

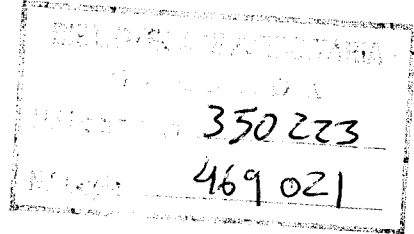
R

TD  
272-8  
R04  
140

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA  
Y EL DEPORTE



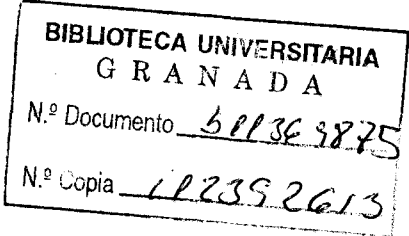
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



TESIS DOCTORAL

" INCIDENCIA DE UN PROGRAMA DE FORMACION INICIAL DEL MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACION FÍSICA EN LOS NIVELES DE REFLEXIÓN Y TOMA DE DECISIONES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE "

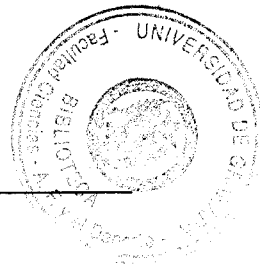
(TOMO II)



Autor: Cipriano Romero Cerezo

Directores:

- Miguel Angel Delgado Noguera
- Daniel Linares Girela



**IV.1.4. EL CASO DE HELENA.**

FASE I: INICIAL DE DIAGNÓSTICO O DE PARTIDA (PRE-PRACTICUM).

1. LA SUJETO PARTICIPANTE: DATOS BIOGRÁFICOS.

Helena tiene 20 años, es una estudiante de Magisterio que cursa 3º de la Especialidad de Educación Física. Las Prácticas de Enseñanza, al igual que Gaby, las realizó en el Colegio Público "Reyes Católicos" de Santa Fe.

a) *Experiencias previas como alumna en relación a la Educación Física y la práctica deportiva.* Helena no tuvo una experiencia muy gratificante en relación a la Educación Física que recibió en los primeros niveles educativos, a pesar del deseo de la realización de actividades deportivas, no encontró la oportunidad de poder realizarlas.

*"Mi experiencia en la escuela no fue muy buena, aunque yo intenté siempre hacer deporte" (B-4).*

No tuvo un maestro especialista de Educación Física, era el de Matemáticas que se limitaba a asignar tareas estereotipadas a los niños por un lado y a las niñas por otro.

*"El profesor que me daba clase de Educación Física era mi profesor de Matemáticas y su clase era 'Los niños al fútbol y las niñas a la comba o al elástico'" (B-4).*

Ella pretendía jugar al fútbol, al igual que los niños, para lo cual adoptó una actitud en relación a la dimensión del pelo, pero aún así, el maestro le recriminaba su actitud y la enviaba a jugar con el resto de las niñas.

*"Me acuerdo que me deje el pelo corto y me escondía para luego ir a jugar al fútbol con los niños, aunque siempre me pillaba y me echaba la bronca" (B-4).*

El profesor responsable de impartirla la Educación Física tenía muy encasillado las posibles actividades que serían más interesantes para los niños y aquellas otras actividades que serían para las niñas.

*"Después empecé a jugar a baloncesto y el profesor -no se porqué- decía que este no era para los niños, y entonces dejaba que las niñas jugásemos" (B-4).*

En el Instituto de Bachillerato recibió una Educación Física con una profesora titulada y conectora de lo que hacía, teniendo un enfoque deportivo y a la adquisición de aspectos básicos del movimiento.

*"En el instituto tuve una profesora licenciada en Educación Física, y ya si viví unas clases verdaderas de Educación Física, con iniciación a diversos deportes y desarrollo de la psicomotricidad" (B-4).*

Comprobó, con el resto de sus compañeras del Instituto, que más o menos habían tenido unas experiencias anteriores muy parecidas, por ello mostraban ciertas torpezas motrices.

*"Las demás niñas de mi clase eran bastantes torpes, y hablando con ellas me di cuenta de que habían vivido situaciones parecidas a las mías" (B-4).*

A partir de este momento empezó a jugar de una manera más seria a distintos deportes, realizando entrenamiento más sistemáticos y controlados.

*"En esta época empecé a jugar a diversos deportes con un programa de entrenamiento ya completo" (B-4).*

La experiencia que tuvo durante la E.G.B. la dejó un poco marcada, encontrando en su ambiente familiar la oportunidad de subsanar de alguna manera las pocas oportunidades que encontró en la escuela.

*"Creo que mi experiencia en la E.G.B. me marcó mucho, aunque yo no hacía como las otras niñas, no me quedaba jugando a la comba. Pienso que me influyó bastante mi familia, ya que a todos nos gusta mucho el deporte, y esto siempre anima a practicarlo" (B-4).*

## 2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE HELENA.

Los resultados que ha obtenido Helena en el cuestionario de teorías implícitas que se le aplicó en esta fase (ver tabla nº 284), no ha dado una tendencia clara a ninguna de las teorías, sobre todo teniendo en cuenta que las tipicidades no han sido muy altas, excepto la tipicidad de la teoría expresiva que ha obtenido un valor de 5,33 y la teoría interpretativa obtiene un valor de 4,57, el resto de las tipicidades se encuentra en una zona media. Como resultado de estas tipicidades, a la hora de calcular la polaridad de cada una de las teorías se obtiene valores bajos y valores negativos, se puede decir que es como consecuencia de los valores moderados que ha proporcionado a los enunciados de las teorías dependiente, productiva y emancipatoria, siendo más altos las puntuaciones que ha otorgado a los enunciados de la teoría expresiva y de la teoría interpretativa. En función de esto, podemos decir que existe una cierta polaridad en la teoría expresiva<sup>1</sup> y vagamente en la teoría interpretativa<sup>2</sup>. En el resto de las teorías, existe una polaridad negativa.

Tabla nº 284: Teorías implícitas de Helena

Teoría	Tipicidad	Polaridad
Dependiente	3,43	-0,13
Productiva	3,67	-0,09
Expresiva	5,33	0,21
Interpretativa	4,57	0,08
Emancipatoria	3,71	-0,08

Estas tendencias relativas de Helena, nos lleva a identificar sus creencias y pensamientos dentro de la "racionalidad práctica" como punto de partida para abordar el practicum, con lo que se puede esperar que, su posible actuación en el inicio de la actuación docente, va a estar orientada a concebir el proceso educativo como intercambio y comunicación, dejando cierto protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje. Cabe destacar:

a) Desde la teoría expresiva, donde se recalca la actividad como aspecto esencial en la ocupación del alumnado, tenemos que resaltar:

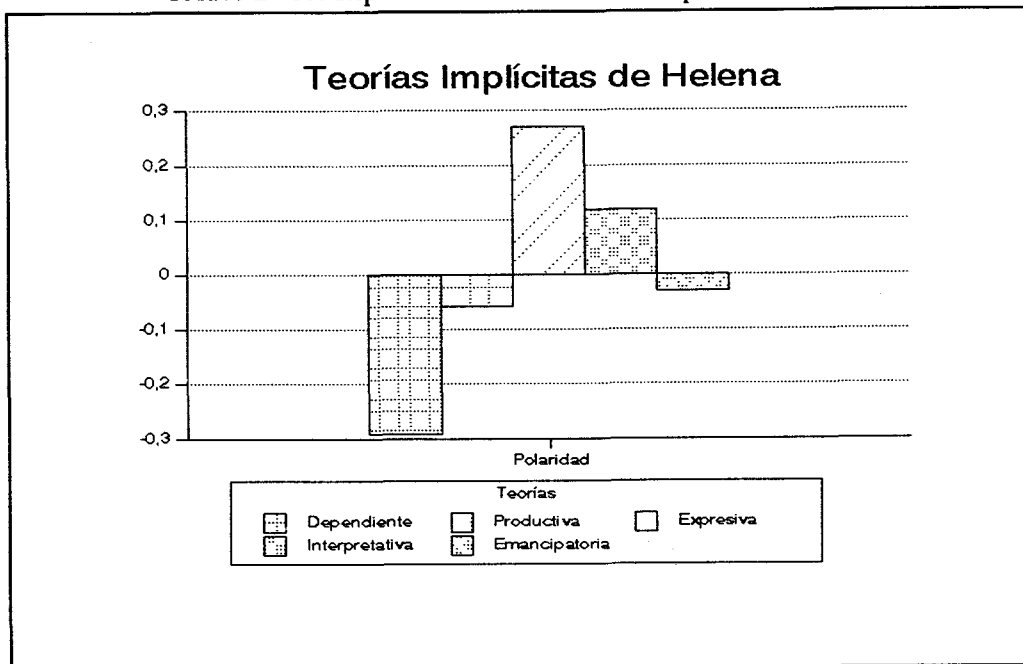
- Considera que lo que aprende el alumnado a través de su propia experimentación, no lo olvida nunca.

<sup>1</sup>Sobre todo porque la tipicidad se encuentra en unos valores, según los otorgados a los enunciados que componen la teoría, que la sujeto participante está bastante de acuerdo.

<sup>2</sup>Sólo vamos a considerar aquellos enunciados que han obtenido puntuaciones muy altas, en las que la sujeto participante está bastante de acuerdo.

- Va a procurar, en sus clases de Educación Física, que sus alumnos estén continuamente actuando y ocupados en la realización de actividades físicas o de iniciación deportiva.
- Es de la opinión que la participación del alumnado en los juegos motores y otras acciones motrices, es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.
- Estima que lo fundamental no es sólo valorar el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado.
- Cree necesario integrar la escuela en el medio, sólo de esta manera se podrá preparar al alumnado para la vida.

Gráfico nº 60: Representación de las teorías implícitas de Helena



b) Desde la teoría interpretativa, donde el papel del alumnado y la búsqueda de significados son lo más relevante (Marrero, 1993), cabe destacar sobre la opinión, en función de aquellos ítem que ha valorado muy positivamente, lo siguiente:

- Se fijará más en el proceso de aprendizaje del alumnado que en los resultados finales.
- Cuando tenga que aplicar la evaluación, tendrá en cuenta las actividades y juegos que hayan elaborado el alumnado y su evolución durante el proceso educativo.
- Cree que puede organizar mejor su enseñanza a partir de los conocimientos previos y la elaboración de su aprendizaje por parte del alumnado.

3. ENTREVISTA N° 1: DE TOMA DE CONTACTO Y DE PUNTO DE PARTIDA.

En esta entrevista que se le pasó a Helena, se pretendía ver cuáles eran sus concepciones referentes a la Educación en general y a modo más particular sobre la Educación Física. Además, se pretendía complementar con la biografía, aquellas experiencias previas que había tenido como alumno o como posible docente.

Entendiendo que todo aquello que pueda esperar la sujeto participante sobre el practicum, sus posible preocupaciones, problemas, aprendizajes, etc., serían muy interesantes considerarlas para una mejor preparación para la inmersión en él.

Siguiendo la tabla n°285, se puede comprobar que la dimensión que tiene un mayor predominio en el registro de frecuencias es la dimensión formación docente, seguida de la dimensión personal y de la dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.

Tabla n° 285: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Fabs.	Fre.
I. Personal.	16	30,769
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	10	19,231
III. Contexto educativo.	1	1,923
IV. Intervención educativa.	0	0,000
V. Formación docente.	24	46,154

**Dimensión Formación Docente.**

Esta dimensión es la que tiene una mayor anotación de frecuencias, teniendo en cuenta que se encuentra en el momento entre lo que puede ser la formación inicial recibida y el momento en que se va a enfrentar con la realidad educativa, mostrando ciertas inquietudes, preferencias, expectativas sobre el practicum y opiniones sobre los conocimientos adquiridos en la Facultad.

Al contemplar la tabla nº 286, teniendo en cuenta en el momento que se aplicó la entrevista, se puede apreciar que el mayor registro recae sobre la *Formación inicial y Practicum*.

Tabla nº 286: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación docente

Categoría		F. abs.	F.rel1	F. rel2
Est. Formación (1)	SUP	1	4,167	1,923
Formación inicial y Practicum (24)	FIR	1	4,167	1,923
	PRT	2	8,333	3,846
	EXP	15	62,500	28,846
	VAP	5	20,833	9,615

El código EXP (*Expectativas sobre el practicum*), es el que mayor número de veces se recoge, no sólo en esta dimensión sino con respecto al resto de las dimensiones. En esta categoría se considera todas aquellas manifestaciones que realiza la sujeto participante sobre lo que espera o percibe lo que puede ser su implicación en el practicum.

A continuación se expone, considerando los pensamientos y creencias de Helena, que es lo que espera del período del practicum que se disponía abordar:

- Aprender a tratar a los niños y niñas, saber cuáles son sus comportamientos en una clase de Educación Física y cuándo éstos aparecen actuar de forma adecuada. Además, de aprender a transmitir conocimientos y tareas.

*"Te enseñan mucho como llevarlos, y que hacer sobre la disciplina, como enseñarles" (E1-4,91-94).*

- Entiende que puede ser una forma de iniciarse en la práctica profesional docente y lo que esto conforma.

*"Sí, yo creo que sí, porque según la experiencia que tengo te influirá de una u otra manera" (E1-4, 102-105).*

- A la hora de poner en práctica todo aquello que ha aprendido en los dos años de Formación Inicial, mantiene ciertas dudas en cuanto a su capacidad para poder hacerlo, apareciendo ciertas inseguridades sobre su posible actuación.

*"Sí, pero es que ¡uf!... Entonces, claro está, que cuando llegue, intentaré poner en práctica todo lo que hemos dado" (E1-4,109-110).*

- Conocer el centro educativo en donde se va a desenvolver, sobre todo el ambiente y la dinámica que pueda rodear al mismo en su organización y funcionamiento.



"Sí, sobre todo si te tratan bien, en el sentido... y voy a poder conocer el centro y eso" (E1-4,130-137).

- Considera que puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, lo que supone que le servirá para saber lo que debe hacer y cómo debe de hacerlo, pero duda como puede ser la práctica, una situación compleja, singular y cambiante.

"Sí, bueno es muy importante, el pasar ya y más que eso yo creo que se ha visto en todos los aspectos de cualquier cosa, pasar a la práctica cambia mucho la manera de ser y de enseñar" (E1-4,145-151).

La categoría *Valoración del Practicum (VAP)*, a pesar de que no tiene elementos de juicio para poder valorar el practicum, realiza ciertos comentarios en donde de alguna manera estima la importancia del mismo. Considera que es lo más importante en su formación inicial e incluso una situación agradable.

"Yo creo que es lo más importante para la carrera. Luego, según me han dicho, es lo mejor, lo más bonito" (E1-4,83-98).

Además, valora positivamente al practicum porque va a ser el lugar que le va a permitir aprender a tratar a los escolares.

"Yo creo que es lo más importante, porque es..., en fin, te enseña un poco tratar a los niños" (E1-4,83-86).

#### Dimensión Personal de Helena.

Esta dimensión se refiere a los aspectos personales de Helena, recogidos cuando se refiere a sí mismo como persona, sus inquietudes, experiencias, dificultades que pueda encontrar, etc. durante el practicum. Atendiendo a la tabla nº 287, se puede ver las frecuencias absolutas y relativas que han contabilizado cada una de las categorías que conforman esta dimensión.

Tabla nº 287: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría	F. abs.	F. rel1.	F. rel2.
EXA	3	18,750	5,769
EXD	3	18,750	5,769
EXF	2	12,500	3,846
PRE	1	6,250	1,923
CHO	1	6,250	1,923
CSM	2	12,500	3,846
EMS	4	25,000	7,692

La categoría que más registro de frecuencia tiene es la *Dimensión Emociones y sentimientos (EMS)*, en donde se cita las impresiones y sensaciones referentes a los estados de ánimo y sus posibles preferencias en relación al practicum.

Expresa su preferencia sobre la profesión de maestra, a pesar de que en un principio no le gustaba, conforme se ha ido formando se ha acercado más y entiende que le gusta esta profesión.

*"Sí, al principio cuando entré en Magisterio no, pero a partir de ir estudiando y metiéndome en el tema ya me gusta más" (E1-4, 3-7).*

Además, muestra la preferencia sobre esta profesión por su relación con los profesionales de la docencia y por que expresa que le gusta relacionarse con los niños y niñas.

*"Pero a mí siempre me han gustado los maestros y siempre he tenido buenas relaciones con ellos y me ha gustado bastante la profesión ésta sobre todo por el trato con los niños" (E1-4, 13-19).*

Indica el porqué de su elección de cursar la especialidad de Educación Física y no otra especialidad, sobre todo lo argumenta por su experiencia previa en relación con la práctica deportiva.

El código EXA (*Experiencias previas como alumna*), donde vamos a exponer aquellas manifestaciones sobre las vivencias de Helena en relación a la actividad física y la práctica deportiva. Desde muy pequeña ha mostrado un gran interés por la práctica deportiva, encontrando en ella una gran satisfacción. De su experiencia como practicante de la actividad deportiva, le viene su vocación para querer enseñarla en la actualidad, tanto a nivel del entrenamiento deportivo como a nivel escolar de la práctica docente.

*"Sí, bastante. Antes me gustaba hacer deporte, pero ahora también me gusta entrenar y dar clase" (E1-4, 264-267).*

De alguna manera, las vivencias estereotipadas que vivió en la edad escolar, le han marcado de alguna manera y, dentro de lo posible, procurará desterrarlas e intentará no realizarlas nunca.

*"El maestro nos decía: 'Los niños al fútbol y las niñas a la comba', eso no lo haría yo en la vida" (E1-4, 271-273).*

El código EXD corresponde a la categoría *Experiencias previas como docente*, en donde Helena describe sus experiencias como monitora de un equipo de baloncesto. Esta experiencia le ha podido suponer un conocimiento en relación a la habilidad de tratar a los escolares y sabes cuáles son sus comportamientos.

*"Entreno a niños en un equipo de baloncesto, llevo dos años, creo que me ha servido bastante sobre todo por el trato con ellos. Sabes como tratarlos, lo que es disciplina y eso" (E1-4,32-38).*

El entrenamiento que realiza con el equipo de baloncesto le ayuda a verse como docente, es como una práctica de lo que luego puede ser la docencia de la asignatura Educación Física en un centro escolar.

*"Pero con los entrenamientos a los niños me ha ayudado bastante, y me está gustando..." (E1-4,72-75).*

### **Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Dentro de esta dimensión despunta la categoría *Concepciones y creencias educativa (CCE)*, según se puede apreciar en la tabla nº 288. En ella se recogen aquellas opiniones, conceptos y creencias que tiene Helena en relación a la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla nº 288 : Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	F. abs.	F.rel1	F. rel2.
CCE	6	60,000	11,538
EEF	1	10,000	1,923
EFE	3	30,000	5,769

Da su opinión sobre lo que debe ser la función del maestro, adoptando un posicionamiento más personalista, en donde se valora el proceso más que el producto, es decir que los escolares puedan encontrar las posibilidades de ir haciendo día a día las actividades y conforme las van haciendo que las conozcan, sin importar el tiempo que pueda dedicar para ello. Y es más, se debe llegar a tocar todos los aspectos que integra el desarrollo de los escolares.

*"Sobre todo educar a los niños y no tantos contenidos y eso, sino más bien educar bien a los niños. Y que los niños salgan sabiendo bien aunque no sepan mucho. Más que otra cosa, es decir, una educación integral" (E1-4,22-29).*

Desde el punto de partida en que nos encontramos, no es muy partidaria de realizar una metodología por descubrimiento (a pesar de las intenciones de la formación inicial), en donde el niño y la niña puedan indagar o buscar las propias respuestas. Al darle esta responsabilidad al alumnado, cree que puede aparecer problemas de disciplina.

*"Creo que llevar a cabo el descubrimiento es más indisciplina que otra cosa" (E1-4,125-128).*

Su forma de concebir la enseñanza no haría una enseñanza estereotipada para niños y otra para niñas, de ahí, las diferencias que puedan existir en los niños y niñas entorno a las capacidades de movimiento.

*"... Luego ves a las niñas que son torpes, sólo juegan a la cuerda y al elástico, así están, torpes. Discriminar de esa manera no lo haría nunca" (E1-4, 273-279).*

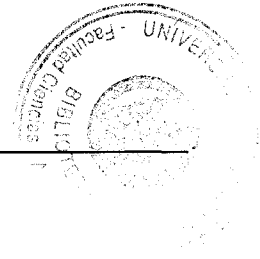
La *Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE)*, concibe que esta Área de conocimientos puede ser una forma de que se inicien los escolares en la práctica deportiva, en donde se tiene que buscar que las clases debe de ser motivantes y atractivas.

*"Siempre me ha gustado que los niños practiquen deporte, una forma de hacerlo o de motivarles a hacerlo es en la clase de Educación Física en la enseñanza primaria" (E1-4, 50-56).*

Considera que la Educación Física en los centros educativos no la valoran lo suficiente, enjuiciando el posible trato discriminatorio que recibe en muchos de ellos.

*"A muchos colegios les da igual, es decir, no hay ni hora de Educación Física y si la hay en el horario, la dedican a otra cosa" (E1-4, 60-64).*

Con la implantación progresiva del nuevo sistema educativo, ve unas mejores expectativas de futuro para la asignatura.



CUADROS RESUMEN DE LA FASE I: FASE DE DIAGNÓSTICO O DE PARTIDA

<p><b>D a t o s biográficos.</b> Helena tiene años y cursa 3<sup>o</sup> de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. Realizó sus Prácticas de Enseñanza en C.P. "Reyes Católicos" de Santa Fe.</p>	<p><b>Experiencias previas como alumno.</b> No tuvo una experiencia muy gratificante en relación a la Educación Física que recibió en los primeros niveles educativos, sobre todo porque la impartía un profesor no especialista y la forma de hacerlo era muy estereotipada en función del sexo. Encontrando un cierto rechazo cuando pretendía practicar el fútbol. En el Instituto de Bachillerato, la cosa fue mejor, disponía de una profesora titulada en Educación Física y hacía un enfoque deportivo y de adquisición de aspectos básicos del movimiento. A partir de aquí, empezó a practicar el deporte de una manera más sistemática y controlada y esta fue la causa que más tarde le hizo elegir estudiar la carrera de Magisterio en la Especialidad de Educación Física.</p>	<p><b>Experiencias como docente.</b> C o m o responsable de la docencia de la Educación Física, no ha tenido ninguna experiencia. Tan sólo, que es monitora de Baloncesto de las Escuelas Municipales de Santa Fe.</p>
<p><b>TEORÍAS IMPLÍCITAS.</b> No tiene ninguna tendencia clara en ninguna teoría, sobre todo hay que considerar que las tipicidades tienden a estar en valores medios (esto quiere decir que no ha dado valores muy altos a los enunciados) a excepción de la teoría expresiva y algo la teoría interpretativa que han obtenido mayores valores en las tipicidades y polaridades, lo que nos puede orientar que Helena tiene unos pensamientos que se encuentran dentro de la perspectiva "racionalidad práctica", concibiendo el proceso educativo como intercambio y comunicación, dejando cierto protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje. Recalcando en la actividad como aspecto esencial en la ocupación del alumnado y el papel que pueda jugar.</p>		

ENTREVISTA DE TOMA DE CONTACTO Y DE PUNTO DE PARTIDA

**Dimensión Formación docente.**

Destaca la categoría *Expectativas sobre el practicum (EXP)*, donde se recoge las opiniones de lo que espera de él:

- Aprender a tratar a los niños y las niñas, saber cuáles son sus comportamientos y a saber transmitir conocimientos.
- Puede ser una forma de iniciarse en la práctica profesional y lo que ello conforma.
- Mantiene dudas si será capaz de poner en práctica todo lo que ha aprendido en la Facultad.
- Conocer el centro educativo en donde se va a desenvolver.
- Puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, pero duda de cómo puede ser la práctica, una situación compleja, cambiante,...
- No se muestra convencida de que vaya a iniciar en el trabajo en equipo docente.
- La reflexión la va a utilizar para construir y reconstruir su conocimiento.

Sobre la *Valoración del practicum (VAP)*, considera que es lo más importante en su formación inicial e incluso una situación agradable. Además, de permitirle aprender a tratar a los escolares.

**Dimensión Personal.**

Destaca las *Emociones y sentimientos (EMS)*, donde expresa su preferencia sobre la profesión de maestra, a pesar de que en un principio no le gustaba, mostrando cada vez más interés conforme la va conociendo. Muestra su gusto por relacionarse con los niños y niñas a nivel docente y como consecuencia del interés y de la práctica deportiva le gusta entrenar y dar clases.

*Experiencias previas como alumna (EXA)*. Desde muy pequeña ha tenido un gran empeño en practicar deporte y de ahí le viene su vocación para querer enseñarlo tanto a nivel deportivo como a nivel escolar en la práctica docente. Lo que no guarda con buen recuerdo es la enseñanza estereotipada que recibió en la Educación Física escolar, lo que le puede servir para procurar no aplicarlo igual a sus alumnos cuando sea docente.

Las *Experiencias previas como docente (EXD)*, le puede suponer un conocimiento en relación a la habilidad de tratar a los escolares y sabes cuáles son sus comportamientos. Además, le puede servir para verse como docente, es como una práctica de lo que luego puede ser la docencia de la asignatura de Educación Física en un centro escolar.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

*Concepciones y creencias educativas (CCE)*. Tiene unas concepciones educativas donde valora más el proceso que el producto, lo que le importa más es que los escolares puedan hacer y no darle tantos contenidos, sobre todo, deben recibir una educación integral. No está muy convencida de aplicar una metodología más abierta y de responsabilidad del alumnado por motivos de problemas de disciplina. No cree que los profesionales de la docencia reflexionen mucho. No concibe una enseñanza estereotipadas para niños y otra para niñas, porque argumenta que ahí donde reside la diferencia en cuanto a la capacidad de movimiento.

*La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE)*. Concibe que puede ser una forma de iniciarse en la práctica deportiva, por lo que habrá que buscar que las clases sean motivantes y atractivas. Cree que no se valora suficientemente esta asignatura en los centros educativos, a pesar de que la LOGSE le da un espacio importante, pero se utiliza como quiere.





**FASE II: OBSERVACIÓN Y ORIENTACIÓN (PREPARACIÓN DEL PRACTICUM).**

**1. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL CENTRO.**

El colegio donde Helena realizó sus Prácticas de Enseñanza es el mismo que el de Gaby, variando solamente el grupo de clase, siendo en esta ocasión un grupo del primer nivel del segundo ciclo de Enseñanza Primaria, siendo la responsable de aula una maestra experimentada y con trato agradable y personalizado hacia el alumnado.

El total de escolares que tenía Helena en su cargo en el horario de educación Física era de 15, siendo 7 niños y 8 niñas. De los niños, existían dos con necesidades educativas especiales, uno de ellos con problemas de lenguaje hablado, motóricos y con un retraso mental ligero, podría enmarcarse en el grupo de sujeto límite. Además, existía otro alumno con problemas de conducta, continuamente intentaba alterar la clase y llamar la atención. Manifiesta que existe otro niño que era bastante hiperactivo y necesitaba estar continuamente realizando actividades.

Aparte de lo mencionado, considera que era un grupo bastante cómodo para interactuar con él e intentar llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre todo por el número reducido de escolares y la buena predisposición que tenían hacia Helena y hacia la Educación Física.

**2. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO Y SEMINARIO.**

Al igual que sus compañeros y compañeras del practicum, en esta segunda fase Helena estuvo observando en el centro para llegar a un acercamiento y conocimiento de lo que era un centro educativo, cómo era su organización y cuál era su funcionamiento, dándose una serie de interrelaciones con distintos elementos personales del mismo. En la Facultad, en las reuniones de seminario, recibía orientaciones sobre el estudio de cada uno de los centros que se encontraban los sujetos participantes e incluso, se le orientaba para la siguiente fase de intervención educativa. De estos planteamientos, bien de lo que Helena va anotando en su diario o lo que manifiesta en las reuniones de seminario, se han recogido los siguientes resultados por dimensiones que se exponen en la tabla nº 289, en ella se puede ver cuáles son las dimensiones que predominan en función del registro de frecuencias.

Tabla n° 289: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Diario 1		Seminario F2	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	15	9,554	0	0,000
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	4	2,548	1	2,778
III. Contexto educativo.	56	35,669	24	66,667
IV. Intervención educativa.	12	7,643	3	8,333
V. Formación docente.	69	43,949	8	22,222

a) DIARIO.

Atendiendo a los resultados obtenidos, reflejados en tabla n° 289, y de los criterios establecidos para el análisis de categorías, se va a efectuar un análisis de todas las dimensiones atendiendo al orden de frecuencias que han alcanzado. Los resultados nos evidencia la tendencia de Helena a recoger en su diario aspectos relacionados con la dimensión formación docente (43,949), seguida de la dimensión contexto educativo (35,669), a continuación la dimensión personal (9,554) y la dimensión intervención educativa (7,643), estando en último lugar la dimensión sobre pensamientos educativos (2,548).

**Dimensión Formación Docente.**

Se puede evidenciar (tabla n° 290) la importancia que tiene en esta subfase la observación como estrategia de formación y el practicum como aspecto importante de la formación inicial.

Tabla nº 290: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos	TEO	1	1,449	0,637
Estrategias de Formación	OBS	60	86,957	38,217
Formación Inicial y Practicum	PRT	7	10,145	4,459
	VAP	1	1,449	0,637

*Observación (OBS).* Helena recogió en su diario aspectos relacionados con el transcurso de la presencia que tuvo en el centro, más concretamente en el aula y en la pista polideportiva, sobre los acontecimientos que sucedían y el ambiente que reinaba.

Para sistematizar la descripción de esta categoría, se va agrupar la observación entorno al alumnado y el ambiente de aula.

Los relatos que hace sobre el alumnado son en varios aspectos, en un principio se sorprende por el número de escolares que se encuentran en una clase.

*"La primera clase a la que he asistido ha sido la de 5ºA... Lo primero que me ha llamado la atención ha sido el número de alumnos, sólo 14 niños" (D1-4, 27-34).*

La presencia de Helena en el aula provoca que el alumnado esté pendiente de ella, y no preste mucha atención a las explicaciones de la maestra de aula.

*" En cuanto a la actitud de los niños estos están mas pendientes de mi presencia que de las explicaciones de la profesora, pero vuelven rápidamente la cabeza si se dan cuenta de que les estoy mirando" (D1-4, 90-96).*

Recoge ciertos comportamientos y actitudes que asumen los escolares en el aula.

*"De los 22 alumnos de la clase, solo habría 2 o 3 alumnos que querrían enterarse de las explicaciones de la profesora, mientras el resto de sus compañeros se dedicaban a hablar, pelearse entre ellos, levantarse, gritar, etc." (D1-4, 114-121).*

La impresión que saca, en algunos casos, es que parte del alumnado pretende burlarse de la maestra de aula.

*"Además me he dado cuenta de que bastantes niños se ríen de la profesora" (D1-4, 96-98).*

Al estar contemplando una clase de Educación Física se da cuenta del nivel de aprendizaje que tienen los escolares en relación a la actividad que están realizando.

*"Se nota que los niños ya antes habían jugado con este material ya que tenían un buen dominio del mismo" (D1-4, 403-406).*

Las observaciones relacionadas con el ambiente de clase, recoge ciertas percepciones sobre el clima y el desarrollo de las clases. En un principio destaca el clima distante que existe en una clase entre el alumnado y la maestra, con respecto a otras clases que ha observado.

*"Ya solo al entrar en la clase he notado un ambiente más tenso que el de la clase anterior... La clase ha consistido en sacar a varios niños a la pizarra para corregir una serie de ejercicios que los niños debían hacer" (D1-4, 70-80).*

Para Helena este tipo de clases hace que se pueda cuestionar su futuro, sobre todo porque en su forma de ser no está la actitud de estar siempre predispuesta a recriminar al alumnado, sobre cuando además es un alumno que necesita una atención especial.

*"... He asistido a la clase de 6ªA y he visto una clase horrible... Se trataba de la misma profesora de 5ªB y la clase era de Lengua... no hacía nada más que chillarle, regañarle, pasando totalmente de él, y el niño al observar esto, lo que intentaba era llamar aún más la atención de la profesora y de los niños levantándose, haciendo tonterías y hablando conmigo" (D1-4, 99-136).*

También tuvo ocasión de presenciar clases más gratificantes donde se dan interacciones más positivas entre el alumnado y el docente.

*"Después he pasado a la clase de 6ªB en la asignatura de Inglés, y entre esta clase y la anterior existe una diferencia increíble, casi tanto como el día y la noche" (D1-4, 146-151).*

Muestra el desarrollo agradable y participativo en una clase de Educación Física.

*"Ya en el patio la clase de E.F. me ha gustado bastante ya que ha sido muy activa y han participado todos los niños" (D1-4, 205-209).*

A pesar de apreciar clases interesantes y motivantes de Educación Física, cuando se tienen que dar ciertas conductas sociales entre el alumnado, se da cuenta de la actitud de los alumnos hacia las alumnas o viceversa para realizar una actividad de manera mixta.

*"En el desarrollo de la clase ha ocurrido algo muy curioso y es que un juego consistía en una especie de 'pilla-pilla' y donde se iba formando una cadena, pero cuando ha llegado el momento de que los niños y las niñas se dieran las manos ha surgido la total negación por parte de todos ellos" (D1-4, 220-230).*

En muchas ocasiones, registra en su diario los acontecimientos y la distribución de actividades que se realizaron en las clases de Educación Física.

*"Como calentamiento los niños han corrido durante 3 minutos y después durante 2 minutos han realizado sprints y carrera suave cada 5 o 10 segundos (D1-4, 470-475).*

*Practicum (PRT)*. Va a revelar los instantes que se encuentra en el centro educativo para observar tanto al centro educativo y su funcionamiento como a los docentes para el aprendizaje de la práctica docente. En un primer momento de estancia en el centro entabla el primer contacto de rigor con el equipo directivo.

*"Hoy he asistido por primera vez al colegio y he estado hablando con el Jefe de Estudios" (D1-4, 6-9).*

Cuando entra en clase para observar la maestra le indica que se presente a los escolares, estableciéndose los primeros contactos e interacciones con ellos.

*"En primer lugar he tenido que presentarme a los niños a petición de ellos. Me han recibido muy bien, y han estado durante toda la clase hablando conmigo y preguntándome cosas... Ha sido un primer contacto directo con ellos bastante gratificante. (D1-4, 145-150).*

Cuando se reincorpora en septiembre en la segunda parte de la observación, muestra cuál sería su función principal.

*"Hoy ya he asistido a las clases y durante esta primera semana mi tarea consistirá en la observación de la profesora de Educación Física" (D1-4, 254-258).*

#### Dimensión contexto educativo.

Si analizamos el número de frecuencias acumuladas en cada una de las categorías que se exponen en la tabla nº 291, podemos contemplar que la que más registro tiene es la de Maestro o Maestra de aula, seguida del Maestro o Maestra Especialista de Educación Física y en menor número, la categoría el director y otros órganos unipersonales.

Tabla nº 291: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo (56)	DIR	6	10,714	3,822
	MAE	23	41,071	14,650
	MAA	26	46,429	16,561
	OMA	1	1,786	0,637

*Maestro o Maestra de aula (MAA)*. Esta categoría es la más destacada en el contexto educativo por encontrarse gran parte de esta fase presenciando a estos profesionales, realizando una serie apreciaciones sobre las percepciones que tiene de ellos o ciertas interacciones que se dan entre ambos durante esta fase. Como consecuencia de haber estado contemplando a una maestra de aula, recoge la buena interacción que se produce entre

ambas.

*"La profesora ha estado muy atenta y simpática conmigo preguntándome en todo momento si necesitaba algo o bien me comentaba algo sobre el desarrollo de la clase o de los propios alumnos" (D1-4, 44-50).*

Helena estaba muy obsesionada por los alumnos o las alumnas que hubiese en el centro con alguna necesidad educativa especial, entablando conversación con la maestra de aula en este sentido.

*"También hemos hablado sobre los niños con necesidades educativas especiales, ya que en la clase se encuentra un niño de estas características, Jorge, y me ha comentado que hay ocasiones en las que no sabe qué hacer con él (D1-4, 50-58).*

De lo que ha observado y lo que ha dialogado con una maestra sobre un alumno con necesidades educativas especiales, no tiene un buen concepto de la forma de actuar de la maestra con éste alumno.

*"Esta profesora no hacía nada más que chillarle, regañarle, pasando totalmente de él... Al terminar la clase he hablado con la profesora sobre los niños con necesidades educativas especiales y creo que no está muy de acuerdo con la integración" (D1-4, 128-145).*

La impresión que tiene de otra maestra sobre la actitud que tiene y la forma de actuar ante los escolares con necesidades educativas especiales, es considerablemente mejor que de la anterior.

*"... Y la actuación de la profesora ante estos niños me ha gustado bastante ya que no pasaba de ellos en ningún momento, sino todo lo contrario, ya que les hacía preguntas igual que al resto de la clase, aunque más fáciles, y la motivación ha sido increíble" (D1-4, 166-174).*

Durante esta fase pudo contrastar dos formas distintas de proceder (modelo docente) y de interactuar con el alumnado por parte de los docentes:

Una primera, menos autoritaria y más innovadora, donde pretende que el alumnado sea el protagonista, buscando además un trabajo interdisciplinar con el resto de las asignaturas del nivel educativo.

*"Del mismo modo, la profesora relaciona constantemente su área con otras materias, es decir, hace interdisciplinariedad. Al terminar la clase he estado hablando con ella y me ha comentado que lo más importante para ella era mantener la atención de los niños durante la clase y hacer que ésta sea muy activa" (D1-4, 180-191).*

Una segunda, más autoritaria, preocupada por el control del alumnado y de la realización de la tarea escolar.

*"En cuanto a la clase en sí, la profesora se ha mostrado rígida en todo momento... Las correcciones las ha hecho de forma individual y tomaba notas sobre las correcciones efectuadas. Tiene la clase muy controlada, aunque creo que a veces se pasa" (D1-4, 251-260).*

En las conversaciones que mantenía con ciertos docentes, recibía orientaciones sobre la profesión docente.

*"También hemos estado hablando sobre la profesión de maestro y me ha dicho que es muy dura, pero es muy bonita si te gusta de verdad" (D1-4, 285-289).*

Asímismo, le previene sobre la futura actuación que va a tener Helena.

*"Me ha dado el consejo de que cuando llegue por primera vez a una clase me muestre en un primer momento seria y rígida, ya que si no los niños se darian cuenta de que pueden conmigo y me amargarían el año" (D1-4, 289-295).*

*Maestro o Maestra Especialista de Educación Física (MAE).* Al igual que Gaby, durante esta fase de observación Helena se relacionó con dos docentes Especialistas de Educación Física. El primero de ellos, era un maestro que se encontraba en el centro durante varios años y estaba en expectativa de destino, esto sucedió cuando Helena estuvo en la primera parte de observación (a finales del año académico 1.993/94), no teniendo la especialidad pero tenía aprobadas las oposiciones por Educación Física. Lo mismo le ocurría a la maestra que se incorporó al comienzo del curso 1994/95 (segunda parte de observación de Helena), pero ésta estaba recién aprobadas las oposiciones.

Con el primero se entabló muy buenas relaciones entre ambos.

*"En cuanto al comportamiento del profesor conmigo ha sido muy correcto y muy amable" (D1-4, 236-239).*

Sobre la forma de proceder en la clase de Educación Física el maestro especialista, Helena realizó distintos comentarios sobre él.

*"Antes de pasar al patio el profesor se ha dedicado a leer un artículo en clase que trataba sobre las 'agujetas', sus causas y tratamiento. El modo de explicar todo esto me ha gustado bastante, ya que iba leyendo las frases más importantes y complicadas, hacía que los niños escribieran en sus libretas las ideas más importantes" (D1-4, 341-352).*

*"El profesor ha hecho grupos de 4 niños y jugaban entre ellos a una especie de badminton o tenis con indiacas" (D1-4, 399-402).*

El maestro especialista aprovechaba bastantes momentos para dialogar con Helena y asesorarle sobre el desarrollo de las clases y lo que él ha ido pretendiendo conforme ha adquirido experiencia.

*"Después de la clase hemos estado hablando con el profesor y nos ha contado que al principio, él buscaba las clases 'ideales' pero conforme el tiempo pasa siempre se va por lo fácil, sobre todo con los cursos mayores" (D1-4, 273-280).*

Con la entrada del nuevo curso y la segunda parte de la observación, se encuentra con la incorporación al centro de una nueva maestra especialista, teniendo un primer contacto con

ella, obteniendo una impresión negativa.

*"Cuando ha llegado y hemos hablado con ella la impresión que me ha causado no ha sido muy buena, ya que da la imagen de sentirse muy superior a nosotros y de no entender mucho lo que se le ha explicado sobre nuestras prácticas. Nos ha dicho que ella no ha estudiado la especialidad E.F, sino la de Matemáticas, pero ha aprobado las oposiciones de E.F." (D1-4, 433-445).*

Cuando dialogan sobre el tipo de programación que aplica la nueva especialista, Helena distingue que ella realiza una programación standard para todos los cursos.

*" Me ha enseñado una especie de horario (después me ha dicho que era su planificación), donde tiene señalado todas las clases del mes y los objetivos de cada una. Los objetivos especificados eran: habilidades básicas, habilidades genéricas y condición física. Pero la profesora no hace ningún tipo de distinción entre los diferentes niveles y clases" (D1-4, 506-519).*

De esto se puede desprender que utilizaba el mismo modelo de clase para todos los cursos, tal y como recoge Helena en su diario.

*"Es decir, la clase ha sido un calco de la anterior, variando los relevos, al igual que la siguiente clase de 3º" (D1-4, 542-546).*

La maestra especialista realizaba algunos comentarios que no gustan a Helena, entre ellos se encuentran lo que hacen referencia a que los niños tienen mejores capacidades que las niñas o a los niños de integración.

*"La profesora ha echo varios comentarios como que las niñas son mas malas que los niños" (D1-4, 537-540).*

*"Antes de entrar a la clase de 3º nos ha dicho que en esta clase hay dos " niños medio tontos (niños de integración) y este comentario me ha resultado muy ofensivo y de muy poco tacto y sensibilidad por su parte" (D1-4, 546-553).*

Además, recoge comentarios sobre la forma de evaluar que tiene la maestra a través de pruebas físicas y de realización de dibujos. La interpretación sobre la poca importancia que le da a la vuelta a la calma, simplemente le comenta que es el tiempo que deja para que los escolares beban agua. Y en algunas fundamentaciones y ejercicios evidencia la falta de formación inicial específica de la maestra.

El *director y otros órganos unipersonales (DIR)*. Las relaciones que establece con el equipo directivo del centro es muy bueno, aunque en un principio con quien establece más relación es con el Jefe de Estudios.

*"He estado hablando con el Jefe de estudios. No he encontrado ningún tipo de problema, y lo primero que hemos hecho ha sido hablar un poco sobre en qué consistían estas prácticas" (D1-4, 8-14).*



Los comentarios que le realizan hace que se establezca un buen clima entre los prácticos y el equipo de dirección.

*"Nos han dicho que nos van a tratar en este periodo de prácticas como profesores del Centro, con sus derechos y deberes" (D1-4, 420-424).*

### Dimensión Personal.

A lo largo de esta fase Helena va a reflejar una serie de sentimientos, sensaciones agradables y desagradables como consecuencia de los momentos que se encuentra contemplando al maestro o maestra de aula y al maestro o maestra especialista de Educación Física, tal y como se puede ver en la tabla nº 292.

Tabla nº 292: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (15)	PRB	2	13,333	1,274
	EMS	13	86,667	8,280

Las referencias que realiza que se pueden detectar las *emociones* y *sentimientos* (EMS), son aquellas que hace alusión a la impresión que le ha causado algún docente como consecuencia de la actuación que ella a visto.

*"... Y es que la profesora no me ha caído muy bien, creo que da demasiadas voces" (D1-4, 73-76).*

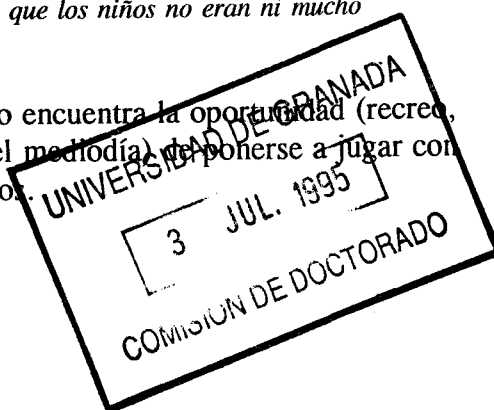
Como hemos comentado antes, Helena está muy sensibilizada con aquellos escolares que necesitan un tratamiento especial, cuando algún docente no actúa de manera adecuada con ellos, provoca que ella no se sienta cómoda y afectada por tal situación.

*"Incluso ha habido momentos en que me he sentido bastante mal con esta forma de tratar a este niño" (D1-4, 136-139).*

Hay momentos que se siente feliz y satisfecha con la clase que ha observado.

*"Esta clase y la profesora me han gustado bastante, y eso que los niños no eran ni mucho menos unos ángeles" (D1-4, 151-154).*

Donde realmente se encuentra realizada es cuando encuentra la oportunidad (recreo, tiempo libre entre clase y clase, después de la comida del mediodía) de ponerse a jugar con los escolares y más aún cuando la iniciativa parte de éstos.



"... Los niños han querido que nosotros jugásemos con ellos y hemos disfrutado muchísimo jugando" (D1-4, 270-273).

### Dimensión intervención educativa.

A pesar de no asumir la responsabilidad de la clase, durante los momentos de presencia en el centro para mirar los acontecimientos de la misma, refleja ciertos comentarios sobre el alumnado a nivel general y las interacciones que se ocasiona con éste (tabla nº 293).

Tabla nº 293: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Intervención Interactiva (12)	INM	3	25,00	1,911
	ALU	9	75,000	5,732

*Alumno o alumna en general (ALU).* Recoge una serie de comentarios que le realiza el alumnado, sobre todo, por la presencia de los prácticos allí, encontrándose contentos por este acontecimiento.

" Los niños me han comentado que les gusta mucho que vengan los prácticos aquí al colegio" (D1-4, 25-27).

Reconoce la presencia de un alumno que tiene características especiales, al ser de integración.

"... En la clase se encuentra un niño de estas características, Jorge" (D1-4, 53-55).

Según lo que ha podido detectar en las clases de 8º B, la forma que tiene la nueva especialista de dar la clase, le satisfaga menos al alumnado.

" A los niños les gusta cada vez menos las clases" (D1-4, 633-665).

*Interacción con el alumnado (INM).* La presencia de Helena y de los otros prácticos en el centro provocan en el alumnado una cierta expectación, entablándose buenas relaciones con ellos. A nivel más particular, Helena expone el trato que le ha dispensado el alumnado y algunas de las interacciones que se produce durante esta fase.

" Me han recibido muy bien, y han estado durante toda la clase hablando conmigo y preguntándome cosas" (D1-4, 247-250).

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en General y de la Educación Física en particular.**

De los resultados obtenidos (Fab=4, Fre1=100, Fre2=2,548), son las *concepciones y creencias educativas (CCE)* la única categoría que se recoge dentro de esta dimensión. Como consecuencia de una clase que ha observado, opina que la forma de actuar del maestro lo compara con un prototipo de maestro arcaico

*"En resumen, me parecía haber dado un salto en el tiempo y estar en una clase de los años 50 (D1-4, 235-238).*

Expresa también unos juicios sobre la estrategias de enseñanza que adopta el maestro especialista.

*"En cuanto al desarrollo de la clase creo que este ha sido un desarrollo lógico, ya que ha comenzado con juegos de adaptación al nuevo material" (D1-4, 209-214).*

b) SEMINARIO.

Del seminario, atendiendo a los resultados obtenidos (tabla n° 289), vamos a considerar el estudio de la dimensión contexto educativo (66,667), formación docente (22,222) y la dimensión intervención educativa (8,333). Estos resultados se justifican en función de la orientación que tiene el seminario en esta fase (estudio del contexto y orientación sobre la futura actuación).

**Contexto Educativo.**

Los resultados de esta dimensión se han anotado en la tabla n° 294.

Tabla n° 294: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Seminario F2		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto educativo (23)	AMC	3	12,500	8,333
	INF	4	16,667	11,111
	DIR	1	4,167	2,778
	MAE	5	20,833	13,889
	MAA	11	45,833	30,556

*Maestro o Maestra de aula (MAA).* Durante la reunión de seminario el supervisor reclama que hablen un poco sobre sus primeras impresiones sobre la asistencia a clase en los distintos niveles de la enseñanza primaria. Helena interviene para mostrar que en algunos niveles y ciclos no han podido completar el guión de observación debido a la negativa de alguno o alguna de los maestros o maestras responsables del nivel.

*"El problema es por parte de los profesores, que en 1° y 2° no nos dejan entrar y tampoco hay Educación Física en ese ciclo" (S1-4,10-14).*

Sobre el debate que se establece entre los miembros del seminario acerca de los distintos centros y las situaciones que se encuentran con los alumnos de necesidades educativas especiales, promedia Helena para describir la forma de actuar de una maestra hacía los escolares de integración.

*" Hay una profesora, la de 5° que estaban haciendo los niños un ejercicio, y entonces un niño de estos de integración, cogía y se copiaba de uno y se lo enseñaba a la profesora y ella sabía perfectamente que se estaba copiando y ella le decía sí, sí muy bien (S1-4,66-75).*

Revela la actuación de distintos maestros y maestras ante el niño con necesidades educativas especiales, en este caso la maestra de idioma.

*"Luego en cambio, la profesora de Inglés, tenía dos niños de integración, y le iba preguntando a todos los niños cosas en inglés, y llegaba a esos y en vez de preguntarles una cosa más complicada, le decía: 'What is your name?' y le decía el niño: 'my name is David' y empezaba O.K." (S1-4, 92-102).*

El *maestro especialista de Educación Física (MAE)*. El supervisor demanda información sobre aquellos docentes especialistas que hay en los distintos centros, participando Helena para hacer una valoración del especialista que se encuentra en el centro donde ella realiza el practicum.

*"Habla mucho con los niños, es muy comunicativo, los niños lo quieren mucho" (S1-4, 149-152).*

Expresa que además de impartir la Educación Física debe completar su horario con otra asignatura.

*" Además, completa las horas dando Lengua" (S1-4, 147-149).*

*Infraestructura (INF)*. Sobre los medios disponibles que existe en el centro, el supervisor pide a Helena que describa aquellos que están relacionados con la Educación Física.

*"Hay mucho espacio, pero muy mal aprovechado. Pero a lo mejor tienen puestos los tableros, pero sin aros, la pista tiene hoyos, material muy poco" (S1-4, 46-51).*

*Ambiente de centro (AMC)*. Se está hablando acerca de la predisposición que existe en algunos centros para recibir a los prácticos, ante la negativa de algunos maestros y maestras del centro asignado a Helena para que asistan a presenciar clases, el supervisor indica que debería existir menos problemas en estos centros públicos, promediando ella para indicar el ambiente que existe en el centro ante ellos.

*"Sobre todo con los profesores más viejos, con los jóvenes ningún problema, se ponían a hablar contigo, preguntaban y como estás haciendo ahora esto. Muy bien con los jóvenes bien, con los viejos..." (S1-4, 22-29).*

### **Dimensión Formación Docente.**

Manifiesta en el seminario aspectos relacionados con la *observación (OBS)* como estrategia de formación (Fab=8, Fre1=100; Fre2=22,222). Al hablar en el seminario sobre la situación de un alumno con necesidades educativas especiales, revela lo que ella pudo contemplar sobre la actuación afortunada de una maestra y la satisfacción que encontró por ello este alumno.

"Entonces se animaba el niño y estaba mucho mejor y se encontraba supercontento" (S1-4, 102-105).

Cuando se solicita que se hable sobre el ambiente escolar, Helena expone que ella ha podido presenciar comportamientos sociales discriminativos como consecuencia de ciertas actitudes racistas.

" Hay muchos que en cuestión del racismo no juegan con los niños gitanos, hay grupos... los otros lo tienen superdiscriminados" (S1-4, 139-145).

### **Dimensión intervención educativa.**

Aula. No hay una responsabilidad ante el grupo de clase, pero cuando se encuentra en el centro o presenciado clases, se establece una cierta *interacción con los escolares (INM)*, (Fab=3, Fre1=100, Fre2=8,333) tal es el caso, cuando se solicita que se expresen manifestaciones sobre el alumnado, Helena revela la predisposición del alumnado hacia ella.

" En 5º, todos me dicen: 'Buenos días señorita'" (S1-4, 127-129).

CUADROS RESUMEN DE LA FASE II: OBSERVACIÓN Y ORIENTACIÓN

CENTRO: C.P. Reyes Católicos. Centro público de la localidad de Santa Fe en el que asiste escolares de un nivel socio-cultural medio-bajo. Centro que se encuentra bien dotado de equipamientos e instalaciones para desempeñar la función docente

CONTEXTO EDUCATIVO

Durante esta fase de observación va a realizar una serie de manifestaciones sobre el *maestro o la maestra de aula (MAA)*, como consecuencia de estar contemplando las clases que imparten estos profesionales, estableciendo diferentes consideraciones sobre las percepciones que tiene sobre la actuación de cada uno de ellos, como asimismo, determinadas relaciones. Establece buenas interacciones con algunos docentes. Tiene oportunidad de contrastar diferentes modelos de actuación en el aula, unos más autoritarios y preocupados por el control y la transmisión de contenidos y, otros, menos autoritarios y más innovadores, donde propician la participación activa del alumnado, buscando además, un trabajo interdisciplinar. También, recibía orientaciones de cómo debería actuar frente al grupo de clase.

Acerca del *maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE)*, lo mismo que le ocurría a Gaby, tuvo que observar y relacionarse con dos docentes especialistas en momentos distintos, con el maestro especialista, con el primero que contactó estableció muy buenas relaciones, pudiendo contemplarlo en distintas clases y obteniendo una buena impresión sobre él. Además, proporcionaba a Helena orientaciones y asesoramiento sobre el desarrollo de las clases. Con el comienzo del nuevo curso, tiene que observar y relacionarse con una maestra especialista (recién incorporada), obteniendo una impresión negativa de ella, sobre todo porque realiza una programación standard para todos los cursos, aplicándolo a casi todos el mismo tipo de sesiones de Educación Física. La actitud que adopta a la hora de proponer actividades están estereotipadas, unas para las niñas y otras para los niños. Cuando expone algunas fundamentaciones o propone la realización de actividades, según Helena, evidencia la falta de formación inicial específica que tenía.

Sobre el *Director y otros órganos unipersonales (DIR)* manifiesta que llega a establecer un buen clima con el equipo directivo.

*Ambiente de Centro (AMC)*. Predisposición del centro a recibir a los prácticos y negativa de algunos profesores de los mismos a tenerlos en sus clases.

*Infraestructura (INF)*. Sobre los medios disponibles en el Centro, el supervisor le hace una petición a Helena para que describa los relacionados con la E.F.

#### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

Referente a la *observación (OBS)* como estrategia de formación refleja su presencia que tuvo en el centro, más concretamente en el aula y en la pista polideportiva, sobre los acontecimientos que sucedían y el ambiente que reinaba. Relata una serie de contemplaciones que realiza sobre el número de escolares, sus comportamientos, actitudes y predisposiciones para el aprendizaje. Acerca de los ambientes de clase, tiene ocasión de presenciar clases interesantes y motivantes así como otras en las que el ambiente es más distante y poco participativo. Hace referencia de algunas actitudes sexistas de los alumnos con respecto a las alumnas y viceversa. Sobre el *practicum (PRT)* destaca su presencia en el centro para observar tanto al centro educativo y su funcionamiento como a los docentes para el aprendizaje de la práctica docente.

#### DIMENSIÓN PERSONAL

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Muestra ciertas impresiones que le han causado algún docente como consecuencia de la actuación que ella a visto. Se manifiesta afectada e incómoda por la manera de actuar de algún docente con algún escolar con necesidades educativas especiales. Hay momentos que se siente feliz y contenta con ciertas clases que ha observado.

#### DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*Alumno o alumna en general (ALU)*. Recoge comentarios sobre los comentarios que realizan los escolares sobre los prácticos. Además, refleja algunas características especiales de los escolares de integración y la insatisfacción que muestra un grupo de clase por la Educación Física que reciben.  
*Interacción con los escolares (INM)*. En el seminario revela la buena predisposición que tienen los escolares hacia ella.

#### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

*Concepciones y creencias educativas (CCE)*. Muestra su opinión o creencias sobre determinadas formas de actuar de algunos maestros o maestras, incluso emite algunos juicios sobre el desarrollo de estrategias de enseñanza que establece.



**FASE III DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM Y DE INTERVENCIÓN ORIENTADA.**

**1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO Y SEMINARIO.**

Con arreglo a los resultados obtenidos en el diario y en el seminario, anotados en la tabla nº 295, se puede ver que ahora es la dimensión intervención educativa la más destacada, le sigue la dimensión formación docente y la dimensión personal. En el diario se recoge además, la dimensión contexto educativo y con un valor bajo, la dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.

La justificación que se puede hacer del orden establecido en las dimensiones es, el comienzo de las tareas docentes, provocan en Helena una demanda de aspectos formativos y situaciones personales a través de emociones y sentimientos, inquietantes y obstáculos para afrontar su cometido.

Tabla nº 295: Resultados obtenidos en cada una de las dimensiones

Dimensión	Diario 2		Seminario F3-1	
	Fab	Fre	Fab	Fre.
I. Personal.	37	23,718	7	20,588
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	5	3,205	2	5,882
III. Contexto educativo.	36	23,077	0	0,000
IV. Intervención educativa.	38	24,359	15	44,118
V. Formación docente.	38	24,359	10	29,412

a) DIARIO.

En el diario se recogen una serie de opiniones sobre su propia actuación, que en esta fase se va dejando la observación e iniciándose en la práctica docente. De acuerdo a lo que se ha podido apreciar en la tabla nº 295 las dimensiones más características son la de intervención educativa y la de formación docente (ambas con 24,359), seguida de la dimensión personal (23,718) y el contexto educativo (23,077), por último, la dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular (3,205).

**Dimensión Intervención Educativa.**

Atendiendo al criterio establecido para el análisis educativo, dentro de esta dimensión se va exponer el grupo de categorías de aula, alumnado y programación (ver tabla nº 296).

Tabla nº 296: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (3)	TYS	3	7,895	1,923
Presentación Act.(1)	TII	1	2,632	0,641
Organización (2)	ORG	1	2,632	0,641
	UTM	1	2,632	0,641
Actividad (1)	CSD	1	2,632	0,641
Intervención interactiva (8)	DEA	2	5,263	1,282
	DEP	2	5,263	1,282
	DAN	2	5,263	1,282
	IMP	2	5,263	1,282
Aula (13)	AMB	3	7,895	1,923
	INE	2	5,263	1,282
	INM	8	21,053	5,128
Alumnado (10)	ALU	6	15,789	3,846
	APR	1	2,632	0,641
	INA	1	2,632	0,641
	COM	2	5,263	1,282

Aula. Las categorías peculiares de esta dimensión en Helena son la interacción con los escolares y el ambiente de clase.

*Interacción con los escolares (INM)*. Al principio de esta subfase está de observadores estableciéndose algún tipo de interacción con el alumnado cuando el maestro o la maestra de aula permite que asuma ciertas responsabilidades.

*"Estaban haciendo algunos ejercicios y yo iba pasando entre las mesas ayudando y corrigiendo a los niños" (D2-4, 427-430).*

Cuando observa a la maestra especialista se da un cierto distanciamiento entre ésta y el alumnado, mediando Helena y sus compañeros para que sea más agradable la práctica de las actividades físicas.

*"Pasa totalmente de ellos, y somos nosotros los que intentamos que los niños puedan pasarlo un poco mejor" (D2-4, 118-122).*

En su diario resalta la implicación que tuvo con el alumnado en el desarrollo de algunos juegos, olvidándose casi de que le estaban grabando la clase, estableciéndose unas relaciones agradables.

*"He estado durante todo el desarrollo de la clase casi jugando con ellos y me he olvidado de que me estaban grabando, hasta el hecho de realizar pequeñas bromas con los niños, creo que ya es un síntoma" (D2-4, 531-537).*

*Ambiente (AMB)*. Refleja en el diario percepciones agradables sobre el desarrollo de las clases, sobre todo como consecuencia del disfrute del alumnado.

*"... Al final de la clase he visto que los niños se lo han pasado bien" (D2-5, 518-519).*

Alumnado. Enfatiza sobre la categoría *alumno o alumna en general (ALU)*, cuando se refiere a las características del alumnado como consecuencia de lo que ha podido contemplar en una asignatura de aula.

*"El nivel de los alumnos en cuanto a su expresión no es muy bueno ya que muchos no saben explicarse al intentar responder a las preguntas de la profesora" (D2-5, 297-302).*

Realiza diferenciación entra una parte del alumnado y otra en función de la posibilidad de que asimilen la información de la actividad o no.

*"Existe un grupo de niños que va muy bien y que no necesitan mucha ayuda, pero en cambio existe otro grupo de niños que no hay manera de que se enteren de algo" (D2-5, 431-436).*

Intervención Educativa. Este grupo de categorías a pesar de no ajustarse ninguna de ellas a su descripción, ocupa un papel importante en su conjunto, adoptando diversas decisiones sobre las actividades, la participación de los escolares, para atender necesidades

y surgen algunos imprevistos.

**Programación.** Sobre este aspecto contempla la *temporización y secuenciación (TYS)*, cuando relata los ajustes o el tiempo que dedica a la sesión. En este caso recoge que no dispuso del tiempo necesario para desarrollar la sesión que tenía diseñada.

"... No me ha dado tiempo de dar toda la clase que tenía prevista..." (D2-4, 524-525).

### Dimensión Formación Docente.

En esta dimensión resalta la observación y grabación como estrategias de formación y el practicum dentro de la formación inicial (tabla nº 297).

Tabla nº 297: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (1)	RFX	1	2,632	0,641
Estrategias de Formación (24)	OBS	18	47,368	11,538
	GRA	6	15,789	3,846
Formación Inicial y Practicum (13)	AEA	1	2,632	0,641
	FIR	1	2,632	0,641
	PRT	11	28,947	7,051

### Estrategias de Formación.

**Observación (OBS).** Durante los momentos que contempla a la maestra especialista se da cuenta que las actividades que propone es una copia de lo ha realizado con anterioridad.

"Hoy las clases correspondían a los dos 7º, a 6º A y a 4º. Todas las clases han sido la misma, lo único que ha variado han sido los niños" (D2-4, 9-13).

Helena está muy sensibilizada a los casos de los alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, dándose cuenta de su presencia y el trato que le dispensa la maestra especialista a estos escolares.

"En una clase de 7º hay dos niños de integración y la profesora pasa totalmente de ellos. Mientras los demás niños están copiando lo que les dicta antes de bajar al patio, estos dos niños miran a los demás..." (D2-4, 21-28).

A la hora de formar los grupos de trabajo en clase, las agrupaciones se realizan de manera desigual, originando diferencias a la hora de realizar las actividades.

*"... La composición de los distintos grupos en clase. El primer día sacó a algunos niños, y ellos fueron eligiendo a los componentes de su equipo, pero lo hizo de manera que el primero que elegía escogía a los mejores y en el último grupo siempre están los 'más torpes'" (D2-4, 41-49).*

Aprecia ciertas discriminaciones que se ocasionan en clase de Educación Física con la práctica deportiva.

*"La verdad es que la discriminación con las niñas y el fútbol ha pasado en todas las clases, ya que los niños no querían estar en el mismo grupo que las niñas porque sino perdían..." (D2-4, 80-86).*

Cuando presencia clases de aula distingue las predisposiciones e implicaciones del alumnado para el aprendizaje.

*"En la clase había diez niños, y de ellos solo dos querían de verdad aprender Francés, los demás estaban todo el rato hablando o sin hacer nada durante toda la hora" (D2-4, 473-478).*

De lo que ha divisado en una asignatura de aula, califica el desarrollo de la clase.

*"Aparte de todo esto la clase en sí, ha sido bastante aburrida, aunque resulta difícil visto el comportamiento de los alumnos" (D2-4, 486-488).*

**Grabación (GRA).** Durante el registro audiovisual que se le hace, provoca que en ciertos momentos de esta subfase no se encuentre cómoda en el desarrollo de la clase.

*"Hoy era día de grabación... Hoy me he sentido un poco menos a gusto..." (D2-4, 303-307)*

Debido a una coincidencia de horario con la maestra especialista de Educación Física, para que pueda impartir su clase tiene que cambiar de instalación, no provocando problema para efectuar el registro audiovisual.

*"... Una pista de baloncesto que se encuentra un poco más lejos, pero esta distancia no presentaba ningún problema para los cables de la cámara" (D2-5, 183-187).*

**Formación Inicial y Practicum.** La categoría *practicum (PRT)* resalta dentro de este grupo de categorías, por relatar en su diario la situaciones que vivencia en el centro, bien observando o iniciándose en la práctica docente.

Antes de iniciarse en la intervención educativa y comenzar a realizar la grabación audiovisual, realizan una serie de pruebas de comprobación y de adaptación.

"Hoy hemos asistido a clase, pero hemos estado durante todo el tiempo probando las cámaras y los micrófonos, ya que había varios problemas y debíamos solucionarlo ya que esta tarde debía grabarse la primera clase de Gaby" (D2-4, 98-106).

Como consecuencia de no asistir un docente y ante la petición del Jefe de Estudios a los prácticos, éstos asumen la responsabilidad de una clase de Lengua.

"Mientras uno de nosotros dictaba los demás estábamos mirando a los alumnos y les corregíamos en las muchas faltas de ortografía que tienen los niños. Después les hemos explicado como se acentuaban las palabras llanas y esdrújulas, y para terminar han pasado a realizar un dibujo sobre el dictado anterior" (D2-4, 144-154).

Se reúnen y establecen la distribución de los cursos y el horario de cada uno de ellos.

"Durante la primera hora hemos tenido una reunión los prácticos donde hemos confeccionado los horarios, repartiendo las horas entre distintos ciclos y materias" (D2-4, 264-269).

Por regla general, en esta subfase observaba o desarrollaba la clase de Educación Física al grupo asignado.

"Después he estado con la misma profesora en la clase de 5º en Matemáticas... A la siguiente hora me tocaba mi clase, 3ºB..." (D2-4, 491-493).

### Dimensión Personal.

Al comenzar con la intervención educativa, la dimensión personal de Helena juega un papel importante a través de las emociones y sentimientos, los problemas o inconvenientes que encuentra, las preocupaciones y la falta de firmeza, provocando una atención hacia ella misma para salir airoso de las situaciones que se le presentan (Tabla nº 298).

Tabla nº 298: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal	AUT	2	5,405	1,282
	EXD	1	2,703	0,641
	PRE	5	13,514	3,205
	PRB	9	24,324	5,769
	CHO	1	2,703	0,641
	CSM	3	8,108	1,923
	EMS	16	43,243	10,256

*Emociones y sentimientos (EMS).* Al asumir responsabilidades en el aula, expresa ciertas satisfacciones al poder comunicarse con el alumnado con plena libertad.

*"Esta ha sido una experiencia que me ha gustado bastante, ya que estábamos con los niños y hablamos con ellos con total libertad" (D2-4, 154-159).*

Cuando asume la responsabilidad plena del grupo de clase para impartirle las clases de Educación Física, evidencia su gozo por tal acontecimiento.

*"¡Por fin ha llegado la hora de mi clase!". (D2-4, 187-189).*

En el desarrollo de sus clases, habrá momentos de satisfacción y de frustración como consecuencia de la percepción que ella tiene sobre las mismas.

*"Durante la clase me he sentido muy a gusto con los niños...En definitiva me ha gustado mucho el primer contacto con mi clase" (D2-4, 210-250).*

*"Por lo que respecta a la clase no he salido muy contenta" (D2-4, 507-508).*

Revela con agrado haber conseguido la participación de un alumno con necesidades educativas especiales.

*"Una cosa que si me ha gustado y que creo que esta muy bien ha sido conseguir que uno de los niños de integración participe muy activamente..." (D2-4, 352-356).*

Al tomar contacto con una madre de una alumna y mostrarle ésta el deseo tan grande que tiene su hija por realizar la Educación Física, ocasiona en Helena una sensación muy agradable y gratificante en relación al resultado de sus clases.

*"Después de clase me he encontrado con una madre de una de las niñas y me ha preguntado que qué le hago a los niños, ya que dice que no para de hablar de mí y que siempre está hablando de mi clase y deseando que llegue la clase de E.F. y esto me hace sentir bastante bien" (D2-4, 548-556).*

*Problemas (PRB).* Las dificultades que encuentra Helena están orientados a la hora que se desarrolla sus clases de Educación Física. Uno de los inconvenientes que se encuentra con bastante frecuencia en esta subfase es el de poder comunicarse con el alumnado, teniendo trabas por la actitud que manifiestan éstos.

*"Uno de los mayores problemas que me he encontrado hoy ha sido el hacer que se callaran a la hora de explicar los ejercicios (D2-4, 331-335)".*

A la hora de intentar distribuir al alumnado por el espacio o de adoptar algún criterio para la organización del alumnado se tropieza con la oposición del alumnado y, más aún cuando quiere hacer parejas mixtas.

*"Otro pequeño problema ha sido que al intentar formar los grupos para un juego, las niñas no querían estar en el mismo grupo que los niños..." (D2-4, 363-367).*

De manera aislada también surgía algún impedimento para que Helena pudiera desarrollar sus clases con normalidad, este es el caso del abandono con frecuencia de la actividad de un alumno.

*"Otro problema que se me ha planteado ha sido un niño que no hacía nada más que irse del juego cuando no le gustaba o cuando perdía..." (D2-4, 337-341).*

**Preocupaciones (PRE).** Aparecen en el diario de Helena una serie de párrafos donde se revela las inquietudes que tenía durante este lapso de tiempo. Evidencia intranquilidad antes de acometer su primera clase grabada y con plena responsabilidad.

*"...Primera grabación de mi clase, he estado durante todo el día un poco nerviosa, aunque bastante menos de lo que me esperaba" (D2-4, 162-165).*

Describe la preocupación que tiene por los problemas que surgen en el desarrollo de sus clases, sobre todo, muestra desazón por conseguir que el alumnado pueda prestarle más atención en los momentos que está transmitiendo información.

*"Creo que una de las cosas que tengo que mejorar es el modo de tener a los niños mas disciplinados y que me escuchen a la hora de las explicaciones" (D2-4, 377-381).*

**Confianza y seguridad en sí misma (CSM).** Referente a la firmeza que muestra en sus clases, aparece algunas narraciones donde deja entrever la falta de convicción en su actuación.

*"No he estado en ningún momento a gusto con la clase y creo que esto, los niños lo han notado" (D2-4, 511-514).*

### **Dimensión Contexto Educativo.**

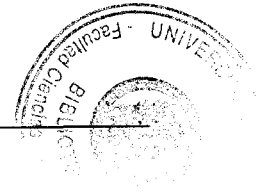
De acuerdo a la tabla nº 299 se resalta la categoría Maestra Especialista de Educación Física y Maestro o Maestra de aula.

**Maestra Especialista de Educación Física (MAE).** Al estar un cierto tiempo de esta subfase observando a la maestra especialista y establecerse una serie de relaciones entre ambas, surgen distintos comentarios de Helena sobre ella. En un principio manifiesta el criterio que adopta la maestra para aplicar la programación.

*"La profesora ha programado para hoy la misma clase para los tres cursos" (D2-4, 52-54).*

En el transcurso de las clases de la maestra especialista, Helena detecta las formas de proceder de ella en el momento de que el alumnado se encuentra realizando la actividad.





" Y durante todo esto la profesora iba de grupo en grupo, e iba anotando si cada alumno lo hacía bien o mal" (D2-4, 70-73).

Tabla nº 299: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo	AMC	2	5,556	1,282
	INF	1	2,778	0,641
	DIR	1	2,778	0,641
	MAE	19	52,778	12,179
	MAA	13	36,111	8,333

De la misma manera, describe la actitud que adopta la maestra especialista ante un grupo de alumnas que tienen dificultades para realizar una determinada actividad.

"... La profesora ha pasado totalmente de ellas y les ha dicho que les pondría nota cuando hicieran voleibol o balonmano" (D2-4, 76-80).

Igualmente, contempla el uso de amenazas que adopta la maestra especialista ante algunos comportamientos del alumnado.

"Cuando los niños no le hacen ningún caso a la profesora esta les amenaza diciéndoles que tiene muchas ganas de poner ceros y que si siguen así va a ponerles negativos a todos" (D2-4, 122-127).

Relata la preferencia que tenía la maestra especialista para que las niñas se declinasen por una actividad en vez de por otra.

"Una cosa que me ha llamado la atención ha sido que prefería que las niñas eligieran Baloncesto en vez de Fútbol" (D2-4, 135-139).

Recoge en su diario la impresión que tiene sobre el agrado que parece ser que muestra la maestra especialista sobre la forma de impartir las clases que tiene Helena.

"La profesora especialista he visto que le ha gustado y que le empieza a gustar mi manera de llevar la clase y a los niños" (D2-4, 544-547).

**Maestro o maestra de aula (MAA).** Al encontrarse contemplando clases de los maestros o maestras de aula, registra en su diario percepciones sobre las distintas actuaciones de estos profesionales. Así, expone la forma de proceder de una maestra en clase y la predisposición hacia una parte del alumnado.

"Durante la clase la profesora iba preguntando a los niños y hacía mucho hincapié en los niños que le contestaban bien. A algunos niños que no atienden en clase la profesora no les presta ninguna atención" (D2-4, 291-297).

Entabla conversación con un maestro en relación a los alumnos y alumnas que requieren una atención especial.

"Hablando con el maestro me ha comentado que a veces resulta desesperante, ya que a estos niños que van peor no los puede abandonar, porque si esta todo el tiempo con ellos, los demás niños son los que salen perjudicados" (D2-4, 440-447).

Muestra el diálogo que mantiene con una maestra sobre el alumnado que pueda ser problemático.

"La profesora me ha comentado que existen algunos niños que tienen bastantes problemas familiares, y he visto que se preocupa bastante e intenta hablar con ellos..." (D2-4, 478-484).

También, recibe orientación sobre la participación de un alumno durante las clases.

"Y es que la profesora tutora me ha dicho que este niño no suele participar en las actividades, a no ser que le guste mucho lo que se está realizando" (D2-4, 358-363).

### **Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

En esta dimensión, tal y como se expone en la tabla nº 300, es la categoría *concepciones y creencias educativas (CCE)* la que predomina. Son varias las opiniones o concepciones que Helena a narrado en su diario, destacando aquella que realiza sobre la forma de tratar y de atender al alumnado.

"Esto se debe, creo, a que los niños son niños y hay que tratarlos como tales, y hacerles caso cuando ellos te necesiten en vez de pasar de ellos" (D2-4, 391-395).

Tabla nº 300: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos	CCE	4	80	2,564
	EFE	1	20	0,641

b) SEMINARIO.

Durante esta subfase Helena recibía orientaciones del supervisor sobre lo que se había visualizado y anotado por parte de los observadores, ella exponía aquellos obstáculos que había encontrado en la práctica y demandaba asesoramiento.

De los resultados que se han expuesto en la tabla n° 295 de la página 745, hace hincapié sobre la dimensión intervención educativa (44,118), también sobre la formación docente (29,412) y la dimensión personal (20,588).

**Dimensión Intervención Educativa.**

Existen distintas intervenciones de Helena durante las reuniones de seminario, para hablar sobre su actuación docente durante esta subfase, tal y como se puede distinguir en la tabla n° 301, pero sólo una categoría es relevante para su discusión, los *criterios de organización (CRO)*.

Tabla n° 301: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Seminario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Presentación Act. (1)	ADI	1	6,667	2,941
Organización (4)	CRO	3	20,000	8,824
	UTM	1	6,667	2,941
Actividad (1)	ACT	1	6,667	2,941
Intervención interactiva (5)	DEG	1	6,667	2,941
	DEA	1	6,667	2,941
	DEP	1	6,667	2,941
	DCO	1	6,667	2,941
	IMP	1	6,667	2,941
Aula (2)	AMB	1	6,667	2,941
	INM	1	6,667	2,941
Alumnado (2)	INA	1	6,667	2,941
	PAR	1	6,667	2,941

En el seminario se está hablando sobre las dificultades que están encontrando los sujetos participantes en el desarrollo de sus clases en la organización y sobre todo cuando quieren realizar trabajo mixto entre los niños y las niñas. Helena interviene para describir la experiencia que había tenido y la opinión que, según ella, le merece este tipo de dificultades.

*"Si yo directamente digo dos grupos mezclados, si me hubiera empeñado en eso, no hubiera salido el juego" (S5-4, 83-87).*

### Dimensión Formación Docente.

En la tabla nº 302 se puede advertir las categorías que se enfatiza dentro de esta dimensión, siendo la reflexión, los amigos críticos y el diario.

Tabla nº 302: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Seminario F3-1		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (4)	CRI	1	10,000	2,941
	RFX	3	30,00	8,824
Estrategias de Formación (6)	ACR	3	30,000	8,824
	DIA	3	30,000	8,824

### Estrategias de formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* El supervisor le indica que debe acostumbrarse a actuar de manera autónoma en las clases y no recurrir a los observadores para que le resuelvan el problema, cuestionándole de cómo actuaría ella en una situación parecida. Justifica el porqué del uso del amigo crítico, sobre todo porque fue él el que medió.

*" Yo salí corriendo y cuando llegué me dijo...: 'Ya está ya lo tengo ya esta...' (S5-4, 119-122).*

*Diario (DIA).* Sobre el documento que Helena está escribiendo y registrando sus experiencias de la práctica, el supervisor le pregunta de qué le está sirviendo.

*"Yo creo que es mejor si lo piensas y reflexionas, ¿no?. Bueno, pero si lo escribes puede que te sirva de algo más" (S4-4, 33-37).*

### Conocimientos.

*Reflexión (RFX).* Durante los seminarios de esta subfase, se pretendía reflexionar a

través de las orientaciones que realizaba el supervisor. Helena durante la exposición sobre lo que ella ha hecho en la práctica sobre los criterios de organización, intenta llegar a algunas conclusiones de mejora.

*"A parte de eso, voy a intentar poco a poco meter a algún niño en el grupo de las niñas o al contrario, pero yo creo que eso tiene que ir poco a poco, porque al principio de decirles..."* (S5-4, 71-78).

### Dimensión Personal.

Conforme a los valores de las categorías de esta dimensión (tabla nº 303) es la categoría *emociones y sentimientos (EMS)* la que tiene un registro de frecuencias válidas para su descripción.

Tabla nº 303: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-1		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (7)	PRE	2	28,571	5,882
	PRB	1	14,286	2,941
	EMS	4	57,143	11,765

Como consecuencia de su actuación docente y del comentario del supervisor de la preocupación por la supervivencia en la clase, Helena muestra que ella se encuentra satisfecha por lo que ha realizado hasta y sobre todo cuando lo puede contrastar con el alumnado.

*"¡Muy bien seño, choca esos cinco!, que te diga eso te siente muy bien"* (S4-4, 29-30).

El supervisor le indica que estaba muy pendiente de los niños y sobre todo le echaba muchas reprimendas.

*" Porque ese día estaba muy mal"* (S5-4, 131-132).

## 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

Una vez que se han recogido las conductas observadas y registradas por los observadores, vamos a ver cuáles han sido los comportamientos docentes más característicos durante esta subfase. Para lo cual vamos a ir analizando las categorías y subcategorías para su estudio.

### 2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que Helena proporciona al alumnado para que desarrollen las actividades, atendiendo a los datos de la tabla nº 304, podemos decir que es motivante (41,667) y bastante motivante (41,667). Se puede sostener que ha sido capaz de despertar interés para que el alumnado realice las actividades y que estuvieran pendiente de ella cuando daba la información.

Tabla nº 304: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000
	BMI	41,667
	MOI	41,667
	PMI	16,666
	NMI	0,000

**Tiempo empleado en la información.** En la tabla nº 305 se puede examinar los resultados obtenidos por Helena.

Tabla nº 305: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	12,500
	BAT	37,500
	ADT	45,833
	INT	4,167
	MIT	0,000

El tiempo utilizado para informar al alumnado sobre las actividades ha sido adecuado en algo menos de la mitad de las actividades (45,833), y bastante (37,500) en un porcentaje menor. Si consideramos el valor de bastante y de excesivo (12,500), podemos afirmar que Helena en la mitad de las actividades permanece un buen rato proporcionando información, apareciendo desinterés y desorden por parte del alumnado.

**Tipo de actividad.** Las actividades que ha propuesto Helena han sido fundamentalmente mixtas (75,000) y en menor cantidad cerradas (20,833). De estos resultados (tabla nº 306) se puede afirmar la orientación que le ha dado para que el alumnado pudiera implicarse en la realización de las actividades a través de un reto o de un problema que pudiera resolver y que encuentra el asesoramiento u orientación por parte de ella.

Tabla nº 306: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	4,167
	CEA	20,833
	MIA	75,000

**Aspecto de los contenidos.** Los resultados que se muestran en la tabla nº 307, nos indica la orientación que le ha dado a los contenidos ha sido más procedimentales-actitudinales (62,500) y en una proporción más pequeña sólo procedimentales (28,833). Al igual que ocurría con el tipo de actividad, los contenidos procedimentales-actitudinales pretende que el alumnado tenga una implicación en la actividad y que al mismo tiempo suponga un disfrute de la misma y unas mejores relaciones sociales.

Tabla nº 307: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados.

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000
	PRC	28,833
	ACC	0,000
	MXC	12,500
	CPC	4,167
	PAC	62,500
	CAC	0,000

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Comentando los resultados que aparecen en la tabla nº 308, se puede apreciar que a lo largo de esta subfase Helena ha utilizado un tiempo dispar en organizar al alumnado. Así, en unas actividades ha utilizado un tiempo suficiente (29,167), en otras un buen tiempo de organización (29,167), un tiempo insuficiente (20,833) y muy deciente tiempo de organización (16,667). Según esto, podemos asentir que durante esta subfase Helena ha experimentado distinto tiempo de organización, en unas estaba condicionada por el tipo de información y en otras por no estar muy segura a la hora de actuar frente el alumnado, tal y como se podrá contrastar con el análisis cualitativo.

Tabla nº 308: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	4,167
	BTO	29,167
	STO	29,167
	ITO	20,833
	MTO	16,667

**Criterios de organización.** Las formas que adoptó para estructurar y distribuir al alumnado por el espacio para la realización de las actividades, atendiendo a los resultados de la tabla nº 309, podemos apuntar que se ha tendido a seguir el criterio de la realización de la actividad (54,545) y algo menos a la participación activa del alumnado (45,455). Por tanto, se ha buscado que a la hora de realizar la actividad la distribución del alumnado facilite la realización de la misma y no exista riesgos de interferencias, además, de que el alumnado asuma ciertas responsabilidades a la hora de distribuirse y realizar la actividad.

Tabla nº 309: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.2. Criterios de organización	COO	0,000
	PCO	45,455
	ACO	54,545
	ICO	0,000
	CCO	0,000
	NCO	0,000



**Utilización del material.** Conforme a los resultados que se han conseguido y que se puede distinguir en la tabla n° 310, en bastantes actividades no ha utilizado material (70,833), haciéndolo en pocas actividades (29,167). En las pocas actividades que utilizó material, siempre lo tenía previsto, siendo adecuado el uso del mismo en bastantes actividades (71,429) y siendo indiferente en pequeña proporción (28,571). Hay una tendencia a no perder tiempo en el uso del material a pesar de que en algunas actividades hubo pérdida de tiempo (28,571).

Tabla n° 310: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.3.a. Necesidad de material	SNM	29,167
	NNM	70,833
II.3.b. Previsión del material	PUM	29,167
	NPM	0,000
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	71,429
	NDM	0,000
	IDM	28,571
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	28,571
	NTM	71,429

**Utilización del espacio.** De acuerdo con los datos (tabla n° 311), podemos sostener que el espacio utilizado ha sido adecuado (70,370), lo que ha facilitado la distribución y desplazamientos que se han producido en él, además de asegurar la participación del alumnado y las posibilidades de aprendizaje.

Tabla n° 311: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.4. Utilización del material	ADE	70,370
	NAE	18,519
	ZIE	11,111

### 2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** Se puede apreciar en la tabla nº 312 que en casi todas las actividades Helena ha tomado decisiones (91,667) cuando el alumnado se encontraba realizando las actividades de aprendizaje. Las decisiones que tomó estaban orientadas a atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado (25,862), a motivar o propiciar el interés del alumnado por la actividad (24,138), en otras ocasiones ha sido para poner orden y disciplina (22,414). En una menor proporción que la anterior, se encuentran aquellas decisiones orientadas a evitar conductas disruptivas (15,517) y a mejorar el desarrollo de las actividades (12,069).

Tabla nº 312: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III.2. No toma decisiones	NDA	8,333
	TDA	91,667
III.1. Decisiones interactivas	AAD	12,069
	AND	25,862
	MAD	24,138
	CDD	15,517
	COD	22,414
	CAD	0,000
III.3. Decisiones para provocar igualdad	IOD	0,000

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, las orientaciones que éstas tenían en cuanto a las interacciones entre el alumnado, estaban más orientadas a la competitividad y cooperación (41,667), encontrándose en menor cantidad un enfoque a la competitividad individual (25,000) y a la competitividad colectiva (25,000), según se puede mirar en la tabla nº 313. De esto, se puede sostener que han predominado las conductas de superación y de eficacia del alumnado, buscando un desarrollo motriz y, en ocasiones, unas relaciones sociales,

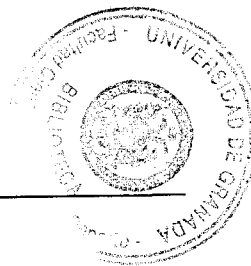


Tabla nº 313: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla	CIA	25,000
	CCA	25,000
	COA	8,333
	CXA	41,667
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	12,500

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** El tiempo que ha utilizado para cada una de las actividades ha sido adecuado (58,333) y en algunas ocasiones ha sido bastante (29,167), de acuerdo con los resultado anotados en la tabla nº 314. Por regla general, el tiempo que ha dedicado a las actividades propicia que todos y todas puedan realizarlas y asimilarlas. En función del bastante tiempo que se recoge en algunas actividades, es lógico afirmar que en esta subfase está preocupada porque el alumnado realice las actividades y esta es la causa por la que en determinadas ocasiones emplee mucho tiempo en las mismas.

Tabla nº 314: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	4,167
	BTA	29,167
	ATA	58,333
	ITA	8,333
	MTA	0,000

## 2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

Conforme a los resultados que se muestran en la tabla nº 315, en bastantes actividades no utiliza Feed-back (75,000), si haciéndolo en pocas ocasiones (25,000). Con respecto a la totalidad de las actividades, podemos apreciar que el Feed-back o la información sobre las actividades que se le proporciona al alumnado una vez que se han concluido, no es mucho (25,000), pero es una proporción importante y sobre todo, si tenemos en cuenta que es una aprendiz de maestra.

Las veces que realiza feed-back, tiene una tendencia a ser colectivo (66,667) y en pocas ocasiones individual (33,333).

La intencionalidad es correctiva (positiva -33,333-, negativa -16,667- y neutra -16,667-); y estimuladora (33,333).

Tabla nº 315: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	
		Fre	
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	25,000	
	NHF	75,000	
IV.2. Nº de Feed-back realizados	NRF	25,000	
IV.3. Ha sido	INF	33,333	
	COF	66,667	
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	0,000	
	POF	33,333	
	NEF	16,667	
	NUF	16,667	
	ESF	33,333	

CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM Y DE INTERVENCIÓN ORIENTADA.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS)*. Expresa el tiempo y ajustes que dedica y realiza a una sesión. Se caracteriza por no poder desarrollar todo lo que tenía programado por no tener tiempo suficiente para ello o no saber adecuarse al mismo.

Organización.

Acerca de los *criterios de organización (CRO)*, sobre todo en las reuniones de seminario donde se le exponen las dificultades que está encontrando Helena a la hora de distribuir al alumnado y establecer alguna pauta para ello, por ejemplo, formar parejas mixtas para desarrollar alguna actividad motriz.

Aula.

*Interacción con los escolares (INM)*. En el transcurso de la primera subfase establece algunas relaciones con algún escolar como consecuencia de la observación al docente de aula o de algunas responsabilidades que asume; en sus clases procura divertirse con los escolares cuando propone algún juego.

*Ambiente (AMB)*. Percibe un buen ambiente de la clase como consecuencia del disfrute del alumnado.

Alumnado.

Va a enfatizar sobre el *alumno o alumna en general (ALU)* para referirse a las características del alumnado como consecuencia de lo que ha podido contemplar en las asignaturas de aula. También hace alusión a la diferenciación entre el grupo de clase y las posibilidades de que asimilaren la información sobre la actividad.

DIMENSIÓN PERSONAL

*Preocupaciones (PRE)*. Las inquietudes se manifiestan a la hora de acometer la intervención docente, momentos antes de acometer su primera clase grabada evidencia intranquilidad. Describe las preocupaciones por los problemas que le surgen en el desarrollo de las clases, mostrando cierta desazón por conseguir que el alumnado le preste más atención cuando ella esté transmitiendo información.

Los *problemas (PRB)*. El inconveniente más frecuente en esta primera subfase es poder comunicarse con el alumnado, sobre todo por las trabas que le manifiesta éste. Igualmente, encuentra dificultades en la organización y más aún, cuando quiere adoptar algún criterio. Un alumno suele abandonar con cierta frecuencia la clase.

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Expresa ciertas satisfacciones al poder comunicarse con el alumnado con plena libertad. Ante la llegada de su primera clase como máxima responsable, evidencia su gozo por tal acontecimiento. Hay momentos de satisfacción y frustración como consecuencia de la percepción que tiene sobre el desarrollo de sus clases. Revela con agrado haber conseguido integrar a un alumno con necesidades educativas. Evidencia una sensación muy agradable y gratificante a través del refuerzo que recibe de la conversación que mantuvo con la madre de una alumna.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

*Reflexión (RFX)*. En las reuniones de seminario y como consecuencia de las orientaciones que realiza el supervisor, intenta reflexionar sobre sus actuaciones, estando más centradas en los criterios de organización.

#### Estrategias de formación.

*Observación (OBS)*. Se centra en las observaciones que realiza en las asignaturas de aula y del área de Educación Física, poniendo especial énfasis en los escolares con necesidades educativas especiales, las predisposiciones e implicaciones en el aprendizaje de los escolares en general, los agrupamientos que se realizan para desarrollar las actividades y las discriminaciones que se producen en las clases de Educación Física.

La *grabación audiovisual (GRA)* provoca que exista momentos que no se encuentre cómoda para desarrollar la clase.

*Amigos críticos (ACR)*. En determinados momentos de la primera subfase estaba un poco condicionada por su presencia.

*Diario (DIA)*. Expone la validez que tiene al pensar y reflexionar su práctica.

#### Formación inicial y practicum.

Sobre el *practicum (PRT)* relata las situaciones que vivencia en el centro, bien observando o iniciándose en la práctica docente.

### DIMENSIÓN CONTEXTO EDUCATIVO

Sigue observando a la *maestra especialista (MAE)* y se establece una serie de relaciones entre ambas. Para Helena sigue programando lo mismo para los distintos cursos. Comenta la forma de proceder que tiene cuando el alumnado está realizando las actividades, además de la actitud que adopta sobre el comportamiento de determinados alumnos y alumnas (utiliza la amenaza para imponerse).

Referente al *maestro o maestra de aula (MAA)* sigue contemplando la docencia de estos profesionales, registrando las percepciones que tiene sobre sus actuaciones, la forma de proceder, la predisposición hacia el alumnado. Estable un diálogo con distintos docentes acerca de los escolares con necesidades educativas especiales o aquellos otros que puedan ser problemáticos.

### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

Relativo a las *concepciones y creencias educativas (CCE)*. aparecen varias opiniones o concepciones sobre la forma de tratar y de atender al alumnado.

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

La información que proporciona a los escolares es motivante y bastante motivante por igual.

El tiempo utilizado para informar es el adecuado y en algunas actividades es bastante tiempo de información.

Muchas de las actividades que presenta son de tipo mixto.

En un número suficiente, los contenidos que presentan son procedimentales-actitudinales.

#### Organización.

Utiliza un tiempo dispar a la hora de organizar a los escolares, en unas actividades organiza con un tiempo suficiente, en otras emplea un buen tiempo de organización y, en otras, un tiempo insuficiente y muy deficiente en la organización.

Los criterios que adopta para distribuir al alumnado para que desarrollen las actividades son los propios para la realización de las mismas y algo menos a la participación activa de los escolares.

Utiliza poco material, aunque, eso sí, siempre lo tenía previsto, haciendo un uso adecuado en bastantes actividades. Igualmente, no pierde tiempo en bastantes actividades.

El espacio suele utilizarlo de manera adecuada, teniendo algunas deficiencias todavía.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

En la mayoría de las actividades toma decisiones durante su desarrollo. Suele utilizarlas para atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado, motivar y propiciar el interés por las actividades y para poner control y orden en la clase.

Las actividades que ha desarrollado han estado orientadas a propiciar la competitividad y la cooperación, realizando, en menor proporción, actividades de competitividad individual y colectiva.

En algo más de la mitad de las actividades ha empleado un tiempo adecuado para su desarrollo y en algunas ocasiones ha empleado bastante tiempo.

#### Feed-back.

En una cuarta parte de las actividades ha realizado feed-back, predominando el colectivo, con una intencionalidad correctiva-positiva y estimuladora.





**FASE DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA.**

**1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO, SEMINARIO Y ENTREVISTA N° 2.**

En la tabla n° 316 se muestran los resultados obtenidos con estas técnicas metodológicas, existiendo un predominio de la dimensión intervención educativa y la dimensión formación docente y a continuación la dimensión personal. La dimensión sobre pensamientos educativos se recoge en el seminario y en la entrevista n° 2 y sobre la dimensión contexto educativo, es en el diario y en el seminario donde se ajusta al criterio establecido para su análisis.

Con arreglo a los datos obtenidos, podemos apuntar el interés que tenía Helena por actuar de manera conveniente ante el alumnado, para lo cual demandaba formación docente y apareciendo aspectos personales que condicionaban su actuación.

Tabla n° 316: Resultados obtenidos en cada una de las dimensiones.

Dimensión	Diario 3		Seminario F3-2		Entrevista n° 2	
	Fab	Fre	Fab	Fre.	Fab	Fre
I. Personal.	25	18,382	23	13,772	20	27,397
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	3	2,206	10	5,988	4	5,479
III. Contexto educativo.	10	7,353	4	2,395	1	1,370
IV. Intervención educativa.	52	38,235	92	55,090	16	21,918
V. Formación docente.	46	33,824	38	22,754	32	43,836

a) DIARIO.

Según se puede apreciar en la tabla nº 316 de la página anterior, es la dimensión intervención educativa (38,235) la que tiene un mayor valor, seguida muy de cerca de la dimensión formación docente (33,824) y un poco más alejada se encuentra la dimensión personal (18,382) y, por último, se encuentra la dimensión contexto educativo (7,353). No consideramos la dimensión sobre pensamientos educativos por no atenerse al criterio establecido.

**Dimensión intervención educativa.**

Sobre esta dimensión y con arreglo a los resultados obtenidos (tabla nº 317), vamos a centrarnos en el grupo de categorías aula, organización, alumnado, presentación de la actividad y programación.

Aula. Dentro de este grupo de categorías destaca la categoría *ambiente (AMB)*, donde va a relatar la dinámica de la clase con respecto a su actuación. Así, en determinados momentos del principio de esta segunda subfase no muestra una buena dinámica de la clase donde el alumnado y ella lleguen a interactuar de manera productiva y agradable.

*"Por lo que respecta a mi clase..., ya que creo que los niños no se han divertido y a mi no me ha gustado el desarrollo de la misma" (D3-4, 84-90).*

Debido a las inclemencias meteorológicas, no puede desarrollar su clase de Educación Física y tiene que improvisar una clase en el aula, narrando el clima que se estableció.

*"Cuando he ido al aula y les he dicho que no íbamos a hacer E.F se han enfadado bastante, aunque cuando hemos empezado a realizar papiroflexia y dibujos se han olvidado" (D3-4, 313-319).*

Conforme va transcurriendo esta segunda subfase, empieza a percibir un mejor clima o ambiente en las clases que imparte.

*"... Los niños se han divertido y a mi la clase se me ha pasado bastante rápida y de modo muy ameno" (D3-4, 331-334).*

Revela que es capaz de proponer una dinámica mas satisfactoria por parte del alumnado y de ella, donde el alumnado experimenta e intenta realizar sus actividades y ella interviene ayudando al alumnado a resolver los problemas que le ha planteado.

*"... He sabido llevar la clase resolviendo los problemas que se han presentado y haciendo que los niños disfrutaran, aunque en esto no he intervenido mucho ya que los niños han estado bastante motivados" (D3-4, 351-358).*

Tabla nº 317: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (5)	PRO	1	1,923	0,735
	TYS	4	7,692	2,941
Presentación Actividades (6)	ADI	2	3,846	1,471
	TII	4	7,692	2,941
Organización (11)	ORG	5	9,615	3,676
	CRO	2	3,846	1,471
	UTM	3	5,769	2,206
	UTE	1	1,923	0,735
Actividad (2)	ADA	2	3,846	1,471
Intervención interactiva (5)	EST	1	1,923	0,735
	DEP	2	3,846	1,471
	CDD	1	1,923	0,735
	IMP	1	1,923	0,735
Aula (12)	AMB	10	19,231	7,353
	INM	2	3,846	1,471
Alumnado (10)	ALU	3	5,769	2,206
	INA	2	3,846	1,471
	PAR	2	3,846	1,471
	COM	3	5,769	2,206

Organización. Recalca la categoría organización general y utilización del material.

*Organización general (ORG).* Aparecen referencias sobre la forma de estructurar y distribuir al alumnado por el espacio, notando ella la deficiencia que tiene, al principio de la subfase, sobre este aspecto.

"... Y que la organización de la clase ha sido bastante mala" (D3-4, 242-244).

Al igual que ocurría con el ambiente de aula, las últimas manifestaciones que realiza

sobre esta subfase sobre su actuación docente, presiente que le funciona la clase y que la organización es buena.

*"Por lo que respecta a la... y a la organización, creo que ha sido buena..." (D3-4, 489-492).*

**Utilización del material (UTM).** Al igual que ocurría con otros sujetos participantes, en esta subfase se incrementa la utilización del material, esto provoca ciertos desordenes y alguna pérdida de tiempo en su uso, sobre todo cuando es la primera vez que se utiliza algún tipo de material.

*"... He utilizado hoy por primera vez colchonetas y cuerdas, y los niños se han vuelto locos y no hacían ningún caso ya que lo único que querían era jugar con las cuerdas y dar volteretas en la colchoneta" (D3-4, 219-225).*

**Alumnado.** Acerca de este grupo de categorías cabe mencionar al alumno o alumna en general y el comportamiento.

**Alumno o alumna en general (ALU).** Hace una serie de comentarios sobre características del alumnado a nivel general y en algunos casos, más a nivel individual, este es el caso donde relata el problema de un alumno.

*"... El problema de este niño es que es hiperactivo y no puede estar quieto en ningún momento..." (D3-4, 432-435).*

**Comportamiento (COM).** En determinados momentos surgen algún tipo de conducta individual o colectiva que entorpece la clase, sobre todo este tipo de conductas aparecen cuando está explicando.

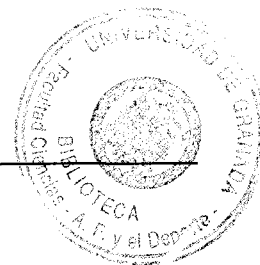
*"...En las explicaciones no deja de hablar, cantar o molestar a los otros niños (D3-4, 435-438).*

**Presentación de la actividad.** En el transcurso de esta subfase se centra en el *tiempo de información (TII)* al haber recibido críticas sobre ello, dándose cuenta de los progresos que va haciendo sobre esta categoría.

*"Me he dado cuenta es que no pierdo tanto tiempo en las explicaciones..." (D3-4, 179-180).*

**Programación.** Acerca del diseño de la actividades, se centra en la forma de llevarlo a cabo y el tiempo que dedica a cada una de las actividades. Debido a un imprevisto no puede realizar todo lo diseñado, atendiendo a la categoría *temporización y secuenciación (TYS)*.

*" Por lo tanto no he podido realizar todo lo que tenía planificado y además no he atendido demasiado al tiempo así que en cuanto al tiempo la sesión ha sido mala" (D3-4, 214-216).*



**Dimensión Formación Docente.**

De acuerdo a los datos reflejados en la tabla nº 318 destaca el grupo de categorías relacionadas con el conocimientos, seguida del grupo estrategias de formación y formación inicial y practicum.

Tabla nº 318: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (19)	TEO	1	2,174	0,735
	PRA	1	2,174	0,735
	CRI	8	17,391	5,882
	RFX	9	19,565	6,618
Estrategias de Formación (17)	OBS	5	10,870	3,676
	ACR	1	2,174	0,735
	SEM	3	6,522	2,206
	VAC	7	15,217	5,147
	GRA	1	2,174	0,735
Formación Inicial y Practicum (10)	AEA	1	2,174	0,735
	NEF	1	2,174	0,735
	PRT	8	17,391	5,882

Conocimientos. En esta subfase la crítica y la reflexión siguen siendo aspectos importantes para adquirir conocimiento práctico para resolver las situaciones que se encuentra en la práctica y mejorar su comportamiento docente.

*Reflexión (RFX).* Helena utiliza su diario para meditar más profundamente sobre su actuación docente, dándose cuenta de cómo tenía que haber actuado en vez de como actuó, sacando sus propias conclusiones. Relata qué es lo que tiene que hacer para que la información sea más adecuada al alumnado.

*"Me he dado cuenta de que sentar a los niños antes de explicarles cada juego puede resultar positivo y esto lo voy a mantener durante las siguientes clases" (D3-4, 173-178).*

De la misma manera reconoce cómo tenía que haber estructurado una parte de la sesión en función de las actividades que venían a continuación.

*"En primer lugar debería haber hecho un calentamiento más largo y específico teniendo en cuenta lo que iban a realizar los niños a continuación" (D3-4, 362-367).*

Igualmente, medita sobre el poco o el mucho tiempo que deja en algunas ocasiones para que el alumnado desarrolle sus actividades.

*"También me he dado cuenta de que en ocasiones dejo poco tiempo para que los niños realicen la actividad, y en otras ocasiones me ocurre lo contrario" (D3-4, 367-372).*

**Crítica y autocrítica (CRI).** A la hora de enjuiciar su actuación durante esta subfase, es más bien negativa, al no ver que las clases le salgan como tenía previsto ella. Así, califica el desarrollo de una sesión e función de lo que tenía diseñado.

*"Hoy mi clase ha sido en una palabra horrible, creo que no ha podido ser peor, no me ha dado tiempo a realizar todo lo que tenía planificado y lo poco que he hecho me ha ido bastante mal" (D3-4, 211-217).*

Realiza una estimación sobre la información que facilita al alumnado y la conveniencia o no en función del tiempo y el número de datos que proporciona.

*"Creo que he vuelto a fallar en la información ya que en un juego he estado durante demasiado tiempo intentando que los niños se enteraran del juego y al final los niños no han disfrutado mucho con ese juego" (D3-4, 416-422).*

Sobre las críticas que recibe tanto del supervisor como de los amigos críticos, registra en su diario un comentario sobre la posición externa que tienen los críticos, y esto puede llegar a la no comprensión de algunas de las circunstancias de la que se puedan dar internamente.

*"Creo que es necesario que me digan en lo que fallo pero también hay que comprender que todo es muy bonito visto desde fuera" (D3-4, 431-435).*

### Estrategias de Formación.

**Visualización y análisis de la clase (VAC).** La visualización de las clases que realiza durante esta subfase le sirve a Helena para darse cuenta de los fallos que ha tenido durante su actuación con el alumnado.

*"Hoy en primer lugar he estado visualizando mi clase, y me he dado cuenta de varios fallos..." (D3-4, 359-362).*

También, la visualización le sirve para darse cuenta del acierto que había tenido con respecto a su clase.

*"Hoy, en primer lugar, he estado visualizando mi clase de ayer y hoy si me ha servido bastante ya que he visto que algunas cosas que yo creía que no me habían salido y que sí han resultado" (D3-4, 166-172).*

Algunos comentarios más, apunta sobre la contrastación del mejor desenvolvimiento que está teniendo al final de la subfase en sus clases.

*Observación (OBS).* Sigue asistiendo como observadora en las asignaturas de aula, contemplando los diferentes ambientes de clase que se ocasiona en los distintos niveles y asignaturas. En su asistencia a estas clases puede apreciar la dinámica que se establece.

*"La clase de Francés de un 6º y he notado el poquísimos interés con que los niños se toman las clases y esto lleva a la dinámica tan aburrida y clásica de la clase... La clase de música de 5º y me ha gustado bastante, ya que ha sido muy amena, los niños han participado bastante y también han aprendido mucho" (D3-4, 390-394).*

Igualmente, observando las clases de Educación Física, no obteniendo una buena impresión de cómo se desarrollaban las mismas.

*"... La clase de E.F que ha sido como todas, bastante aburrida y consistente en un circuito donde los niños estaban ya hartos de hacer siempre lo mismo" (D3-4, 27-29).*

*Seminario (SEM).* Las reuniones de seminario le servían para exponer sus problemas y recibir las orientaciones sobre los mismos.

*"Por lo que respecta a la reunión de seminario me han confirmado mis fallos y también me han dicho que he disminuído en mi tiempo de explicaciones y de organización de la clase..." (D3-4, 376-382).*

#### Formación Inicial y Practicum.

*Practicum (PRT).* Aparecen una serie de comentarios sobre la estancia de Helena en el centro educativo y de la función que realiza. En esta subfase, a parte de impartir las clases de Educación Física en los niveles asignados, asistía como observadora en las asignaturas de aula o en Educación Física. Por lo que refleja en su diario diferentes momentos de esta estancia.

*"Hoy el día ha transcurrido de modo muy parecido a los días anteriores. Durante la primera hora he asistido a la clase de Francés de un 6º..." (D3-4, 30-35).*

Además, se implica, junto a sus compañeros del practicum, en la organización de actividades extraescolares.

*"Durante la primera hora hemos estado organizando las competiciones internas de Fútbol sala y de Baloncesto que hemos hecho en el colegio" (D3-4, 6-11).*

**Dimensión Personal.**

Con arreglo a los resultados obtenidos en la Dimensión Personal (tabla nº 319) siguen enfatizando sobre las emociones y sentimientos, preocupaciones y problemas.

Tabla nº 319: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fr1	Fr2
Dimensión Personal (25)	AUT	2	8,000	1,471
	PRE	7	28,000	5,147
	PRB	4	16,000	2,941
	CSM	2	8,000	1,471
	EMS	10	40,000	7,353

*Emociones y sentimientos (EMS).* Con respecto a la situación personal de Helena, se muestra contenta y satisfecha en el momento que consigue conectar con los escolares y éstos participan en las actividades pasándosele bien.

*"Pero del mismo modo me he sentido muy a gusto con ellos en los dos últimos ejercicios de la parte principal y en la Vuelta a la calma..." (D3-4, 160-164).*

Se muestra bastante entusiasmada al visualizar la clase que había impartido y que se grabó previamente..

*"... Y la verdad es que he salido más contenta de la visualización que de la clase" (D3-4, 182-185).*

También revela su agrado por la clase impartida, a pesar de no encontrarse muy bien.

*"Hoy la clase me ha gustado y ha salido bastante bien, sobre todo teniendo en cuenta mis condiciones, ya que me encontraba bastante mal debido a problemas de salud" (D3-4, 456-462).*

*Preocupaciones (PRE).* En el transcurso de esta subfase aparecerán una serie de inquietudes relacionadas con el uso del material y el resultado de la clase.

*"Espero que mañana en la siguiente clase los niños estén mas acostumbrados a los materiales que he utilizado hoy y la clase pueda ser mejor y que así los niños disfruten" (D3-4, 244-249).*

Revela cierta intranquilidad de cómo debe de tratar a unos escolares en concreto.

*"Con estos dos niños no sé que hacer, pediré consejo en el seminario" (D3-4, 438-440).*





Los problemas (PRB) de Helena en esta subfase han estado orientados más a aspectos circunstanciales (desgana del alumnado, día caluroso) y al utilizar el material nuevo encuentra dificultades para organizar e informar. Además, tiene que cambiar al alumnado del espacio que estaba acostumbrado a trabajar con ellos y esto provoca algunos inconvenientes.

*"Otro de los problemas ha estado en el espacio ya que he tenido que irme a un lado del patio y meter después a los niños en un porche debido a que la profesora especialista necesitaba todas las demás pistas" (D3-4, 226-232).*

### Dimensión Contexto Educativo.

Según podemos apreciar en la tabla nº 320, vamos a tratar sobre el maestro o la maestra de aula y la maestra especialista de Educación Física.

Tabla nº 320: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo (10)	DIR	1	10,000	0,735
	MAE	3	30,000	2,206
	MAA	6	60,000	4,412

**Maestro o maestra de aula (MAA).** Ya hemos visto anteriormente, que Helena se introduce en la clases de aula para observar. En determinados momentos, el docente deja que asuma determinadas competencias.

*"Mientras los niños realizaban unos ejercicios la profesora me ha mandado que corrigiera algunas redacciones que habían realizado en el día anterior" (D3-4, 71-76).*

Igualmente, recibe orientaciones de cómo debe de actuar cuando el alumnado está realizando un examen.

*"Durante la vigilancia del examen la profesora me ha dicho que me pusiera seria ya que si no los niños creerían que podrían copiarse..." (D3-4, 47-52).*

**Maestra especialista de Educación Física (MAE).** En muchas ocasiones la maestra especialista condicionaba la actuación de Helena, unas veces utilizando gran parte del espacio para impartir clases a otros cursos y, en otras, como máxima responsable del grupo de clase en esa hora, castigaba a parte del alumnado para que no realizase la clase de Ed. Física.

*"...El hecho de que sólo tuviera a trece niños, ya que el resto de la clase estaban castigados por la profesora especialista de E.F, debido a que no habían traído chandal ni libreta de E.F." (D3-4, 343-349).*

b) SEMINARIO.

Las reuniones de seminario le servía a Helena para exponer sus problemas y preocupaciones y recibir el asesoramiento correspondiente. Atendiendo a los resultados que se han obtenido y que se han anotado en la tabla nº 316 de la página 769, es la dimensión intervención educativa la que mas sobresale (55,090), le sigue la dimensión formación docente (22,754), a continuación, con un valor más bajo, se sitúa la dimensión personal (13,772). La dimensión sobre pensamientos educativos (5,988) y la del contexto educativo (2,395) obtienen un registro muy bajo pero que tenemos que considerar por cumplir unas categorías el requisito establecido para su discusión.

**Dimensión Intervención Educativa.**

En la tabla nº 321 se han anotado los resultados de esta dimensión.

Alumnado.

*Comportamiento (COM).* Durante el desarrollo de las clases aparecen determinadas conductas por parte de los escolares. Ante esta situación, el supervisor le cuestiona su forma de actuar. Helena intenta razonarla como consecuencia del comportamiento de los escolares.

*"Es que si te das cuenta durante toda la clase, se iba uno se sentaba, se iba la otra que quiere ir al baño" (S6-4, 136-140).*

Un amigo crítico le indica el aspecto personal y discriminatorio hacia un alumno. Respondiendo Helena que es debido a la forma de actuar que tiene ese alumno, sobre todo por el carácter agresivo.

*"Lo tuve antes en clase y les pegaba a las niñas y no sé que hacer con él" (S7-4, 342-344).*

Expone el problema que tiene con el material, sobre todo cuando implica al alumnado en su recogida se manifiestan determinados comportamientos.

*"... Recoger el material... les empujaron, hubo una niña que le pegó un empujón a uno que, no se cómo no lo mató" (S9-4, 621-624).*

La costumbre que tenían algunos escolares de salirse de la clase cuando ellos querían, a través de una estrategia que utiliza Helena consigue evitarlo.

*" Pues bueno, no ha ido nadie a beber agua desde que se lo dije..." (S9-4, 637-639).*

Tabla n° 320: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (10)	PRO	1	1,087	0,599
	MET	2	2,174	1,198
	TYS	7	7,609	4,192
Presentación Act. (4)	ADI	4	4,348	2,395
Organización (13)	ORG	1	1,087	0,599
	UTM	9	9,783	5,389
	UTE	3	3,261	1,796
Actividad de aprendizaje (8)	ACT	3	3,261	1,796
	TEA	1	1,087	0,599
	ADA	4	4,348	2,395
Intervención interactiva (17)	DEG	1	1,087	0,599
	DEA	7	7,609	4,192
	DEP	3	3,261	1,796
	DCO	3	3,261	1,796
	DAN	2	2,174	1,198
	IMP	1	1,087	0,599
Aula (14)	AMB	6	6,522	3,593
	INE	1	1,087	0,599
	INM	7	7,609	4,192
Alumnado (26)	ALU	4	4,348	2,395
	INA	4	4,348	2,395
	PAR	7	7,609	4,192
	COM	11	11,957	6,587

*Participación (PAR).* Ante la pasividad de algunas alumnas en las clases de Helena, el supervisor le sugiere que el docente debe intervenir para asegurar la participación.

"Es que durante toda la clase, si te das cuenta en el juego anterior estaban sentadas..." (S6-4, 155-158).

En los momentos que está exponiendo en el seminario sobre su actuación docente, revela la inhibición de un alumno en unas actividades y su implicación en otras.

*"... Juego de la comba, un niño que no quería jugar... estuvo mirando y después, cuando terminamos ese juego, y jugamos a 'esconder el tesoro' sin que yo le dijera nada se metió espontáneamente en el juego y siguió jugando y me resultó bastante bien" (S9-4, 391-602).*

*Alumno o alumna en general (ALU).* Cuando se encuentra enjuiciando su actuación, Helena habla sobre un alumno al que le tiene una actitud especial, contemplado además por los amigos críticos.

*"A parte de todo me cae muy mal y eso se nota. Lo conozco de antes y no lo puedo soportar" (S7-4, 423-426).*

*Iniciativa del alumnado (INA).* En el seminario, el supervisor plantea la necesidad de ir dejando iniciativas al alumnado, replicando Helena que el alumnado estaba habituado a realizar las actividades que se le indicaba.

*"Cuando yo les decía una articulación, ellos movían la que habían aprendido con la profesora y por ello tenía yo que decirles otra forma..." (S8-4, 470-474)*

Además, expone distintas peticiones de juegos que realiza los escolares, accediendo a algunas de ellas.

#### Intervención interactiva.

*Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA).* Como consecuencia de una actividad que el alumnado no conseguía realizarla, expresa que tuvo que intervenir para proporcionar más información e intentar que la actividad resultara.

*"Entonces los paré y le expliqué, salió regular" (S6-4, 74-76).*

El supervisor le sugiere que debe tener previsto alternativas a los juegos y en el momento que no resulte uno, debe intervenir e introducir la variante.

*"No, pero es que mi actividad era esa y al verla, me di cuenta de que no salía y entonces la dejé y pasé a la siguiente" (S6-4, 92-96).*

*Decisiones sobre la participación de los escolares (DEP).* Ante ciertas inhibiciones observadas de algunas alumnas y la intervención que realiza Helena, el supervisor le orienta sobre la decisión tomada debía haber sido para hacerles comprender que lo que hacen no está bien.

*"... Muy bien quedaros las tres sentadas... Las levanté y les dije 'venga vamos a jugar', antes también igual" (S6-4, 144-160).*

*Decisiones sobre control y orden en la clase (DCO).* Durante esta subfase tenía una cierta obsesión por tener al alumnado más o menos dispuesto en un determinado espacio y con un cierto control. Por ello, en las reuniones de seminario, un amigo crítico le indica que para mantener al alumnado en un determinado espacio, utiliza demasiadas amenazas. El argumento que proporciona Helena se basa en que existía escolares de otro curso en la otra pista y con los que ella estaba trabajando estaban pendientes de los anteriores.

*"Veían a los otros niños en la pista y también querían salir, veía que se iban y les dije que vinieran más para acá, porque si no (S7-4, 372-376).*

#### Aula.

*Interacción con los escolares (INM).* Los amigos críticos le censuran de que da demasiadas confianzas a los escolares y que no sabe establecer las distancias, por eso tiene dificultades para imponerse a ellos.

*"Cuando yo veo que los niños pasan del margen que yo se cual es, me pongo seria" (S6-4, 216-218).*

Durante la autocrítica que realiza en el seminario, expone que adoptó la decisión de hablar con el alumno que ella tenía ciertos problemas, intentando establecer mejores relaciones.

*"... Aproveché para hablar con Ángel, como una media hora y quedamos de acuerdo en algunos aspectos..." (S8-4, 439-443).*

*Ambiente (AMB).* Cuando en el seminario realiza un enjuiciamiento de su actuación en el aula, relata la dinámica que se establece en la clase como consecuencia de su actuación.

*"... Salió bien, porque no fue aburrido sino que los niños se entretuvieron y de paso calentaron bastante bien" (S9-4, 571-576).*

Además, expresa las relaciones productivas y agradables que se produciendo en el aula al final de la subfase.

*"Creo que los niños se divirtieron y salí contenta por eso, porque se divirtieron, era un juego de relevos y se motivaron bastante" (S9-4, 578-583).*

#### Organización.

*Utilización del material (UTM).* Sobre la sugerencia que le hace el supervisor de introducir variantes en una actividad, Helena lo justifica en el uso del material, que lo mismo tenía que haber introducido más pelotas para facilitar una mayor implicación del alumnado pero que no lo hizo por la distancia que se encontraba el material.

*"No era cuestión de ir arriba, coger todo, los balones y dejarlos y..." (S6-4, 96-99).*

El supervisor le indica que la información que dio fue inexacta, justificándolo Helena que se debía al uso del material nuevo que estaban los escolares muy pendientes de él.

*"Si, pero es que todos querían el balón. Además era el autohinchable y es que alucinan con ese balón" (S6-4, 127-130).*

Evidencia la pérdida de tiempo que origina con el alumnado a la hora de la recogida del material.

*"En la recogida de material tardé un poco más de lo que yo creía..." (S8-4, 457-458).*

*Utilización del espacio (UTE).* En las autocríticas que realiza en el seminario, expone que no aprovechó bien el espacio en una determinada clase.

*"... Aparte de que era chico, no aproveché bien el espacio" (S7-4, 317-318).*

#### Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS).* Sobre la distribución de las actividades en las sesiones, un amigo crítico le cuestiona que no sigue la programación. La intervención de Helena es para argumentar al compañero su actuación.

*"Según como vaya la clase. Ayer tenía pensado después del río de los cocodrilos, saltar a la comba, pero llevaban dos clases pidiéndome 'moros y cristianos' y atendí a sus gustos" (S7-4, 386-392).*

Otro amigo crítico le dice que es interesante tener diseñado siempre algunas actividades de más por si son necesarias incluirlas durante la clase, evidenciando Helena lo que ella tenía predeterminado hacer.

*"El jueves tenía previsto nueve actividades y solo hice tres, la vuelta a la calma no la hice" (S7-4, 400-403).*

Igualmente, responde al supervisor sobre la no realización de unas actividades.

*"No, porque no veía... unas veces porque no me daba tiempo, y otras porque no lo veía que encajaba con la clase, justo como se estaba desarrollando" (S9-4, 655-661),*

#### Actividad de aprendizaje.

*Adecuación al alumnado (ADA).* En algunos momentos de las reuniones de seminario de esta subfase, se le cuestionaba la conveniencia o no de determinadas actividades. Conforme se avanza en el transcurso de la subfase, se detecta que la actividades se van ajustando a las posibilidades e intereses de los escolares, tal y como ella misma reconoce cuando habla sobre su propia actuación docente.

*"Yo creo que salió bien... se divertieron, era un juego de relevos y se motivaron bastante" (S9-4, 570-583).*

*Actividad en general (ACT).* En algunos de los momentos de las reuniones, ante determinadas sugerencias, aclara cómo se realizó la actividad.

*"No, es que es otro. Es un pilla-pilla con balón. El que pilla lleva un balón y va a pillar a los otros con él" (S6-4, 113-115).*

#### Presentación de la actividad.

*Adecuación de la información (ADI).* Dadas las dificultades que tenía para que la información la asimilaran todos los escolares, comenta algunas estrategias que va adoptando para que se adapte y sea conveniente.

*"En la última clase he intentado que se sentaran todos en el suelo para que me atendieran un poquito mejor. Me he dado cuenta que me ha salido un poquito..." (S6-4, 22-25).*

Al final de la subfase, como consecuencia de las orientaciones recogidas en el seminario, no da toda la información al principio y la va reforzando a lo largo del desarrollo de la actividad.

*"... Y por tanto tuve que introducir parte de información a lo largo del juego, como se ha dicho aquí en el seminario" (S8-4, 480-484).*

#### **Dimensión Formación Docente.**

En esta dimensión resalta las estrategias de formación y la adquisición de conocimientos, tal y como se puede apreciar en la tabla nº 321.

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* Sobre las críticas que recibe sobre la permisibilidad al alumnado, le da la razón a un amigo crítico sobre la opinión que tiene sobre la forma de actuar de cada uno.

*"Lo que ha dicho antes Juan Alonso, que hay distintas formas de dar clases, uno tiene una manera y otros otra" (S6-4).*

Enjuicia a sus compañeros críticos por entender que el análisis que hacen algunas veces es sobre aspectos personales y no sobre su actuación en el aula, que es lo que deberían hacer.

*"Entonces a mí me da igual que tú me digas por ejemplo, en este juego tenías que haber realizado los grupos de esta manera. Una cosa es eso y otra es que se metan con mi carácter, porque yo ya soy así..." (S6-4, 240-244).*

Tabla nº 321: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (16)	CRI	10	26,316	5,988
	RFX	6	15,789	3,593
Estrategias de Formación (20)	OBS	1	2,632	0,599
	ACR	9	23,684	5,389
	SEM	3	7,895	1,796
	VAC	6	15,789	3,593
	SUP	1	2,632	0,599
Formación Inicial y Practicum (2)	AEA	1	2,632	0,599
	PRT	1	2,632	0,599

Ante la mediación del supervisor sobre la necesidad de entender la función importante que desempeñan los observadores para la formación docente, Helena explicito que a ella no le importa que le enjuicien su actuación, es más, si lo hacen procura hacerles caso.

*"A mí me dan igual que me digan, eso, organizas mal la clase, pues de acuerdo, intento organizarla mejor, ayer lo intenté" (S6-4, 290-295).*

**Visualización y análisis de la clase (VAC).** Durante la exposición de su actuación docente, reconoce que en el transcurso de la visualización pudo contemplar ciertos problemas de organización y participación del alumnado

*"... Hoy en la visualización he visto fallos, como que se me escapan niños a beber agua, pero cada vez son menos" (S8-4, 449-453).*

Igualmente, se dio cuenta de aspectos que no lo pudo hacer durante el desarrollo de las clases.

*"La visualización sirve para ver cosas que en vivo no me doy cuenta" (S8-4, 525-527).*

**Seminario (SEM).** En algunos momentos de las reuniones grupales expone la validez que tiene para ella este tipo de reuniones.

*"Bien el seminario pues sí sirve, ver los problemas que tienen los otros colegios, aunque algunos sean iguales, pero otros no, entonces algunas cosas sirven" (S8-4, 519-524).*



### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI).* Es frecuente durante las reuniones de seminario que cada sujeto participante, expusiera su actuación a través de un enjuiciamiento personal. En algunos momentos enjuiciaba negativamente su actuación.

*"Bueno, he dado dos clases y horribles. Creo que no hay nada positivo en las dos clases" (S7-4, 301-304).*

Reconoce que la forma de distribuir al alumnado y la realización de las actividades (volteos y saltos), tal y como ella lo hizo supuso un cierto peligro.

*"... Durante la visualización, me di cuenta de que de que se dieron algunas situaciones de peligro, bastante peligrosas algunas, lo que pasa es que se dio la casualidad de que había dos grupos y cuando miraba a uno, era el otro el que lo hacía mal, y luego miraba a ese grupo y era el otro, así que, se dio esa situación. No me di cuenta" (S9-4, 548-559).*

Al exponer la validez de la visualización, un amigo crítico le pregunta sobre las críticas.

*"Las críticas si sirven, aunque cuando te hagan una crítica y digas ahora mismo, pues no, pero luego siempre te das vueltas en la cabeza y siempre aunque no te des cuenta lo realizas en la clase" (S8-4, 534-541).*

*Reflexión (RFX).* Como consecuencia de racionalizar su actuación ante los miembros del seminario, evidencia ciertas conclusiones para llevarlas a cabo en la práctica.

*" Me he dado cuenta que me ha salido un poquito y voy seguir en las siguientes, voy a intentarlo para que me salga mejor" (S6-4, 25-29).*

De las propias discusiones grupales saca conclusiones para la mejora en su actuación docente en el aula.

*"Lo que hemos visto hoy me he dado cuenta de que lo que se ha dicho... Entonces eso fue un fallo que el próximo día intentaré arreglar" (S6-4, 198-203).*

### **Dimensión Personal.**

Atendiendo a los datos de la tabla nº 322, nos vamos a centrar en las preocupaciones, emociones y sentimientos, y en los problemas que Helena evidencia en las reuniones de seminario.

*Preocupaciones (PRE).* Suele evidenciar ciertas preocupaciones cuando habla sobre su actuación en el aula. Algunas de ellas están orientadas a la organización y el control de la clase o sobre la actuación de un determinado alumno que ella no es capaz de controlar.

"Hay un niño que se pierde siempre y no sé que hacer, no me doy cuenta y se va. No sé que hacer con él" (S7-4, 319-323).

Ante el desarrollo de una buena clase por parte de Helena, el supervisor le pregunta si había tenido algún problema para que el alumnado se organizara y se implicara con cierta autonomía en las actividades. Surge una incógnita y al mismo tiempo una preocupación en Helena, por no saber si el éxito se debe a ella o que ese día contó con muy pocos escolares en la clase, entre los que no se encontraban los que solían entorpecerle las clases.

"Es que a mí también me surge la duda, es porque lo he organizado mejor o porque los niños están más acostumbrados al material o porque no estaban Ángel ni Rubén" (S8-4, 492-498).

Revela la perturbación que tiene con respecto a un alumno sintiéndose incapaz de interactuar con él.

"No sé ya que hacer con él, porque por mucho que hable: '¡ya no eres mi amiga!', y se va corriendo, nada, ya no sé... no puedo con él" (S9-4, 561-566).

Tabla nº 322: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (23)	AUT	1	4,348	0,599
	EXD	2	8,696	1,198
	EXF	1	4,348	0,599
	PRE	10	43,478	5,988
	PRB	4	17,391	2,395
	EMS	5	21,739	2,994

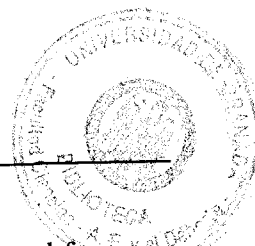
*Emociones y sentimientos (EMS)*. Como consecuencia de algunas críticas que le han realizado sus observadores, se encuentra un poco molesta con ellos.

"Una cosa es eso y otra cosa es meterse con el carácter de una persona (S6-4, 270-272).

A hacer uso durante una clase de amenazas a los escolares, no se encuentra muy satisfecha por lo realizado.

"Me di cuenta de que amenazaba demasiado a los niños y eso no me gusta" (S7-4, 327-329).

Además, se ha podido contrastar que se muestra contenta cuando cree que la clase le ha salido bien.



**Problemas (PRB).** La mayor dificultad que tenía Helena durante esta subfase era un alumno que siempre estaba incordiando y molestando, a pesar de hablar con él y mostrar preocupación por actuar con cierto tacto, seguía planteándole inconvenientes.

*"El Miércoles llegó Ángel a dar la clase, dio problemas, no sé ya que hacer..." (S9-4, 559-562).*

### **Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

La categoría *concepciones y creencias educativas (CCE)* (Fab= 10, Fre1=100, Fre2=5,988) es la única que ha tenido un registro de frecuencias.

No es partidaria de proponer actividades donde sólo un alumno o una alumna pueda vivenciar y disfrutar la actividad.

*"... Porque lo que no es normal es que vaya un niño con un balón y toda la clase detrás, buscándote a que te pillen" (S6-4, 99-103).*

Es partidaria de ser cariñosa con los escolares y de darle un tratamiento más personalizado.

*"Es mi manera de ser, ser cariñosa con los niños y de tratarlos como personas, no como máquinas" (S6-4, 258-261).*

Sobre la forma de actuar y cómo responde los escolares, opina la incidencia que puede tener un docente en éstos.

*"Ahí veo yo lo que se influyen en los niños, le dices las cosas y cuando les dije lo del agua se quedaron alucinados..." (S9-4, 645-649).*

### **Dimensión Contexto Educativo.**

**Maestra especialista de Educación Física (MAE).** Se refiere a la maestra especialista por la decisión que adoptó de castigar a un número importante de escolares (tabla n° 323).

*"Pero no vi los resultados en la clase del Jueves al castigarlo la profesora" (S9-4, 443-446).*

Tabla n° 323: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo (4)	MAE	3	75,000	1,796
	MAA	1	25,000	0,599

c) ENTREVISTA.

Con esta entrevista se pretendía contrastar la evolución de la formación docente de Helena y que incidencia personal podría tener en el proceso. Al examinar la tabla nº 316 de la página 769, se podrá evidenciar que la dimensión que más se insiste es la de formación docente (43,836) y a continuación se encuentra la dimensión personal (27,397). La dimensión intervención educativa (21,918) a pesar de tener un cierto registro frecuencias en diversas categorías, cada una de ellas por sí misma, no se ajustan al criterio establecido, por tanto, no se van a discutir. Con un número de frecuencias bajo se encuentra la dimensión sobre los pensamientos educativos (4,878), donde una categoría si cumple los requisitos para su discusión.

**Dimensión Formación Docente.**

En esta dimensión sobresale el grupo de categorías formación inicial y practicum, seguidas del grupo estrategias de formación y a continuación el grupo de conocimientos, este último no lo vamos a considerar por no ajustarse al criterio establecido (tabla nº 324).

Tabla nº 324: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (4)	CPR	1	3,125	1,370
	CRI	1	3,125	1,370
	RFX	2	6,250	2,740
Estrategias de Formación (13)	ESF	2	6,250	2,740
	OBS	1	3,125	1,370
	ACR	5	15,625	6,849
	SEM	1	3,125	1,370
	VAC	2	6,250	2,740
	DIA	2	6,250	2,740
Formación Inicial y Practicum (15)	AEA	11	34,375	15,068
	FIR	3	9,375	4,110
	EXP	1	3,125	1,370

Formación Inicial y Practicum. En este grupo de categorías destaca los aprendizajes y experiencias adquiridas, en una menor proporción aparecen comentarios sobre la formación inicial recibida.

*Aprendizaje y experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Las habilidades que manifiesta que ha adquirido están fundamentalmente orientadas a la actuación en el aula, entre las que se encuentra la información inicial que proporciona para comenzar las actividades.

*"Sobre todo en el aspecto de la información [...] pero poco a poco al estar con los niños las das de otra forma, como ves que ellos se enteran mejor" (E2-4, 91-98).*

De la misma manera afirma haber conseguido llegar a organizar al alumnado.

*"En la forma de organizar las clases si he aprendido, por ejemplo, en la forma de organizar los grupos, observando a uno y a otro, aprendes formas de organizar y en aspectos de eso si he aprendido" (E2-4, 98-105).*

Declara que de la observación de otros maestros y maestras también se aprende, sobre todo porque puedes ver como se desenvuelven cada uno en sus clases y puede considerar aspectos de unos y de otras.

*"Observar a otros profesores y aprender cómo dan ellos la clase y coger cosas de uno y de otro, lo que más te interesa. Pero sobre todo en como motivarlos y estar en clase con ellos..." (E2-4, 167-173).*

También, revela que a través de la visualización ha podido aprender y, por tanto le ha sido útil.

*"Si ha servido, porque a la siguiente clase ya he intentado organizarlos de otra manera, intenta motivarlos de otra manera..." (E2-4, 285-288).*

Sobre la *formación inicial recibida (FIR)* no se encuentra muy satisfecha al darse cuenta de que muchos aspectos que le han proporcionado, han sido teóricos o ni siquiera le ha servido para saber cómo actuar en la práctica, algunas asignaturas de la especialidad si que le han sido útiles.

*"La facultad sólo me ha servido dos asignatura, porque me daban juegos: Educación Física de Base e Iniciación Deportiva [...] pero lo otro, prácticamente nada. No ha sido una formación adecuada[...] porque asignaturas como Psicología y Pedagogía a mí no me han servido de nada, porque es mucha teoría pero luego llegas..." (E2-4, 184-191).*

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* Sobre los compañeros que la observan y que luego emiten ciertos juicios de valor sobre su actuación, declara distintos aspectos. Uno de ellos es que los considera como una ayuda muy importante para su formación al poder orientarla y darse cuenta de ciertas matizaciones que ella no ha podido hacerlo.

*"... También hay cosas que no te das cuenta y entonces ahí entran los observadores, que te lo dicen. Puedes o no estar de acuerdo..." (E2-4, 211-216)*

Sobre cómo le sientan las críticas que le realizan sus observadores, muestra algunas opiniones sobre ello.

*"No me sienta mal, al contrario yo creo que eso a la siguiente clase yo he visto que he intentado mejorarlo, en la manera de organizar y demás, en ese sentido sí sirve, pero en el sentido de meterse con la forma de ser, ya no sirve, ya no sólo a mí sino también a otros sujetos experimentales" (E2-4, 245-250).*

### Dimensión Personal.

Siguiendo con los resultados de la tabla nº 325, nos vamos a centrar en las preocupaciones, choque con la realidad, autoconcepto y emociones y sentimientos.

Tabla nº 325: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (20)	AUT	4	20,000	5,479
	PRE	5	25,000	6,849
	PRB	1	5,000	1,370
	CHO	5	25,000	6,849
	CSM	1	5,000	1,370
	EMS	4	20,000	5,479

*Preocupaciones (PRE)*, sobre los aspectos que le han inquietado hasta ahora sobre su actuación en el aula, declara que en un principio era la organización y la atención del alumnado, con el transcurrir del tiempo, se centra más en los objetivos y en la diversión del alumnado.

*"En un principio fue la organización, que estuvieran atentos, pero poco a poco no es a conseguir los objetivos de una manera estricta, si no a que se diviertan también y se den cuenta de lo que hacen" (E2-4, 52-59).*

El uso del material le causa intranquilidad sobre el desorden que se puede provocar en la clase.

*"Pues tengo esas preocupaciones del primer día que sacas material, cómo haces para que los niños no se revolucionen, pero que tampoco ellos estén retraídos y no disfruten, y esa es mi principal preocupación" (E2-4, 341-345).*

Otro desasosiego en Helena es sobre la aplicación de una nueva unidad didáctica y la posible reacción del alumnado.

*Choque con la realidad (CHO)*. En el transcurso de la entrevista manifiesta en varias ocasiones, que muchas de las situaciones no se parecen en absoluto con lo que esperaba encontrarse o con la orientación que le habían dado en los dos cursos de la formación inicial. En un principio expresa el tropiezo que tuvo en relación a lo que ella pensaba.

*"Porque una cosa es lo que tú piensas y otra es lo que tú te encuentras al llegar que das más o menos clases" (E2-4, 80-83).*

Compara la teoría de la Facultad y la práctica del contexto real.

*" Bueno, es un abismo, la Facultad te dice cosas que luego aquí no se cumple la mitad de las veces [...] Mucha teoría pero luego llegas y todo es distinto y nada funciona" (E2-4, 181-184).*

*Autoconcepto (AUT)*. En varios momentos de la entrevista habla sobre sí misma, haciendo referencias sobre su comportamiento docente y su evolución.

*" Mi actuación empezó mal y poco a poco va mejorando, pero también depende de los niños de lo que hallan hecho anteriormente, de mí, algunas clases no dependen tanto de cómo las dé yo si no de ellos mismos" (E2-4, 40-47).*

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Se encuentra bastante contenta y satisfecha de estar realizando las prácticas de enseñanza, por tener esta experiencia, relacionarse con los docentes y con los escolares.

*"Pues, estoy muy a gusto en el colegio, con los profesores me llevo muy bien [...] Con los niños muy bien y con los compañeros bastante bien" (E2-4, 26-33).*

**Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

*Concepciones y creencias educativas (CCE)*, (Fab=4, Fre1=100, Fre2=5,479). Durante este tiempo de estancia de Helena en el centro va a ir conformando ciertas ideas, que son incluso distintas a las que tenía en un principio, se muestra partidaria de castigar momentáneamente a los escolares que no tienen un buen comportamiento siempre y cuando se le reintegren en la actividad.

*" Por ejemplo, el hecho de castigar a los niños, eso era algo que yo veía que no era importante, pero ahora ves si lo haces bien, yo creo no es bueno, es bueno si luego dejas que se integre el niño" (E2-4, 109-115).*

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que Helena ha facilitado durante esta subfase ha sido motivante (50,000), bastante motivante (28,571) y poco motivante (17,857). Conforme a los resultados que se exponen en la tabla nº 326, se puede decir que cierta información bastante motivante que presentaba en la primera subfase, ha pasado a ser motivante, por lo que podemos asentar que a pesar de despertar interés en el alumnado, una parte de este está pendiente de otras acciones.

Tabla nº 326: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000	3,571
	BMI	41,667	28,571
	MOI	41,667	50,000
	PMI	16,666	17,857
	NMI	0,000	0,000

**Tiempo empleado en la información.** Examinando la tabla nº 327 de los resultados obtenidos sobre el tiempo de información, podemos sostener que el tiempo de información de esta subfase ha sido adecuado (50,000) y bastante (32,143). Existe una ligera mejoría, a pesar de que en la mitad de las actividades utiliza el tiempo justo y necesario para proporcionar una información significativa del alumnado, en algo menos de esta mitad de las actividades utiliza mucho tiempo en informar, provocando que el alumnado pierda la atención selectiva y el interés por la actividad.

Tabla nº 327: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	12,500	3,571
	BAT	37,500	32,143
	ADT	45,833	50,000
	INT	4,167	14,286
	MIT	0,000	0,000



**Tipo de actividad.** Las actividades que ha propuesto en esta subfase han sido mixtas (46,429) y cerradas (42,857), con arreglo a los resultados que se muestra en la tabla n° 328. En función de ello, podemos sostener que ha existido un transvase de actividades mixtas a cerradas, para determinar más Helena la forma de realización de las actividades para tener un mayor control y dominio de la clase y, sobre las actividades mixtas que propone, pretende conducir al alumnado al descubrimiento de un objetivo predeterminado.

Tabla n° 328: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	4,167	10,714
	CEA	20,833	42,857
	MIA	75,000	46,429

**Aspectos de los contenidos.** Conforme a los resultados expuestos en la tabla n° 329, se puede apreciar que los contenidos son procedimentales-actitudinales (53,571) y procedimentales (39,286). A pesar de prevalecer los contenidos procedimentales-actitudinales, se han incrementado los contenidos procedimentales, sosteniendo que a pesar de pretender que el alumnado disfrute y que tenga unas relaciones sociales, se centra en la consecución de objetivos en función de hacer determinadas actividades físicas.

Tabla n° 329: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000	0,000
	PRC	28,833	39,286
	ACC	0,000	0,000
	MXC	12,500	0,000
	CPC	4,167	7,143
	PAC	62,500	53,571
	CAC	0,000	0,000

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Se dice que el tiempo que ha utilizado Helena para organizar al alumnado durante esta segunda subfase es insuficiente (41,379) y suficiente (37,931), con arreglo a los resultados que se han registrado y que figuran en la tabla nº 330. Se puede afirmar que existe un empeoramiento con respecto a la subfase anterior, por lo que el alumnado en ocasiones no tiene muy claro cuál tenía que ser su ubicación y cómo debería realizar los diferentes desplazamientos en el espacio.

Tabla nº 330: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	4,167	0,000
	BTO	29,167	10,345
	STO	29,167	37,931
	ITO	20,833	41,379
	MTO	16,667	10,345

**Criterios de organización.** Según los datos obtenidos y que se pueden divisar en la tabla nº 331, las pautas que Helena adoptó para distribuir al alumnado por el espacio para realizar las actividades sigue siendo los propios de la actividad (52,941) y de participación activa del alumnado (37,255). Está claro, que se centra más en que el alumnado pueda realizar las actividades y se cumplan los objetivos (concuerdan con el tipo de actividad y los contenidos presentados), en algunas actividades, intenta darle cierta iniciativa al alumnado para su distribución en el espacio.

Tabla nº 331: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.2. Criterios de organización	COO	0,000	7,843
	PCO	45,455	37,255
	ACO	54,545	52,941
	ICO	0,000	0,000
	CCO	0,000	1,961
	NCO	0,000	0,000

**Utilización del material.** El número de veces que ha utilizado material en las actividades se ha incrementado con respecto a la anterior subfase, como se podrá ver en la tabla n° 332, necesitando material en un número mayor de ocasiones (60,714) . En bastantes ocasiones, lo tenía previsto (88,235). En algo más de la mitad, realizaba un uso adecuado del mismo (58,820), a pesar de que en determinadas ocasiones (35,294) su uso era indiferente para el desarrollo de la actividad. A pesar de no perder tiempo al utilizarlo (82,353), suele aparecer ciertos momentos que ocasiona ciertas pérdidas (17,647).

Tabla n° 332: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.3.a. Necesidad de material	SNM	29,167	60,714
	NNM	70,833	39,286
II.3.b. Previsión del material	PUM	29,167	88,235
	NPM	0,000	11,765
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	71,429	58,820
	NDM	0,000	5,882
	IDM	28,571	35,294
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	28,571	17,647
	NTM	71,429	82,353

**Utilización del espacio.** Al igual que ha desmejorado en la organización, le ocurre a la hora de aprovechar el espacio disponible. Los datos (tabla n° 333) arrojan unos valores donde en la mitad de las actividades ocupa el espacio de manera adecuada (51,351), no haciéndolo en una cuarta parte (24,324) y dejando zonas infrautilizadas en otra cuarta parte de las actividades (24,324).

Tabla n° 333: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.4. Utilización del material	ADE	70,370	51,351
	NAE	18,519	24,324
	ZIE	11,111	24,324

### 2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** Durante la realización de todas las actividades ha tomado decisiones (100,000). El enfoque que tenían estas decisiones eran para motivar al alumnado (26,389), para mejorar el desarrollo de las actividades (22,222), atender las necesidades y asegurar las posibilidad de participación de todo el alumnado (22,222), para poner control y orden en la clase (16,667) y para evitar conductas disruptivas de la clase (11,111). De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla nº 334, podemos sostener que se va pasando de las decisiones sobre el control y disciplina del alumnado a aquellas otras, donde se aseguren la realización de la actividad, bien incidiendo en la motivación, atenciones al alumnado o los ajustes necesarios (variantes) de las actividades.

Tabla nº 334: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III.2. No toma decisiones	NDA	8,333	0,000
	TDA	91,667	100,000
III.1. Decisiones interactivas	AAD	12,069	22,222
	AND	25,862	22,222
	MAD	24,138	26,389
	CDD	15,517	11,111
	COD	22,414	16,667
	CAD	0,000	1,389
III.3. Decisiones para provocar igualdad	IOD	0,000	14,286

Llama la atención, aunque en un porcentaje bajo (14,286), que en algunas actividades ha tomado decisiones para provocar igualdad de oportunidades para la participación de todos los alumnos y alumnas.

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Las orientaciones que ha dado Helena en las actividades que ha desarrollado para que se produzcan interacciones entre el alumnado, en esta ocasión ha sido para propiciar la competitividad individual (50,000), la competitividad colectiva (25,000) y la competitividad-cooperación (18,750), tal y como se muestra en la tabla nº 335. De esto podemos afirmar que predominan las conductas de superación y de realización de esfuerzo o de predominio de las características individuales de los alumnos y alumnas, además de hacerlo a nivel colectivo y en ocasiones, procurando que sea de manera cooperativa.



Otro aspecto que llama la atención, es que durante la subfase ha propiciado que en algunas actividades (21,429), el alumnado elabore o proponga actividades de aprendizaje.

Tabla nº 335: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla	CIA	25,000	50,000
	CCA	25,000	25,000
	COA	8,333	6,250
	CXA	41,667	18,750
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	12,500	21,429

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** Durante esta subfase se ha mantenido en unos valores parecidos a la anterior subfase, es decir, que ha empleado un tiempo adecuado (57,143) y bastante tiempo (25,000), con una pequeña tendencia a dejar poco tiempo al alumnado a que experimente las actividades (tabla nº 336).

Tabla nº 336: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	4,167	0,000
	BTA	29,167	25,000
	ATA	58,333	57,143
	ITA	8,333	7,143
	MTA	0,000	10,714

2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo a los resultados que arroja la tabla nº, podemos apuntar que sigue manteniéndose en la misma proporción que en la subfase anterior en cuanto a la proporción de actividades que realiza feed-back, aunque el nº 337 de feed-back realizados se incrementa ligeramente (32,143).

Las veces que realiza el feed-back sigue siendo colectivo (55,556) aunque empieza a realizar un mayor número de feed-back individual (44,444).

La intencionalidad con que realiza el feed-back es correctiva (positiva = 33,333 y neutra = 55,556), bajando la tendencia que tenía con respecto al feed-back estimulador (11,111). Con arreglo a estos números, podemos decir que las veces que realiza un feed-back para corregir la realización de una actividad, no ha supuesto ningún tipo de mejora.

Tabla nº 337: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	25,000	25,000
	NHF	75,000	75,000
IV.2. Nº de Feed-back realizados	NRF	25,000	32,143
IV.3. Ha sido	INF	33,333	44,444
	COF	66,667	55,556
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	0,000	0,000
	POF	33,333	33,333
	NEF	16,667	0,000
	NUF	16,667	55,556
	ESF	33,333	11,111

CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 2ª SUBF. INTERV. AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación. *Temporización y secuenciación (TYS).* Durante esta subfase sigue teniendo el mismo problema, centrándose más en la forma de cómo lleva a cabo las actividades más que en el tiempo que dedica a cada una de ellas. En el seminario le critican por no llevar a cabo la programación y le sugieren que siempre diseñe algunas actividades demás aunque no las realice, siempre es bueno tener alguna actividad en la recámara.

Presentación de la actividad. Se da cuenta de los progresos que está haciendo en cuanto al *tiempo de información (TII)*. *Adecuación de la información (ADI)*. Va adoptando algunas estrategias para que se adapte y sea conveniente.

Organización. Sobre la *organización (ORG)*, Helena se da cuenta la deficiencia que tenía al principio de la subfase a la hora de estructurar al alumnado por el espacio, notando una mejoría. La dificultad está ahora en la *utilización del material (UTM)* que al incrementar su uso para el desarrollo de las actividades provoca ciertos desordenes y alguna pérdida de tiempo en su uso, sobre todo cuando introduce un material nuevo; lo mismo ocurre a la hora de distribuirlo o almacenarlo. Además, un amigo crítico le expone que en determinadas actividades de esta subfase no aprovecha bien el espacio, *utilización del espacio (UTE)*.

Actividad de aprendizaje. En algunos momentos de las reuniones de seminario de la segunda subfase, se le cuestionaba a Helena la *adecuación de la actividad al alumnado (ADA)*, conforme se avanza en el transcurso de la subfase, se detecta que las actividades se van ajustando a las posibilidades e intereses de los escolares. En algunas ocasiones habla sobre la *actividad en general (ACT)* para aclarar cómo las desarrolló a lo largo de la sesión.

Intervención interactiva. En las reuniones de seminario es cuando expresa algunas decisiones que tuvo que tomar durante el desarrollo de las actividades. Las decisiones que tomó eran las siguientes: *Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)* como consecuencia de las dificultades que encuentra algunos escolares a la hora de realizar alguna actividad; *decisiones sobre la participación de los escolares (DEP)* sobre ciertas inhibiciones observadas por parte algunos escolares; Y, por último, *decisiones sobre el control y orden de la clase (DCO)*, al querer mantener una determinada estructuración en algunas actividades.

Aula. Al comienzo de esta subfase no muestra un ambiente bueno, donde el alumnado y ella lleguen a interactuar de manera productiva y agradable. Conforme va transcurriendo, empieza a percibir un mejor clima en las clases que imparte; empieza a proporcionar dinámicas de clase más satisfactorias, donde el alumnado experimenta e intenta realizar sus actividades y ella interviene ayudando al alumnado a resolver los problemas que le ha planteado.

Alumnado. Anota características específicas e individuales de determinados escolares y los problemas que pueden originar en el aula. Acerca del *comportamiento (COM)*, en determinados momentos de sus explicaciones, surgen algún tipo de conducta individual o colectiva que entorpece la clase, sobre todo un escolar. A nivel más general, también aparecen en la recogida del material. No se muestra muy partidaria de dejar todavía la iniciativa al alumnado. Tiene dificultades para actuar en la inhibición de ciertos escolares.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI)*. Cuando utiliza la crítica o los enjuiciamientos suele ser negativa al no ver que las clases le salían como ella tenía previsto, haciendo valoraciones sobre el desarrollo de la sesiones en función de lo que tenía diseñado, sobre la información que facilita al alumnado y la conveniencia o no en función del tiempo y el número de datos que proporciona, reconoce ciertos fallos de organización o distribución del alumnado en clase. Expone la validez de las críticas para darse cuenta de lo que es capaz de llevar a cabo a lo largo de la clase.

*Reflexión (RFX)*. El diario lo utiliza como un instrumento donde medita sobre su actuación docente, sacando sus propias conclusiones sobre la forma de hacer una información más adecuada al alumnado, las estructuración de las actividades y el tiempo que propicia para el desarrollo de las actividades. En el seminario saca conclusiones sobre su actuación y la de los compañeros, con la intención de llevarlas a la práctica.

#### Estrategias de Formación.

Valora las *visualizaciones y análisis de las clases (VAC)* porque le sirven para darse cuenta de sus fallos y aciertos en su actuación frente al alumnado.

*Observación (OBS)*. Sigue de observadora en las asignaturas de aula y de Educación Física, dándose cuenta de las dinámicas que se establecen en cada una de ellas.

El *seminario (SEM)* le sirve para exponer sus problemas y recibir orientaciones sobre los mismos.

*Amigos críticos (ACR)*. Recibe críticas de sus observadores sobre la permisibilidad de Helena al alumnado; considera que deben centrarse más en enjuiciar su actuación en vez de hacer consideraciones sobre aspectos personales; considera que la labor que realizan los amigos críticos es de una ayuda muy importante para su formación al poder orientarla y darse cuenta de ciertas matizaciones que ella no ha podido hacerlo.

#### Formación inicial y Practicum.

Acerca del *practicum (PRT)* expone aspectos de su actuación docente y de la función observadora que realiza a los docentes.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA)*. Ve que ha mejorado en su actuación en el aula, sobre todo a nivel de la información inicial, la organización. Sobre la *formación inicial recibida (FIR)* ve que ciertos conocimientos recibidos son teóricos y no le sirven para la práctica, reconociendo la validez de algunas asignaturas específicas.



#### DIMENSIÓN PERSONAL

*Autoconcepto (AUT)*. Hasta esta subfase no habla sobre sí misma referida a las percepciones que tiene sobre su actuación docente y la evolución de la misma, reconociendo que a pesar de empezar mal, va mejorando.

*Preocupaciones (PRE)*. Le aparecen una serie de inquietudes relacionadas con el uso del material, la organización y el control de la clase, el resultado de algunas clases y revela cierta intranquilidad de cómo tratar a unos escolares en concreto.

*Problemas (PRB)*. Los problemas que encuentra son más bien circunstanciales y en el uso del material que se ocasiona ciertas desorganizaciones. Sobre todo, muestra un problema, un alumno que no se sabe como tratarlo además de molestar e incordiar en clase.

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Se muestra contenta y satisfecha cuando consigue conectar con los escolares y que éstos consigan participar en las actividades, va mostrándose entusiasmada con las clases que le están resultando. Se encuentra molesta con algunos comentarios de los amigos críticos y lo mismo le ocurre con ella misma por haber utilizado las amenazas a los escolares en clase. Se muestra contenta y satisfecha de estar realizando el practicum, por tener esta experiencia, relacionarse con los escolares y los docentes.

*Choque con la realidad (CHO)*. Expresa que muchas de las situaciones que se encuentra no se parecen en absoluto a lo que esperaba encontrarse.

#### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

*Las concepciones y creencias educativas (CCE)*. Muestra su parecer a los compañeros del seminario de que no se debe propiciar actividades educativas donde sólo unos pocos las vivencien. Es partidaria de ser cariñosa con los escolares y de darle un tratamiento personalizado. Expone que la forma de actuar y de cómo responde los escolares, se ve la manera que se puede incidir en ellos. Como consecuencia de su experiencia, se muestra partidaria de castigar momentáneamente a los escolares que no tienen un buen comportamiento, siempre y cuando se le reintegren en la actividad.

#### DIMENSIÓN CONTEXTO EDUCATIVO

La *maestra especialista de Educación Física (MAE)* condicionaba la actuación de Helena, unas veces utilizando gran parte del espacio para impartir ella las clases a los cursos que le correspondía, o en determinados momentos, al ser responsable del grupo de clase (en el horario de Educación Física) que Helena impartía su enseñanzas, castigaba a parte del alumnado para que no realizase la clase de Educación Física.

Algunos *maestros y maestras de aula (MAA)*, permite que Helena asuma, en determinados momentos y de manera orientada, responsabilidades en las asignaturas de área (Lengua, Matemáticas...).

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

Las actividades que presenta Helena son motivantes en la mitad de las actividades y bastantes motivantes en algo menos.

El tiempo que utiliza es adecuado en la mitad de las actividades, tardando bastante, o poco tiempo en el resto.

Las actividades que presenta son de tipo mixto y de tipo cerradas, produciéndose un incremento importante en éstas últimas.

Los contenidos que predominan, en algo más de la mitad de las actividades, son lo de tipo procedimental-actitudinal y algo menos los contenidos procedimentales, teniendo un incremento éstos últimos.

#### Organización.

El tiempo en la organización es insuficiente y en suficiente en una proporción algo menor.

Los criterios más adoptados son para agrupar al alumnado para el desarrollo de las actividades y un poco menos a la participación de los escolares.

El uso del material se ha incrementado, algo más de la mitad de las actividades. En una gran parte lo ha tenido previsto. En algo más de la mitad de las ocasiones hace un uso adecuado. En bastantes actividades no pierde tiempo.

En la mitad de las actividades realiza una utilización adecuada del espacio. La otra mitad no es adecuado el uso del espacio o deja zonas infrautilizadas.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

Siempre tomaba decisiones durante el desarrollo de las actividades. Han estado orientadas a motivar a los escolares, atender a las necesidades y asegurar la participación del alumnado. para asegurar la realización de las actividades y poner control y orden en la clase.

La conducta social que ha pretendido desarrollar han estado orientadas, en la mitad de las actividades, a la competitividad individual y en menor proporción a la competitividad colectiva.

El tiempo que emplea en las actividades es adecuado en la mitad de las actividades; empleando en una cuarta parte de ellas bastante tiempo.

#### Feed-back.

En una cuarta parte de las actividades realizó feed-back, predominado el tipo colectivo sobre el individual, suele realizarlo con la intención de corregir, siendo más bien neutro, haciéndolo en algunas ocasiones de manera positiva.

**FASE DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO**

1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO Y SEMINARIO.

Según la tabla nº 338, se puede divisar que es la dimensión intervención educativa la que más despunta, seguida de la dimensión personal, en el diario y la dimensión formación docente, en el seminario, invirtiéndose igualmente el tercer lugar.

Tabla nº 338: Resultados obtenidos en las diferentes dimensiones.

Dimensión	Diario 4		Seminario F3-3	
	Fab	Fre.	Fab	Fre
I. Personal.	22	27,500	11	14,474
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	0	0,000	4	5,263
III. Contexto educativo.	8	10,00	1	1,316
IV. Intervención educativa.	35	43,750	38	50,000
V. Formación docente.	14	17,500	22	28,947

a) DIARIO.

Helena emplea el diario para anotar aspectos sobre su actuación docente, reflexionando sobre ella y las posibles conclusiones que puede sacar. Como se ha visto a lo largo del proceso, ha reflejado bastantes aspectos personales, sin olvidar la formación docente. Por tanto, la intervención educativa sigue siendo la que más tendencia tiene (43,750), le sigue la dimensión personal (27,500), a continuación está la dimensión formación docente (17,500) y, por último, la dimensión sobre el contexto educativo (10,000).

**Dimensión Intervención Educativa.**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla nº 339, se puede ver la importancia que Helena le da al grupo de categorías alumnado, le sigue el grupo de categorías aula, actividad de aprendizaje y programación.

Tabla nº 339: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 4		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (4)	PRO	1	2,857	1,250
	TYS	3	8,571	3,750
Presentación Act. (1)	ADI	1	2,857	1,250
Organización (5)	ORG	1	2,857	1,250
	CRO	2	5,714	2,500
	UTM	1	2,857	1,250
	UTE	1	2,857	1,250
Actividades (5)	ACT	3	8,571	3,750
	ADA	2	5,714	2,500
Intervención interactiva (3)	DEA	1	2,857	1,250
	CDD	1	2,857	1,250
	DMA	1	2,857	1,250
Aula (7)	AMB	7	20,000	8,750
Alumnado (11)	ALU	2	5,714	2,500
	APR	3	8,571	3,750
	INA	3	8,571	3,750
	PAR	3	8,571	3,750

**Alumnado.** En este grupo de categorías se puede apreciar la importancia que toman en esta tercera subfase aquellas categorías relacionadas con el aprendizaje, la iniciativa del alumnado y su participación.

**Aprendizaje del alumno o alumna (APR).** En esta subfase ha registrado diferentes fragmentos que hacen diferentes consideraciones acerca del proceso de aprendizaje del alumnado. Podemos asertir, que durante esta subfase estaba más centrada en el aprendizaje del alumnado.

*"También creo que los niños han aprendido bastante, y lo más importante de todo es que lo han hecho divirtiéndose" (D4-4, 246-250).*

**Iniciativa del alumnado (INA).** Aparecen en el diario de Helena varias referencias sobre las consideraciones que realiza sobre las peticiones del alumnado y la autonomía que les deja en determinados momentos en las actividades. Así, durante el desarrollo de las actividades propicia para que sea los escolares los que busquen las propias estrategias de resolución y las apliquen.

*"... Los propios niños han aprendido a realizar sus propias estrategias [...] Los niños han estado jugando durante bastante tiempo sin que estuvieran esperando a que yo les explicara como era..." (D4-4, 180-191).*

**Participación (PAR).** Por regla general, durante el transcurso de esta última subfase, el alumnado ha estado bastante implicado en las actividades que proponía Helena.

*"Durante el transcurso de la clase he visto que los que estaban participando estaban tan motivados que no quería parar la clase..." (D4-4, 149-154)*

**Aula.** Dentro de este grupo de categorías enfatiza sobre el *ambiente (AMB)* para referirse sobre los aspectos relacionados con la percepción y el conocimiento de la dinámica de la clase que ha sido capaz de propiciar.

En algunos momentos, como consecuencia del estímulo de la música crea un ambiente agradable y participativo por parte del alumnado, a pesar de que se exhiben algunas inhibiciones.

*"Del mismo modo he introducido en la clase música y esto ha hecho que la mayoría de los niños estuvieran muy motivados, aunque algunos se salieron de la clase porque no querían bailar" (D4-4, 139-145).*

El clima de la clase es más productivo y satisfactorio para todos los que la integran.

*"Pero posteriormente durante la clase me he dado cuenta de que los niños han disfrutado bastante y que de paso han aprendido" (D4-4, 173-177).*

**Actividad de aprendizaje.** Hay que resaltar la categoría *actividad en general (ACT)*. Aparecen referencias sobre las acciones que se han realizado en las clases de Educación Física, en algunos casos son las acciones físicas o juegos motrices, y en otros casos, cantaban algunas canciones como complemento a la actividad física.

*"Para terminar hemos estado cantando todas las canciones que les he enseñado durante este tiempo y algunas otras" (D4-4, 234-237).*

**Programación.** Insiste sobre la categoría *temporización y secuenciación (TYS)*. Durante esta última subfase realiza una serie de ajustes de las actividades que tenía diseñadas, en función del tiempo disponible y de cómo se iba desarrollando la sesión, estando condicionado

por la implicación y motivación del alumnado.

*"La Vuelta a la calma no me ha dado tiempo a realizarla aunque al haber hecho el juego de 'desalojar los balones' ha servido como una especie de Vuelta a la calma" (D4-4, 29-34).*

### Dimensión Personal.

De acuerdo a los resultados anotados en la tabla nº 340, en esta subfase y de lo anotado en el diario, sólo es representativo las emociones y sentimientos y los problemas. Llama la atención que las anotaciones que realiza, no tiende a mostrar preocupaciones como en subfases anteriores.

Tabla nº 340: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 4		
		Fab	Fr1	Fr2
Dimensión Personal (22)	AUT	2	9,091	2,500
	PRE	2	9,091	2,500
	PRB	3	13,636	3,750
	EMS	15	68,182	18,750

*Emociones y sentimientos (EMS).* Esta subfase fue muy emotiva para Helena por diversos motivos, algunos de ellos están referidos a las satisfacciones que le produce al percibir que las clases que ella imparte van resultando y que el alumnado se implica en ellas, lo que provoca que se pueda sentir cómoda en clase.

*"En cuanto a mis sensaciones en la clase cada vez me siento mas a gusto con los niños..." (D4-4, 35-37).*

Se siente satisfecha porque el alumnado es capaz de tener cierta autonomía en la realización de las actividades, sobre todo a la hora de elaborar estrategias de resolución en distintos juegos motores.

*"Una de las cosas que más me ha gustado ha sido el hecho de que los propios niños han aprendido a realizar sus propias estrategias" (D4-4).*

En los momentos finales del practicum, surgen ciertas nostalgias y añoranzas sobre la experiencia que está viviendo.

*"Por otra parte cuando pienso que ya quedan pocos días para que terminen las prácticas me da mucha pena, ya que voy a echar bastante de menos este tiempo de prácticas y a los niños" (D4-4, 196-202).*

El buen ambiente que existía en el centro escolar hacia Helena y sus compañeros del practicum, con motivo de unas palabras emotivas del jefe de Estudios, afloran ciertos sentimientos de cariño y admiración.

*"Este ha sido el momento más emocionante ya que el Jefe de Estudios se ha emocionado y con él todos nosotros y algunos profesores, aquí es donde hemos visto el gran cariño que tienen por nosotros, y el que nosotros sentimos por ellos" (D4-4, 271-279).*

**Problemas (PRB).** Los problemas han decrecido en esta última subfase, a parte de los problemas clásicos y esporádicos que puedan surgir en cualquier momento de una clase de Educación Física, los que Helena ha tenido han sido circunstanciales.

*"Uno de los mayores inconvenientes que he tenido hoy ha sido el frío y esto ha influido tanto en los niños como en mí misma" (D4-4, 192-196).*

### Dimensión Formación Docente.

De acuerdo a los resultados que se han reflejado en la tabla nº 341 y a los criterios establecidos para la descripción de las categorías, nos vamos a centrar en el grupo de formación inicial y practicum.

Tabla nº 341: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario4		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (4)	CRI	2	14,286	2,500
	RFX	2	14,286	2,500
Estrategias de Formación (4)	OBS	1	7,143	1,250
	SEM	2	14,286	2,500
	VAC	1	7,143	1,250
Formación Inicial y Practicum (6)	AEA	1	7,143	1,250
	FIR	1	7,143	1,250
	PRT	4	28,571	5,000

### Formación Inicial y Practicum.

**Practicum (PRT).** Refleja distintos momentos de esta última subfase, la función que realiza y la implicación que tiene, siendo fundamentalmente la impartición de las clases de manera autónoma. Pone un determinado énfasis al hablar sobre su última actuación en el centro con relación al practicum, haciendo hincapié lo que la ha supuesto esta experiencia.

"Hoy he dado mi última clase y ahora que me paro me da bastante pena [...] Como pequeño resumen de todo este tiempo de prácticas creo que a los niños les ha gustado bastante las clases" (D4-4, 203-240).

### Dimensión Contexto Educativo.

Según se puede apreciar en la tabla nº 342, es la *maestra especialista de Educación Física (MAE)* la que adquiere un papel a considerar. Helena a recogido en su diario varias referencias sobre esta docente, algunas sobre los contenidos que imparte y otras hacen referencia a las dificultades con el alumnado que pueda encontrar la maestra especialista cuando no esté ella y sus compañeros al no haber tenido una formación inicial específica de Educación Física.

"... Me parece que cuando la profesora especialista les de clases en el trimestre próximo se van a dar cuenta de la gran diferencia entre nuestras clases y las de ella" (D4-4, 342).

Tabla nº 342: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 4		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo (8)	AMC	2	25	2,500
	MAE	4	50	5,000
	MAA	2	25	2,500



b) SEMINARIO.

Los resultados obtenidos de las reuniones de seminario vuelve tener el mismo orden que en subfases anteriores las tres dimensiones más caracterizadas (ver tabla n° 338 de la página 803), es decir, en primer lugar se encuentra la dimensión intervención educativa (50,000), en segundo lugar la dimensión formación docente (28,947) y en tercer lugar la dimensión personal (14,478). Asimismo, con un registro bajo (5,263) se considera la dimensión sobre pensamientos educativos.

**Dimensión Intervención Educativa.**

Conforme a los resultados de la tabla n° 343, el grupo de categorías sobre el alumnado destaca en las intervenciones de Helena en el seminario, le sigue el grupo de categorías sobre el aula, la siguiente es sobre la programación y, por último las intervenciones interactivas.

Tabla n° 343: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Seminario F3-3		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (6)	PRO	1	2,632	1,316
	OBJ	2	5,263	2,632
	TYS	3	7,895	3,947
Organización (1)	CRO	1	2,632	1,316
Actividad de aprendizaje (6)	ACT	2	5,263	2,632
	TEA	1	2,632	1,316
	ADA	2	5,263	2,632
	CSD	1	2,632	1,316
Intervención Int. (3)	DEA	3	7,895	3,947
Aula (10)	AMB	4	10,526	5,263
	INE	1	2,632	1,316
	INM	5	13,158	6,579
Alumnado (12)	ALU	3	7,895	3,947
	INA	5	13,158	6,579
	PAR	1	2,632	1,316
	COM	3	7,895	3,947

### Alumnado.

*Iniciativas del alumnado (INA).* En cuanto a la autonomía y responsabilidad dejada a los escolares, es un tema de discusión importante en esta última subfase. Así, un amigo crítico le plantea el problema que se puede tener a la hora de distribuir el material. Sobre este tema, el argumento de Helena es que ella lo ha llevado a cabo y le ha funcionado.

*"El miércoles dije coger un balón por parejas [...] y sin yo decir nada, ya empezaron a pasarse el balón..." (S11-4, 118-123).*

Cuando habla sobre su propia actuación ante el grupo del seminario, expone que el alumnado va asumiendo responsabilidades a la hora de realizar las actividades, sobre todo propicia para que ellos vayan elaborando sus propias estrategias de resolución motriz.

*"... El juego de los 'siete pases' e hicieron ya sus estrategias y parecían niños mucho más grandes" (S13-4, 276-279).*

*Alumno o alumna en general (ALU).* A parte de los comentarios que ha realizado a lo largo de los seminarios sobre un alumno en particular, en esta subfase, al hablar de sus clases, siempre lo hace tomando de referencia al alumnado.

*"La clase al hacerla me gusto mucho, a los niños les gusto..." (S13-4, 272-274).*

*Comportamiento (COM).* En estos momentos del practicum tiene identificados a los alumnos que denotan ciertas conductas y perturban el normal desarrollo de las clases. Por eso, cuando un amigo crítico le indica la actitud hacia un escolar en concreto, ella intenta justificarlo.

*"Es que lo que pasa es que Ángel se hace notar más que Rubén y también porque Ángel es quien me revoluciona más la clase y fíjate como en todas las explicaciones cojo a Lucas porque ese es otro igual que Ángel, y tengo tres niños que..." (S11-4, 102-110).*

### Aula.

*Interacción con los escolares (INM).* En el seminario le comenta sus amigos críticos la actitud que tenía hacia un determinado escolar e incluso que el cambio de actitud se debe a la grabación que se le hace.

*" Al principio sí, pero ahora no J. Alonso [...] Una predisposición mía es que cuando estoy explicando un juego cojo a Ángel y lo pongo al lado mío para que no fastidie a otros niños" (S11-4, 84-86, 168-173).*

*Ambiente (AMB).* Durante esta subfase va a manifestar que consigue mejores climas de clase en relación a la pregunta que le realiza un amigo crítico sobre los propósitos en las clases,

"Por ejemplo, los dos juegos que he puesto al principio al mismo tiempo que estaban divirtiéndose, porque decían mira que cosa más rara esta haciendo la señorita, y a la misma vez que se divertían estaban aprendiendo (S12-4, 217-225).

**Programación.** Sobre este grupo de categorías sigue insistiendo en la *temporización* y *secuenciación (TYS)*. Sobre la forma de estructurar la clase y el tiempo que dedica a cada parte de la sesión, un amigo crítico le recrimina que a pesar de tener poco tiempo de clase, ella ha estado la mayor parte de la clase con la vuelta a la calma.

"Yo tenía pensado hacer el juego del 'reloj' y no lo habían hecho nunca y yo conozco a los niños y para enseñárselo se van a tirar un rato, porque no se van a enterar, van a jugar dos minutos y se va a acabar la clase así que prefiero hacer otra cosa que se diviertan más y el día que tenga mas tiempo les meto el juego del 'reloj'" (S12-4, 187-199).

**Intervención interactiva.** Sobre los momentos de aprendizaje y de enseñanza de los escolares, Helena se refiere a las *decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)*. Un amigo crítico le sugiere que al centrarse en las actividades competitivas, provoca que los escolares no realicen las actividades como debieran. Helena expone que ella interviene en la realización de la actividad para que esto no ocurra.

"Es que si yo no hubiese querido que compitieran les habría dicho que quien no lo hiciese bien, no vale, era una especie de competencia pero no era competencia" (S12-4, 160-165).

### Dimensión Formación Docente.

Atendiendo a los resultados que se han anotado en la tabla nº 344, nos vamos a centrar en el grupo de categorías sobre las estrategias de formación y sobre los conocimientos.

Tabla nº 344: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Seminario F3-3		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (9)	CRI	6	27,273	7,895
	RFX	3	13,636	3,947
Estrategias de Formación (11)	ACR	1	4,545	1,316
	VAC	3	13,636	3,947
	GRA	7	31,818	9,211
Formación Inicial y Practicum (2)	PRT	1	4,545	1,316
	EXP	1	4,545	1,316

### Estrategias de Formación.

*Grabación audiovisual (GRA).* En determinados momentos de las reuniones de seminario los amigos críticos le han manifestado que si no hubiese sido por la grabación, habría actuado de distinta manera. Helena lo niega en un principio, argumentando que ella ya está acostumbrada.

*"Al principio de comenzar las prácticas quizás sí, pero ahora con todas las reuniones que hemos tenido y videos que hemos visto, pues ya no" (S11-4, 93-98).*

Más adelante, como consecuencia de tener que improvisar una clase en un espacio reducido y el desorden que se originó con el alumnado, hubiese dado por concluida la clase a no ser por que le estaban realizando la grabación.

*"A mí me pasó en una clase que hicimos en el porche, con las cuerdas y las colchonetas, si no llega ha estar la cámara, yo me los hubiera subido a la clase, es una especie de clase, es una especie de castigo, ese día me condiciono a lo mejor otro día no" (S12-4, 241-250).*

*Visualización y análisis de la clase (VAC).* Cuando se encuentra exponiendo ante el grupo de discusión su actuación en el aula, revela que el tiempo excesivo que dejó para que los escolares realizasen un juego, se dio cuenta en el momento que estaba visualizando la clase.

*"Estuve demasiado tiempo en un juego [...] pero eso me di cuenta viendo el video, no estando en la clase" (S11-4, 59-64).*

### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI).* En las reuniones de seminario en esta subfase, cada sujeto participante exponía la percepción que tenía sobre su propia actuación y a partir de ahí, se empezaba el debate. Helena solía tener una percepción regular de su actuación como docente y era así, como lo exponía en el seminario.

*"La organización salió mal pero debido a eso y creo que en parte el espacio lo aproveché mal" (S11-4, 48-51).*

Reconoce que la primera impresión que tenía de su clase le engañó un poco, demostrándose después que no le salían tan mal.

*" Y la tercera me salió regular y luego no me salió tan mal como yo me había creído" (S13-4, 280-283).*

*Reflexión (RFX).* Realiza una exposición razonando el éxito de un juego a pesar de ser escolares del primer nivel del segundo ciclo de la Enseñanza Primaria.

*" La primera hice por primera vez el juego de 'los siete pases' y salió bastante bien, teniendo en cuenta que los niños son bastante chicos (S13-4, 256-261).*

### Dimensión Personal.

Conforme a lo anotado en la tabla n° 345, podemos ver que en el seminario todavía se expresan algunos problemas y algunas preocupaciones.

Tabla n° 345: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-3		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (11)	PRE	4	36,364	5,263
	PRB	5	45,455	6,579
	EMS	2	18,182	2,632

*Problemas (PRB).* Ya hemos visto, en el diario, que los inconvenientes que se le pueden presentaron a Helena durante esta última subfase fueron menores, surgiendo algunos de manera esporádica, como es el caso de un alumno que suele ser el que intenta alborotar la clase, tal y como declara ante la observación hecha por un amigo crítico.

*"... Porque Ángel es quién me revoluciona más la clase..." (S11-4, 104-106).*

Cuando está exponiendo su percepción y análisis de sus clases, uno de los inconvenientes que tuvo fue el tiempo de clase por motivos ajenos a ella, lo que ocasionó que no pudiera desarrollar todo lo que tenía previsto.

*"El problema que he tenido ha sido de tiempo [...] entonces mientras saltamos y todo pues hemos estado muy poco tiempo" (S12-4, 135-144).*

*Preocupaciones (PRE).* La gran intranquilidad que tenía Helena tenía un nombre propio, ese era Ángel un alumno que no simpatizaba ella mucho con él y además era el que podía originar ciertos desordenes en la clase. Un amigo crítico le cuestiona el cambio de actitud con respecto a este alumno, creándole más inquietud.

*"Pero entonces que hago con él, ¿cómo lo hago? [...] y en el que más me fijo es en Ángel por que es quien más me rompe la clase (S11-4, 89-113).*

### Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.

*Concepciones y creencias educativas (CCE),* (Fab=4, Fre1=100, Fre2=5,268). En el seminario se produce un intercambio de opiniones sobre aspectos educativos, este es el caso que realiza un amigo crítico sobre si aprendizaje y competición no están en contraposición. A lo que Helena responde en el sentido de que se pueden dar las dos cosas.

*"Es que yo creo que una buena manera de aprender es a la vez de que compiten" (S12-4, 152-155).*

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que Helena ha facilitado durante esta última subfase ha sido motivante (37,500), bastante motivante (33,333) y poco motivante conforme nos muestra la tabla nº 346. Al considerar los valores motivante y bastante motivante, podemos entender de que en un porcentaje alto es capaz de despertar el interés en el alumnado, aunque al considerar el valor motivante y poco motivante, nos lleva a que no todos los escolares le presta atención cuando está intentando presentar una actividad. En la apreciación general de la subfase, podemos afirmar que hay un cierto declive en la motivación de la información al incrementarse el valor de poco motivante.

Tabla nº 346: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000	3,571	4,167
	BMI	41,667	28,571	33,333
	MOI	41,667	50,000	37,500
	PMI	16,666	17,857	25,000
	NMI	0,000	0,000	0,000

**Tiempo empleado en la información.** Al ver los datos anotados en la tabla nº 347, se puede apreciar que el tiempo que ha utilizado para informar ha sido adecuado (70,833). Por tanto, en bastantes actividades utiliza el tiempo necesario y los medios para proporcionar una información adecuada, recabando la atención selectiva y despertando interés por la actividad. Con respecto a las anteriores subfases, se ha producido una mejora.

Tabla nº 347: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	12,500	3,571	0,000
	BAT	37,500	32,143	16,667
	ADT	45,833	50,000	70,833
	INT	4,167	14,286	12,500
	MIT	0,000	0,000	0,000

**Tipo de actividad.** Según revelan los datos de la tabla n° 348, el tipo de actividades que ha presentado Helena en esta subfase han sido mixtas (54,147), cerradas (25,000) y abiertas (20,833). Llama la atención que la pérdida de valor de las actividades cerradas provocan un incremento de las actividades mixtas y de las actividades abiertas. En función de esto, podemos afirmar que ha tendido que en las actividades, los escolares vayan asumiendo responsabilidades, aunque las actividades o los objetivos estén predeterminados.

Tabla n° 348: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	4,167	10,714	20,833
	CEA	20,833	42,857	25,000
	MIA	75,000	46,429	54,167

**Aspecto de los contenidos.** Conforme a los resultados expuestos en la tabla n° 349, se puede apreciar que bastantes de los contenidos que se han presentado han sido procedimentales y actitudinales, descendiendo los de tipo procedimental (29,167). Al igual que en el tipo de actividad, el enfoque que le ha dado Helena al desarrollo de los contenidos ha sido que se ha centrado en la actuación del alumnado y sus posibles implicaciones afectivas y sociales.

Tabla n° 349: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000	0,000	0,000
	PRC	28,833	39,286	29,167
	ACC	0,000	0,000	0,000
	MXC	12,500	0,000	0,000
	CPC	4,167	7,143	4,167
	PAC	62,500	53,571	66,667
	CAC	0,000	0,000	0,000

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** El tiempo que ha utilizado Helena para organizar al alumnado durante el desarrollo de las actividades que utilizado durante esta segunda subfase ha sido suficiente (41,667), bueno (37,500). Se puede apreciar que el insuficiente tiempo de información (20,833) ha disminuido en favor de suficiente y bueno, por lo que claramente se puede sostener la mejoría que se ha producido (tabla nº 350). Por tanto, ha sido capaz de distribuir al alumnado por el espacio en el tiempo adecuado para que se impliquen en las actividades.

Tabla nº 350: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

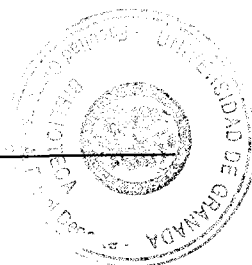
Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	4,167	0,000	0,000
	BTO	29,167	10,345	37,500
	STO	29,167	37,931	41,667
	ITO	20,833	41,379	20,833
	MTO	16,667	10,345	0,000

**Criterios de organización.** Según los datos obtenidos y que se muestran en la tabla nº 351, las pautas que ha adoptado Helena a la hora de distribuir al alumnado por el espacio para realizar las actividades han sido los propios de la actividad (54,762) y de participación activa del alumnado (42,857). Se ha seguido centrandose en que los escolares puedan seguir realizando actividades y que cumplan los objetivos; se ha incrementado el número de veces que ha pretendido que sea el propio alumnado el que asuma responsabilidades en su estructuración y forma de desenvolverse en el desarrollo de la actividad.

Tabla nº 351: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.2. Criterios de organización	COO	0,000	7,843	0,000
	PCO	45,455	37,255	42,857
	ACO	54,545	52,941	54,762
	ICO	0,000	0,000	0,000
	CCO	0,000	1,961	0,000
	NCO	0,000	0,000	2,281





**Utilización del material.** Los datos de la tabla nº 352 arrojan que ha necesitado material en bastantes ocasiones (66,667). Casi siempre lo tenía previsto (93,750), ha realizado un uso adecuado (100,000) y en la mayoría de las actividades no ha perdido tiempo al utilizarlo (81,250). De acuerdo con estos resultados, se afirma que ha existido una mejora en cuanto al uso de material, propiciando en esta ocasión que se consigan los objetivos educativos.

Tabla nº 352: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.3.a. Necesidad de material	SNM	29,167	60,714	66,667
	NNM	70,833	39,286	33,333
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,000	88,235	93,750
	NPM	0,000	11,765	6,250
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	71,429	58,820	100,00
	NDM	0,000	5,882	0,000
	IDM	28,571	35,294	0,000
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	28,571	17,647	18,750
	NTM	71,429	82,353	81,250

**Utilización del espacio.** Al igual que se ha producido una mejora en el uso del material, a la hora de utilizar el espacio disponible, ocurre lo mismo, es decir, que en bastantes actividades suele hacer un uso adecuado (72,727) y en pocas de ellas deja algunas zonas infrautilizadas (27,273), conforme se puede ver en la tabla nº 353.

Tabla nº 353: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.4. Utilización del material	ADE	70,370	51,351	72,727
	NAE	18,519	24,324	0,000
	ZIE	11,111	24,324	27,273

### 2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** De acuerdo a los resultados obtenidos (tabla nº 354), durante el transcurso de todas las actividades de esta última subfase Helena ha tomado decisiones (100,000). El enfoque que tenían estas decisiones eran para motivar al alumnado (33,333), atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado (26,984) y mejorar el desarrollo de las actividades. Se puede apreciar que han disminuido las decisiones que están orientadas al control y orden de la clase y a evitar conductas disruptivas, en favor de aquellas otras que están más orientadas a propiciar el aprendizaje de los escolares.

Tabla nº 354: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III.2. No toma decisiones	NDA	8,333	0,000	0,000
	TDA	91,667	100,000	100,000
III.1. Decisiones interactivas	AAD	12,069	22,222	15,873
	AND	25,862	22,222	26,984
	MAD	24,138	26,389	33,333
	CDD	15,517	11,111	11,111
	COD	22,414	16,667	12,698
	CAD	0,000	1,389	0,000
III.3. Decisiones para provocar igualdad	IOD	0,000	14,286	16,667

Siguen apareciendo decisiones durante la realización de las actividades encaminadas a provocar igualdad de oportunidades para todos los alumnos y alumnas.

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Las orientaciones que ha dado Helena en las actividades que ha desarrollado ha sido para propiciar la cooperación entre el alumnado (40,000), la competitividad individual (20,000), la competitividad colectiva (20,000) y la competitividad y la cooperación (20,000), tal y como se muestra en la tabla nº 355. Se puede apuntar la inclinación que han tomado las actividades, propiciando más la colaboración y las buenas relaciones entre los miembros del grupo, eso si, como ella misma ha reconocido en el seminario y en el diario, mantiene un tinte competitivo en algunas actividades.

Otro aspecto que toma fuerza, en la mitad de las actividades que ha realizado durante esta subfase (50,000) es la estimulación que realiza Helena a sus alumnos y alumnas para elaboren o propongan actividades o que tenga iniciativas en el desarrollo de las actividades.

Tabla n° 355: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla	CIA	25,000	50,000	20,000
	CCA	25,000	25,000	20,000
	COA	8,333	6,250	40,000
	CXA	41,667	18,750	20,000
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	12,500	21,429	50,000

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** Según la tabla n° 356, se puede apreciar que el tiempo que ha utilizado en bastantes de las actividades de esta última subfase ha sido adecuado. Por lo que se ha producido que todos los escolares han sido capaces de realizarlas, las había estructurado de manera progresiva, han podido participar todos y ha permitido la asimilación del aprendizaje por parte de todos.

Tabla n° 356: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	4,167	0,000	0,000
	BTA	29,167	25,000	8,333
	ATA	58,333	57,143	75,000
	ITA	8,333	7,143	16,667
	MTA	0,000	10,714	0,000

#### 2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

Tal y como se puede apreciar en la tabla nº 357, Helena sigue en una misma línea en el uso del Feed-back, no utilizándolo en bastantes actividades (70,833). El número de Feed-back realizados coincide con el número de actividades registradas con Feed-back (29,167).

Las veces que realiza el feed-back sigue predominando el colectivo (57,143) frente al individual (42,857).

La intencionalidad con que realiza el feed-back es correctiva (positiva = 57,143 y neutra = 28,571) y descriptiva (14,286). El carácter correctivo positivo nos indica que la información que facilita Helena a sus alumnos y alumnas ha sido para propiciar de forma adecuada cómo se tenía que haber realizado la actividad, acompañado de un refuerzo positivo.

Tabla nº 357: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	25,000	25,000	29,167
	NHF	75,000	75,000	70,833
IV.2. Nº de Feed-back realizados	NRF	25,000	32,143	29,167
IV.3. Ha sido	INF	33,333	44,444	42,857
	COF	66,667	55,556	57,143
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	0,000	0,000	14,286
	POF	33,333	33,333	57,143
	NEF	16,667	0,000	0,000
	NUF	16,667	55,556	28,571
	ESF	33,333	11,111	0,000

CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 3ª SUBFASE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS).* Es capaz de realizar una serie de ajustes de las actividades que tenía diseñadas, en función del tiempo disponible y de cómo se iba desarrollando la sesión, estando condicionado por la implicación y motivación del alumnado.

Actividad de aprendizaje.

Se refiere a las actividades cuando en el diario aparecen algunas referencias sobre las acciones que ha realizando en las clases de Educación Física.

Intervención interactiva.

Las *Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)* prevalecen en esta subfase, sobre todo cuando interviene para quitarle algún tinte de excesiva competitividad en algunas actividades.

Aula.

*Ambiente (AMB).* Durante esta última subfase el clima de aula es más productivo y agradable, dándose una mayor implicación del alumnado en las actividades, a pesar de que se exhiben algunas inhibiciones.

*Interacción con los escolares (INM).* Se le recrimina en el seminario la actitud que adopta hacia un determinado alumno.

Alumnado.

A lo largo de la tercera subfase hay una mayor tendencia de Helena hacia el aprendizaje, la iniciativa y la participación de los escolares. Sobre las *iniciativas del alumnado (INA)*, considera la peticiones sobre la realización de determinadas actividades e incluso deja autonomía en la realización de las mismas; durante el desarrollo de algunas actividades propicia para que los escolares busquen sus propias estrategias de resolución que las apliquen. La *participación (PAR)* o implicación del alumnado en las actividades ha sido mayor que anteriores subfases. Sigue refiriéndose al *comportamiento (COM)* de un alumno que es problemático para ella. Toma como referencia *alumno o alumna en general (ALU)* para hablar de sus clases.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI).* Las utiliza en las reuniones de seminario, donde expone la percepción que tenía de sus clases y luego se debatían, siendo regulares las percepciones que ella misma tenía, aunque luego reconoce que le van saliendo mejor

*Reflexión (RFX).* A lo largo de los seminarios, interviene a través de ciertos razonamientos que realiza sobre la aplicación de determinadas actividades.

#### Estrategias de Formación.

La grabación audiovisual (GRA) provoca que permanezca en el desarrollo de sus clases, reconociendo que ya está acostumbrada

A lo largo de las *visualizaciones y análisis de las clases (VAC)* se da cuenta de su actuación docente.

#### Formación inicial y Practicum.

Acerca del *practicum (PRT)* expone con cierto énfasis la última actuación, haciendo un balance del mismo.

### DIMENSIÓN PERSONAL

*Preocupaciones (PRE).* La mayor inquietud que tenía Helena en esta última subfase era Ángel, un alumno que no simpatizaban mucho mutuamente e intentaba descontrolarle la clase.

*Problemas (PRB).* Los problemas de esta subfase son esporádicos y circunstanciales, el único que tiene es un alumno en concreto (Ángel) que intenta alborotar la clase. En algunas clases, no pudo desarrollar todo el tiempo que tenía previsto por problemas ajenos a ella.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Esta tercera subfase de intervención docente es muy emotiva para Helena, algunos de ellos están referidos a las satisfacciones que le produce al percibir que las clases que ella imparte va resultando y que el alumnado se va implicando, incluso de manera autónoma. Los momentos finales en el centro provocan ciertas nostalgias y añoranzas sobre la experiencia vivida.

### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

*Las concepciones y creencias educativas (CCE).* Durante las reuniones de seminario, declara que aprendizaje y competición en las actividades físicas no están en contraposición sino que se puede dar las dos cosas.

### DIMENSIÓN CONTEXTO EDUCATIVO

Acerca de la *maestra especialista de Educación Física (MAE)* realiza algunos comentarios referidos a los contenidos que impartía, las dificultades que puede encontrar para desarrollar sus clases cuando no estén los prácticos.

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

Se ha producido un pequeño declive en la información que presenta Helena, a pesar de que la información motivante y bastante motivante es casi las tres cuartas partes de las actividades, en una cuarta parte, las actividades son poco motivantes.

El tiempo que utiliza es adecuado en la mayor parte de las actividades.

Las actividades que presenta son de tipo mixto, bajando los valores de las actividades cerradas en favor de las de tipo abierto.

Los contenidos que predominan en bastantes actividades son lo de tipo procedimental-actitudinal.

#### Organización.

El tiempo en la organización es suficiente y bueno en la mayor parte de las actividades, disminuyendo en este caso el insuficiente tiempo de organización.

Los criterios más adoptados son para agrupar al alumnado para el desarrollo de las actividades y un poco menos a la participación de los escolares.

El uso del material ha seguido incrementándose. En una gran parte lo ha tenido previsto. Ha realizado un uso adecuado. En bastantes actividades no pierde tiempo.

En la mayor parte de las actividades realiza una utilización adecuada del espacio.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

Siempre tomaba decisiones durante el desarrollo de las actividades. Han estado orientadas a motivar a los escolares, atender a las necesidades y asegurar la participación del alumnado, fundamentalmente.

La conducta social que ha pretendido desarrollar han estado orientadas a las distintas estimaciones que se han hecho, aunque destaca las actividades que propiciaban la cooperación. Además, llama la atención que en la mitad de las actividades ha pretendido la estimulación de la iniciativa del alumnado.

El tiempo que emplea en las actividades es adecuado en la mayor parte de las actividades. Feed-back.

En algo más de una cuarta parte de las actividades realizó feed-back, predominado el tipo colectivo sobre el individual, suele realizarlo con la intención de corregir, siendo más bien positivo y en algunas ocasiones de manera neutra. También, emplea las descripciones.





FASE IV DE POST-PRACTICUM: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1. ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTA N° 3 E INFORME FINAL DE HELENA.

En la tabla n° 358 se exponen los resultados por dimensiones que se han registrado tanto de la entrevista n° 3 como del informe final. Con arreglo a lo que se muestra, es la dimensión formación docente la que más propensión de frecuencias tiene, seguida de la dimensión intervención educativa y a continuación la dimensión personal. Además, en la entrevista n° 3 se va a considerar la dimensión sobre los pensamientos educativos que ocupa un segundo lugar.

Tabla n° 358: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Entrevista 3		Informe final	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	10	13,333	13	16,049
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	15	20,000	1	1,235
III. Contexto educativo.	0	0,000	2	2,469
IV. Intervención educativa.	5	6,667	35	43,210
V. Formación docente.	45	60,000	30	37,037

a) ENTREVISTA N° 3: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA PROPIA ACTUACIÓN Y DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Con arreglo a los resultados que se han anotado en la tabla n° 358, la dimensión formación docente es la más destacada (60,000), le sigue la dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en Particular (20,000), encontrándose luego la dimensión personal (13,333).

**Dimensión Formación Docente.**

Según se puede distinguir en la tabla nº 359, el grupo de categorías relacionadas con las estrategias de formación son sobre las que más recalca Helena, le sigue el grupo de formación inicial y practicum y a continuación hace menciones sobre los conocimientos.

Tabla nº 359: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

		Entrevista 3		
		Fab	Fre11	Fre
Conocimientos (4)	CPR	1	2,222	1,333
	RFX	3	6,667	4,000
Estrategias de Formación (22)	ESF	3	6,667	4,000
	OBS	1	2,222	1,333
	ACR	4	8,889	5,333
	SEM	4	8,889	5,333
	VAC	3	6,667	4,000
	DIA	1	2,222	1,333
	SUP	6	13,333	8,000
Formación Inicial y Practicum (19)	AEA	5	11,111	6,667
	FIR	5	11,111	6,667
	NEF	1	2,222	1,333
	PRT	2	4,444	2,667
	VAP	6	13,333	8,000

Estrategias de Formación.

*Supervisor (SUP).* Sobre la opinión que se le pide sobre la función realizada por el supervisor, la considera buena, aunque considera que tenía que haber sido más individualizada.

*"Yo creo que ha sido buena, el problema ha estado en que como éramos muchos, a lo mejor no has tenido tiempo de haberla hecho más individual" (E3-4, 228-233).*

Donde considera que realiza una buena labor es en las reuniones de seminario y las orientaciones que realizaba durante las visualizaciones.

"... lo que respecta a seminarios y lo que nos has podido decir durante las visualizaciones ha sido bastante buena" (E3-4, 239-243).

*Amigos críticos (ACR)*. Sobre los compañeros que le han estado observando y que luego han enjuiciado su actuación, realiza varios comentarios, sobre todo comparando la orientación que le han podido proporcionar ellos y la orientación que le ha podido proporcionar el supervisor.

"Hombre, con la de los compañeros tienes más confianzas, son amigos. no es lo mismo hablar con un profesor que con un compañero de la clase. Yo siempre presto más atención a la que puedas hacer tú que la que me hagan ellos, más que nada, por la experiencias que puedas tener, porque ellos no son maestros," (E3-4, 251-261).

*Seminario (SEM)*. Considera al seminario como el lugar donde se discuten situaciones de aula, se dan soluciones y estrategias para luego llevarlas a la práctica.

"Del seminario coges estrategias, cosillas que luego intentas tú llevarlas a la práctica" (E3-4, 221-224).

*Estrategias de formación (ESF)*. Considera todos los procedimientos utilizados como básicos. Sobre la forma de estructurar las estrategias que se ha utilizado para su formación, opina que debería haberse hecho de otra forma, sobre todo incide que la discusión que se ha producido durante la visualización, se tenía que haber producido desde el primer momento.

"... Son importantes. Todo es básico, también, lo que voy a decir, aunque tú me digas que corresponde a fases, pero el haber discutido antes en las visualizaciones, hubiese sido bastante bueno, porque ha sido sólo en la última fase, la más constructiva, ya que viendo el video, te das cuenta mejor lo que ellos te decían" (E3-4, 312-322).

*Visualización y análisis (VAC)*. Considera a la visualización como algo bastante importante para poder analizar su propia práctica.

"La visualización es de lo más es de lo más importante de todo, es distinto al verlo en el momento que verlo en el video, te puedes dar cuenta de todo" (E3-4, 306-311).

#### Formación Inicial y Practicum.

*Valoración del practicum (VAP)*. Sobre la utilidad de haber realizado el Practicum, manifiesta distintos beneficios. Sobre todo, lo considera como lo más esencial dentro de la formación inicial.

"Yo creo que es lo fundamental, los dos años anteriores de estudios, sacas pocas cosas..." (E3-4, 41-45)

Igualmente, considera que es donde realmente se puede dar cuenta si realmente sirve para desempeñar esta profesión o no.

"... Donde realmente sacas cosas y sabes si sirves para esto es en las prácticas. Sobre todo eso, hay gente que se da cuenta ahora si sirve o no, al verse delante de los niños y al tener que actuar con ellos" (E3-4, 45-52).

Además, piensa que es donde se aprende a tratar a los escolares y a utilizar la estrategias adecuadas de actuación.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Acerca de las habilidades y destrezas que ha podido adquirir resalta temas de organización y de adoptar determinados criterios sobre la misma.

"... Sobre todo en organización, en la forma de organizar los grupos, numerando a los niños y formando grupos, en lograr poco a poco lo de las parejas mixtas, lo que hemos dicho en los seminarios de ir intentando formar grupos y parejas mixtas" (E3-4, 59-66).

Otro aspecto que declara haber conseguido es lo de plantear de manera progresiva situaciones de enseñanza o de que el alumnado vaya adquiriendo estrategias de resolución motriz en las actividades.

"...Y en maneras de organizar un juego o la evolución de ese juego, como por ejemplo, el juego de 'los siete pases' o 'la montería', maneras de ir organizando y de estrategias" (E3-4, 69-75).

*Formación inicial recibida (FIR).* Acerca de los conocimientos y destrezas que ha adquirido durante los dos años anteriores de formación inicial, no le ha encontrado muchas utilidades por haber sido orientados a la teoría y poco a la práctica.

"Prácticamente, no todo pero pondría menos asignaturas comunes y las que hay Psicología y Pedagogía darlas de otra manera, que si en Psicología muchas teorías de Piaget y de.. y luego no te han servido de nada. Pedagogía lo mismo, muchas teorías pero nada" (E3-4, 171-178).

Las asignaturas que han tenido una orientación a la práctica que le han servido como referencia a la hora de actuar han sido las específicas de la especialidad.

"Lo único que me ha servido para llevarlo a la práctica ha sido la Educación Física de base de 1º y las asignaturas de 2º que son de la especialidad, las otras no sirven de nada" (E3-4, 180-185).

### Conocimientos.

*Reflexión (RFX).* Considera importante la reflexión, sobre todo porque intenta meditar sobre su actuación y procura mejorar sobre la racionalización de su actuación.

"La reflexión siempre es buena, tanto en esto como en todo, cuando te pones a pensar en lo que has hecho o deberías haber hecho, siempre es muy bueno" (E3-4, 284-289).

**Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

Se van a describir las categorías concepciones y creencias educativas y la Educación Física en la Enseñanza Primaria, conforme a los resultados obtenidos (tabla nº 360).

Tabla nº 360: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Entrevista 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos (15)	CCE	11	73,333	14,667
	EFE	4	26,667	5,333

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Piensa que debe existir mayor conexión en el diseño de actuación por parte del equipo de profesores, ya que si no es así existiría más problemas y no se llegaría a un proyecto educativo, que es lo que ocurre entre el especialista de Educación Física y el resto del profesorado.

*"No existe ninguna conexión entre el profesor de Educación Física y los demás profesores, no hay..., cada uno hace su programación, si la hace, no hay conexión entre los profesores y es un problema que si se solucionara quedaría mejor" (E3-4, 127-135).*

Entiende que para un buen desempeño de la labor docente tiene que existir un buen trabajo de equipo docente, a través de un intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a los problemas encontrados en la práctica.

*"Sí, yo creo que eso es importante, el estar cooperando, al estar hablando estar viendo como se hace una cosa y como haces tú otra, siempre es bueno" (E3-4, 333-338).*

Sobre la intervención que puede tener un docente, cree que estará condicionada por el tipo de escolares que tenga, en función de ello se dedicará más al control y el orden o simplemente a la tarea de enseñanza y aprendizaje.

*"Depende también de la clase, si tienes una clase que es muy mala pues tienes que estar todo el tiempo poniendo orden [...] pero si tienes una clase más o menos normal, pues a lo mejor tienes que estar poniendo orden dos o tres minutos y el resto de la clase, pues estás enseñando" (E3-4, 141-152).*

*La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* Sigue teniendo un concepto parecido igual que al principio, a pesar del reconocimiento que se la hace en la L.O.G.S.E, está considerada como una asignatura de segundo orden por el trato que le dispensan.

*"Todavía está bastante devaluada, porque hay profesores que no se lo toman en serio, aunque está cambiando bastante, está mucho mejor que antes, yo antes, era recreo, y ahora hay bastantes profesores que son mayores que pasan de la asignatura" (E3-4, 30-38).*

**Dimensión Personal.**

Según se puede apreciar en la tabla nº 361, es la categoría expectativas de futuro y la de autoconcepto las se van a describir.

Tabla nº 361: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Entrevista 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal	AUT	3	30	4
	EXF	5	50	6,667
	EMS	2	20,000	2,667

*Expectativas de futuro (EXF).* Sobre la percepción que tiene de futuro sobre su actuación docente, cree que necesitará un nuevo período de práctica, aunque, eso si, menor que este.

*"Creo que cuando empiece a dar clase yo como maestra creo que tendré un período más como de prácticas, pero bastante mejor que al principio" (E3-4, 8-13).*

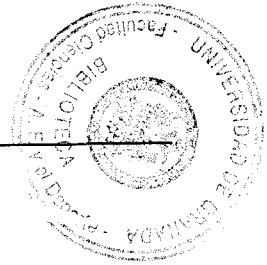
Cuando se incorpore a un centro piensa que tendrá que adaptarse al ambiente del mismo y a los escolares.

*"Yo creo que también depende de los centros, porque en mi centro puedo yo dar muy bien las clases y luego en otro centro, se necesita un poco de adaptación vamos" (E3-4, 19-25).*

Además, no le gustaría encontrarse con los escolares problemáticos y que se produzcan situaciones de discriminación a algunos escolares.

*Autoconcepto (AUT).* Al hablar sobre sí misma como persona, en relación a su comportamiento como docente a lo largo del practicum, ve que ha evolucionado.

*"Me veo bastante bien, mejor que al principio, mejor que cuando empezamos a dar las prácticas" (E3-4, 52-53).*



INFORME FINAL DE HELENA.

En el informe final enfatiza sobre la dimensión intervención educativa(43,210), le sigue la dimensión formación docente (37,037) y, por último, la dimensión personal (16,049), conforme a los resultados obtenidos y que se exponen en la tabla nº 358.

**Dimensión Intervención Educativa.**

En esta dimensión y según podemos ver en la tabla nº 362, se encuentra en una posición destacada el grupo de categorías relacionadas con la programación, le sigue el alumnado, la actividad de aprendizaje y el aula.

Tabla nº 362: Resultados obtenidos en la intervención educativa

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (15)	PRO	4	11,429	4,938
	OBJ	3	8,571	3,704
	MET	1	2,857	1,235
	TYS	7	20,000	8,642
Actividad (3)	TIA	3	8,571	3,704
Intervención interactiva (6)	DEG	1	2,857	1,235
	DEA	1	2,857	1,235
	DCO	1	2,857	1,235
	DPA	1	2,857	1,235
	CDD	1	2,857	1,235
	DMA	1	2,857	1,235
Aula (3)	INM	3	8,571	3,704
Alumnado (8)	ALU	1	2,857	1,235
	APR	4	11,429	4,938
	PAR	3	8,571	3,704

Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS).* Expresa los ajustes que se ha visto obligada a realizar como consecuencia de circunstancias externas a ella.

*"Casi todas las modificaciones que he llevado a cabo en mi programación, han estado dirigidas al encauzamiento del factor tiempo, es decir, he añadido o suprimido sesiones debido a factores externos, como pueden ser los días festivos o problemas meteorológicos, o bien debido a problemas educativos (IF-4, 60-71).*

Conforme iba desarrollando las sesiones o las actividades, realizaba modificaciones con respecto a lo que tenía diseñado, obligadas por el desarrollo de la actividad (implicación del alumnado o problemas encontrados) o de la consecuencia de la sesión realizada.

*"Igualmente, la programación ha sufrido una serie de cambios en lo que se refiere a la planificación de las sesiones, estos cambios han ido principalmente referidos a la eliminación de algunos juegos o la incorporación de otros; del mismo modo también se observan cambios en cuanto al tiempo dedicados los juegos y a la sesión en general" (IF-4, 122-134).*

**Programación (PRO).** La programación le ha servido para contrastar la teoría con la práctica y, además, para ver si se ajustaba a las características del centro y de los escolares.

*"... El hecho de haber realizado la programación a nivel teórico y la puesta en práctica posteriormente, me han hecho ver la diferencia que hay entre la teoría y la práctica. Del mismo modo, he comprobado y analizado mi programación en cuanto a si se ajustaba o no a la realidad del Centro y de los alumnos (IF-4, 49-60).*

**Objetivos (OBJ).** Cree que los objetivos que tenía previstos a conseguir a lo largo de su intervención y que se han reflejado en su programación, en un porcentaje elevado, se han conseguido.

*"Los objetivos que tenía previstos en mi programación, se han cumplido en un grado bastante alto ya que creo que los niños han aprendido..." (IF-4, 157-162).*

Además, uno de los objetivos más claros que se ha explicitado ha sido que los escolares se diviertan a lo largo de sus clases.

#### Alumnado.

**Aprendizaje (APR).** Realiza una serie de consideraciones sobre la consecución de logros por parte de los escolares a lo largo del proceso que ha estado ella inmersa.

*"... Los niños han aprendido a realizar o conocer ciertos movimientos o habilidades, han conocido formas de organización de su tiempo libre, han aprendido a conocerse y a estimarse, han aprendido a cooperar entre ellos mismos..." (IF-4, 161-169).*

**Participación (PAR).** Muestra ciertos comentarios sobre la preocupación de la implicación del alumnado en las actividades.

*"... Creí oportuno buscar una mayor diversión y participación del alumnado" (IF-4, 230-232).*



Aula.

*Interacción con los escolares (INM).* Expresa a nivel general, cómo ha sido las relaciones que se han establecido entre ella y los escolares a lo largo del practicum.

*"Al comenzar este período, y por tanto mi contacto directo con ellos, la interacción era más seria, más distante, pero con el paso del tiempo se ha ido convirtiendo en una relación más estrecha" (IF-4, 185-191).*

Actividad de aprendizaje.

*Tipo de actividad (TIA).* Sobre el tipo de actividades que ha propuesto a lo largo del proceso, reconoce que estaban condicionadas por ella, al dejar de estarlo busca un tipo de actividades donde el alumnado sea más protagonista de su propio aprendizaje.

*"Creo que en un principio mis actividades han sido más cerradas y mi preocupación principal era conseguir orden y disciplina en la clase [...] y las actividades se han ido transformado en unas actividades más abiertas y buscando la total participación de los alumnos" (IF-4, 194-205).*

**Dimensión Formación Docente.**

Nos vamos a centrar en el grupo de categorías formación inicial y practicum, además del grupo conocimientos, conforme a los resultados reflejados en la tabla nº 363.

Tabla nº 363: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (12)	CTE	1	3,333	1,235
	CPR	1	3,333	1,255
	CRI	2	6,667	2,469
	RFX	8	26,667	9,877
Estrategias de Formación (5)	ACR	2	6,667	2,469
	VAC	1	3,333	1,235
	GRA	1	3,333	1,235
	SUP	1	3,333	1,235
Formación inicial y Practicum (13)	AEA	2	6,667	2,469
	FIR	2	6,667	2,469
	VAP	9	30,000	11,111

Formación Inicial y Practicum.

*Valoración del Practicum (VAP).* Los juicios que emite sobre la importancia que ha tenido para ella este período de experiencia práctica son diversos. En un principio considera lo importante que ha sido para ella para reafirmarse en la profesión docente.

*"Este período de Prácticas para mí, ha sido bastante productivo y gratificante, y me ha reafirmado en la idea y deseo de ser en un futuro profesional de la docencia" (IF-4, 1-7).*

Considera importante el plan que se ha establecido para el aprendizaje de la profesión docente a través de la práctica, todos los elementos personales que han intervenido en él (supervisor, amigos críticos, alumnos y docentes del centro educativo) han contribuido.

*"Por lo que se refiere a mi formación durante este período en concreto, creo que ésta ha sido muy amplia a lo recibido y aprendido de parte de mi tutor-supervisor de prácticas, a lo que he de sumar lo aprendido con las observaciones de mis observadores, he de sumar o que he adquirido en la convivencia diaria con los profesores y alumnos del Centro" (IF-4, 316-329).*

Estima que le ha servido para darse cuenta de la importancia de los conocimientos teóricos y prácticos.

*"Del mismo modo, me ha servido para ratificarme en la idea de que son tan necesarios los conocimientos teóricos como los prácticos" (IF-4, 8-12).*

Además, cree que durante el practicum se puede ver la predisposición que tiene el aprendiz a docente para posteriormente desempeñar la profesión.

*Reflexión (RFX).* En este informe final realiza diferentes razonamientos y análisis sobre situaciones que ha vivido a lo largo del practicum.

Acercas de las actividades, reflexiona la causa de por qué en un principio eran más cerradas y luego más abiertas, llegando a la conclusión de que en un principio tenía dificultades para introducirlas y en organizar a los escolares para que la hiciesen.

*"Aunque esto no creo que tiene que ver tanto con las actividades en cuestión sino más bien con el modo de introducir las mismas y hacer que los niños jugaran a los juegos en cuestión (IF-4, 206-212).*

Recapita sobre la importancia que han tenido sus amigos críticos y las visualizaciones en el cambio que se ha producido en ella.

*"He de reconocer, que sin la ayuda de mis observadores y de la visualización de mis clases, no hubiera sido capaz de llegar a una transformación tan grande de mi actuación" (IF-4, 212-219).*

Al meditar sobre su gran preocupación, Ángel, llega a la deducción de que fue importante la actitud que tomó casi al final del practicum.

"Al final de mi actuación opté por olvidarme de él [...] Creo que esta última opción fue la que me dio un mejor resultado, ya que lo único que quería el niño era llamar la atención y al no lograrlo se olvidaba él de mí y de sus compañeros y por lo menos dejaba que la clase se desarrollara de un modo más tranquilo" (IF-4, 270-282).

### Dimensión Personal.

Con arreglo a los resultados obtenidos y anotados en la tabla nº 364, vamos a describir las preocupaciones, las emociones y sentimientos.

Tabla nº 364: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal.

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (13)	AUT	2	15,385	2,469
	PRE	6	46,154	7,407
	PRB	1	7,692	1,235
	CSM	1	7,692	1,235
	EMS	3	23,077	3,704

*Preocupaciones (PRE).* Las inquietudes que ha tenido Helena a lo largo del practicum han estado orientadas a distintos aspectos en función del momento que se encontraba, desde el comienzo tenía obsesión por el control y la disciplina.

"En un principio [...] y mi preocupación principal era el conseguir un orden y disciplina en la clase..." (IF-4, 196-199).

Con el transcurrir del tiempo va tomando fuerza otras preocupaciones, la atención del alumnado y la organización, para terminar, pretendía conseguir la participación de los escolares para lo cual intentaba motivarlos.

"Estas otras preocupaciones eran tales como conseguir la total atención de los alumnos (algo que ahora veo que es imposible) o buscar la perfecta organización de la clase. Sin embargo, al final de este período, mis preocupaciones han ido prácticamente todas dirigidas a conseguir una total participación del alumnado y motivarlos de manera que se divirtieran tanto o más que yo" (IF-4, 443-257).

*Emociones y sentimientos (EMS).* Se encuentra bastante satisfecha por la experiencia que ha tenido y sobre todo al poder desempeñar la función docente y lo logros alcanzados al final del proceso.

"Esto me hace sentir muy bien en mi papel de docente, ya que veo que es posible conseguir unos objetivos muy valiosos y que esta consecución se ve recompensada de un modo bastante alto" (IF-4, 172-179).

### 3. INFORME SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL SUJETO EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Vamos a ver lo más característico que ha incidido en Helena tanto de los resultados que se han obtenido del análisis cualitativo como del análisis cuantitativo. Sobre el análisis cualitativo se analizará dimensión por dimensión aquellas categorías más relevantes de los instrumentos utilizados y las modificaciones que ha sufrido a lo largo del proceso. Lo mismo vamos hacer con el análisis cuantitativo, primero veremos la evolución que ha sufrido la conducta docente a través de la observación sistemática, y luego, distinguiremos si se han producido cambios en la forma de pensar o las concepciones que tenía, a través de los resultados y análisis del cuestionario de teorías implícitas que se le ha vuelto a pasar a Helena.

#### 3.a. CARACTERIZACIÓN SOBRE LOS ASPECTOS PERSONALES Y LOS PENSAMIENTOS ACERCA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE.

En la tabla nº 365 se ha recogido la suma de frecuencias de todas las categorías que integran cada una de las dimensiones con la proporción con respecto a la totalidad (porcentaje). Según se puede apreciar, en cada una de la fases, se da el predominio de la dimensión más característica de ese momento o sobre lo que Helena se ha centrado más en las técnicas de obtención de datos que se le ha aplicado. Ver gráfico nº 61

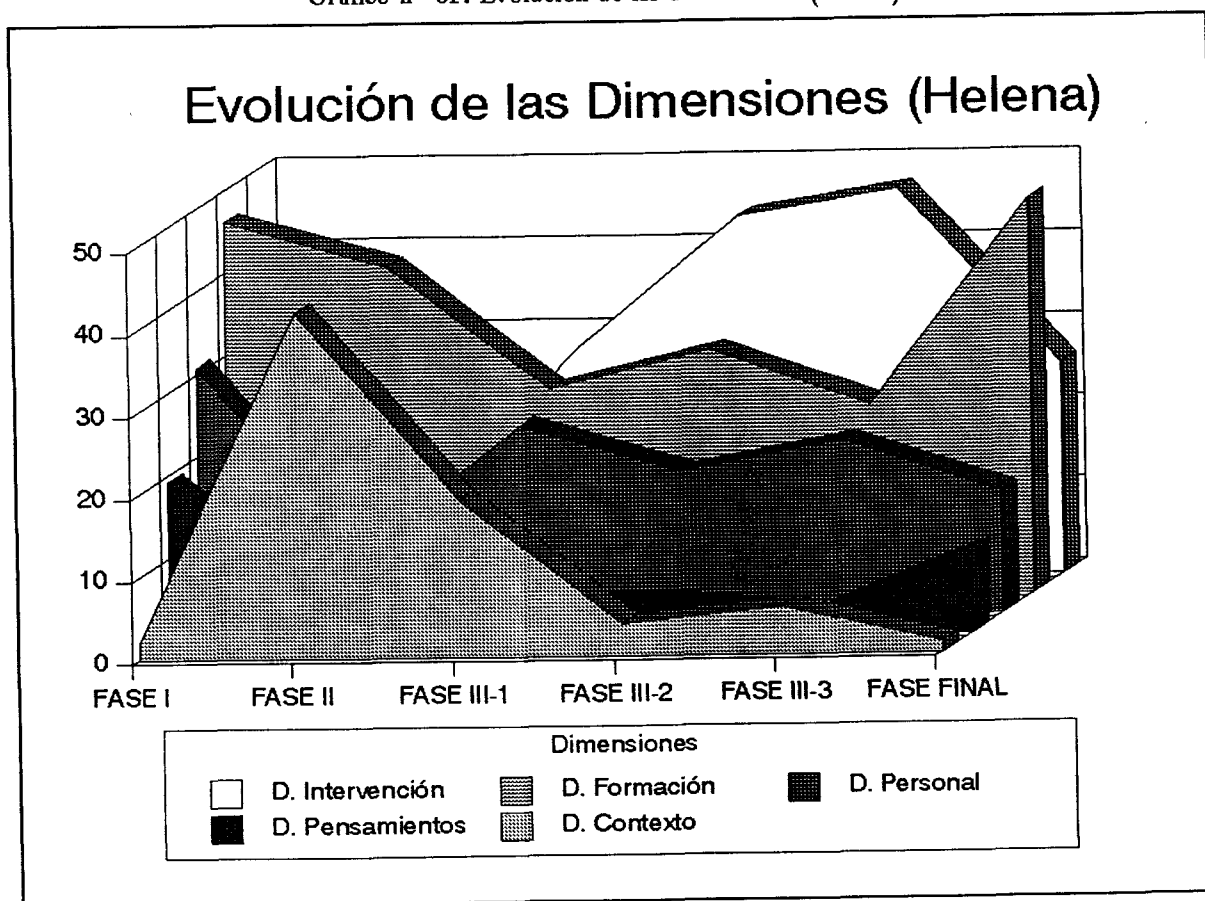
En la fase I (pre-practicum), la dimensión más característica es la de formación docente (46,154), seguida de la dimensión personal (30,759) y de la dimensión pensamientos educativos (19,231). Esto nos revela, la orientación que ha tenido esta fase, donde la sujeto participante ha recibido unas reuniones de preparación para abordar el practicum, además de pasarle la entrevista nº 1 para saber cuáles son sus pensamientos educativos, al mismo tiempo que se pretendía que revelase cuáles eran sus expectativas, preocupaciones y problemas que podría tener para enfrentarse al practicum, de ahí, que se justifique los resultados que se han obtenido en esta fase.

Fase II (Observación y orientación), los resultados nos evidencia la tendencia de Helena a recoger en su diario en primer lugar, aspectos relacionados con la dimensión contexto educativo (42,105), en segundo lugar, aspectos relacionados con la dimensión formación docente (40,526), a continuación sobre la dimensión personal (7,895) y la dimensión intervención educativa (7,895), por último, la dimensión sobre pensamientos educativos (2,635). Como se puede apreciar destaca el contexto educativo al encontrarse por primera vez en el centro, observando y dándose una serie de interrelaciones con distintos elementos personales del mismo. Por otro lado, en el seminario los temas que se tratan son sobre la organización y el funcionamiento de los distintos centros.

Tabla n° 365: Acumulación de frecuencias en cada una de las dimensiones.

Dimensión	FASE I		FASE II		FASE III-1		FASE III-2		FASE III-3		FASE FIN.	
	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre
I. Personal.	16	30,759	15	7,895	44	23,404	68	17,662	33	21,290	23	14,743
II. Pensamientos	10	19,231	5	2,632	7	3,723	17	4,415	4	2,580	16	10,256
III. Contexto educat.	1	1,923	80	42,105	36	19,149	15	3,896	9	5,806	2	1,282
IV. Intervención	0	0,000	15	7,895	53	28,191	169	43,896	73	47,097	40	25,641
V. Formación	24	46,154	77	40,526	48	25,531	116	30,130	36	23,226	75	48,077

Gráfico n° 61: Evolución de las dimensiones (Helena)



Fase III. En la primera subfase (de instauración en el practicum e intervención orientada), se produce un cambio en cuanto a la dimensión que ha obtenido un mayor número de frecuencias, siendo la dimensión intervención educativa (28,191) la que ocupa el primer lugar, seguida de la dimensión formación docente (25,531) y en tercer lugar la dimensión personal (23,404), bajando considerablemente la dimensión contexto educativo (19,149), también aparecen aspectos en la dimensión sobre pensamientos educativos (3,723).

Esta misma tendencia, en cuanto al orden, se produce en las dos siguientes subfase, produciéndose ciertas oscilaciones en cuanto al valor. Las únicas variaciones que se producen es dentro de cada una de las dimensiones por el valor que puedan tomar cada una de las categorías, como consecuencia de proceso de formación y de la práctica docente, detallándolo en cada una de las categorías que mayor tendencia tiene y que son consideradas para su discusión.

En la fase IV (Valoración de la experiencia y del programa de formación). Se produce una permuta entre la dimensión formación docente (48,077) y la dimensión intervención educativa (25,641), después se encuentra la dimensión personal (14,743) y la dimensión sobre pensamientos educativos (10,256). La justificación de este orden que se ha establecido, se debe que la entrevista está orientada a realizar un análisis y valoración de la propia actuación y del programa de formación, independientemente del informe final, donde se realizará una valoración más detallada y por escrito de todo el proceso del practicum y los elementos personales que han intervenido.

A continuación se va a efectuar un análisis de cada una de las dimensiones y se recogerán aquellas categorías que han sido más características a lo largo del proceso.

### **Dimensión Personal.**

*Autoconcepto (AUT).* Hasta la segunda subfase de intervención docente no habla sobre sí misma referida a las percepciones que tiene sobre su actuación docente y la evolución de la misma, reconociendo que a pesar de empezar mal, va mejorando.

Al finalizar el practicum no ve claramente cuál ha sido su evolución como docente, viéndose con cierta soltura para desempeñar la función docente.

*Preocupaciones (PRE).* Las inquietudes se manifiestan a la hora de acometer la intervención docente, momentos antes de acometer su primera clase grabada evidencia intranquilidad. Describe las preocupaciones por los problemas que le surgen en el desarrollo de las clases, mostrando cierta desazón por conseguir que el alumnado le preste más atención cuando ella esté transmitiendo información.

En la segunda subfase le aparecen una serie de inquietudes relacionadas con el uso del material, la organización y el control de la clase, el resultado de algunas clases y revela cierta intranquilidad de cómo tratar a unos escolares en concreto.

La mayor inquietud que tenía Helena en la tercera subfase era Ángel, un alumno que no simpatizaban mucho mutuamente e intentaba descontrolarle la clase.

Al final, expone que las inquietudes que ha tenido a lo largo del practicum han estado orientadas a distintos aspectos en función del momento que se encontraba, desde el comienzo tenía obsesión por el control y la disciplina, con el tiempo, va tomando fuerza las preocupaciones por la atención del alumnado y la organización, para terminar, pretendía conseguir la participación de los escolares para lo cual se centraba en la motivación.

*Problemas (PRB).* Hasta que no comienza la intervención en la práctica docente (1ª subfase de intervención orientada) no comienza los inconvenientes, el más frecuente en esta primera subfase es poder comunicarse con el alumnado, sobre todo por las trabas que le manifiesta éste. Igualmente, encuentra dificultades en la organización y más aún, cuando quiere adoptar algún criterio. Un alumno suele abandonar con cierta frecuencia la clase.

En la segunda subfase los problemas que encuentra son más bien circunstanciales y en el uso del material que se ocasiona ciertas desorganizaciones. Sobre todo, muestra un problema, un alumno que no se sabe como tratarlo además de molestar e incordiar en clase.

Los problemas de la tercera subfase son esporádicos y circunstanciales, el único que tiene es un alumno en concreto (Ángel) que intenta alborotar la clase. En algunas clases, no pudo desarrollar todo el tiempo que tenía previsto por problemas ajenos a ella.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Antes de abordar el practicum muestra sus preferencias por la profesión docente por las relaciones que se establecen a nivel docente, las relaciones con los escolares y sus gustos por la práctica deportiva.

En la fase de observación muestra ciertas impresiones que le han causado algún docente como consecuencia de la actuación que ella a visto. Se manifiesta afectada e incómoda por la manera de actuar de algún docente con algún escolar con necesidades educativas especiales. Hay momentos que se siente feliz y contenta con ciertas clases que ha observado.

En la primera subfase de intervención orientada, expresa ciertas satisfacciones al poder comunicarse con el alumnado con plena libertad. Ante la llegada de su primera clase como máxima responsable, evidencia su gozo por tal acontecimiento. Hay momentos de satisfacción y frustración como consecuencia de la percepción que tiene sobre el desarrollo de sus clases. Revela con agrado haber conseguido integrar a un alumno con necesidades educativas. Evidencia una sensación muy agradable y gratificante a través del refuerzo que recibe de la conversación que mantuvo con la madre de una alumna.

En la segunda subfase de intervención autónoma, se muestra contenta y satisfecha cuando consigue conectar con los escolares y que éstos consigan participar en las actividades, va mostrándose entusiasmada con las clases que le están resultando. Se encuentra molesta con algunos comentarios de los amigos críticos y lo mismo le ocurre con ella misma por haber

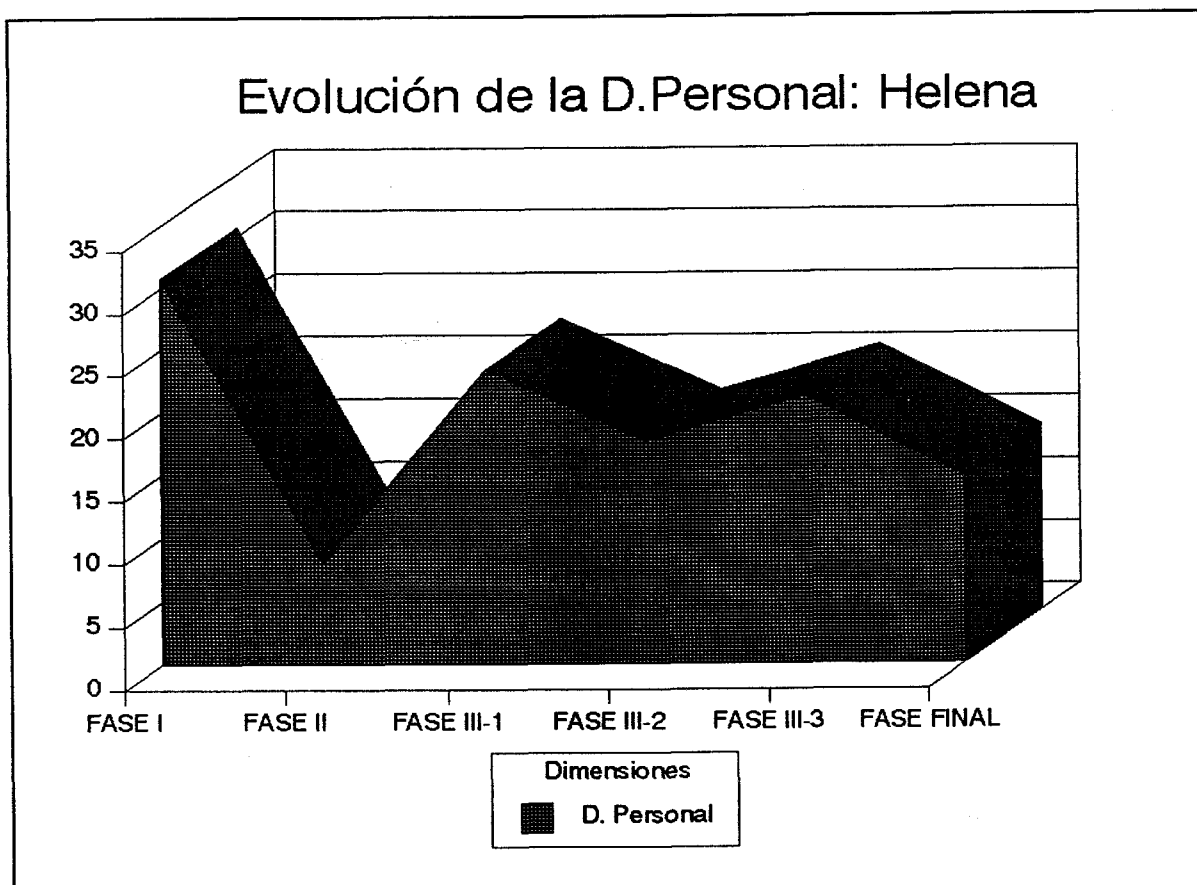
utilizado las amenazas a los escolares en clase. Se muestra contenta y satisfecha de estar realizando el practicum, por tener esta experiencia, relacionarse con los escolares y los docentes.

La tercera subfase de intervención docente es muy emotiva para Helena, algunos de ellos están referidos a las satisfacciones que le produce al percibir que las clases que ella imparte va resultando y que el alumnado se va implicando, incluso de manera autónoma. Los momentos finales en el centro provocan ciertas nostalgias y añoranzas sobre la experiencia vivida.

Al final, se encuentra bastante satisfecha por la experiencia que ha tenido y sobre todo por poder desempeñar la función docente y los logros alcanzados al concluir el proceso.

En el gráfico nº 62 se puede ver la evolución que ha sufrido la dimensión personal a lo largo de todas las fases que se han establecido para esta investigación.

Gráfico nº 62: Evolución de la Dimensión Personal





**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

En esta dimensión se resaltan las *concepciones y creencias educativas (CCE)* de Helena.

En la Fase I (Pre-practicum) muestra unas concepciones educativas donde valora más el proceso que el producto, lo que le importa más es que los escolares puedan hacer y no darles tantos contenidos, sobre todo, deben recibir una educación integral. No está muy convencida de aplicar una metodología abierta y de responsabilidad del alumnado por motivos de problemas de disciplina. No cree que los profesionales de la enseñanza reflexionen mucho. No concibe una enseñanza estereotipada para niños y otra para niñas, porque argumenta que ahí es donde reside la diferencia en cuanto a la capacidad de movimiento.

En la Fase II de observación muestra su opinión o creencias sobre determinadas formas de actuar de algunos maestros o maestras, incluso emite algunos juicios sobre el desarrollo de estrategias de enseñanza que establece.

En la primera subfase de intervención orientada, aparecen varias opiniones o concepciones sobre la forma de tratar y de atender al alumnado.

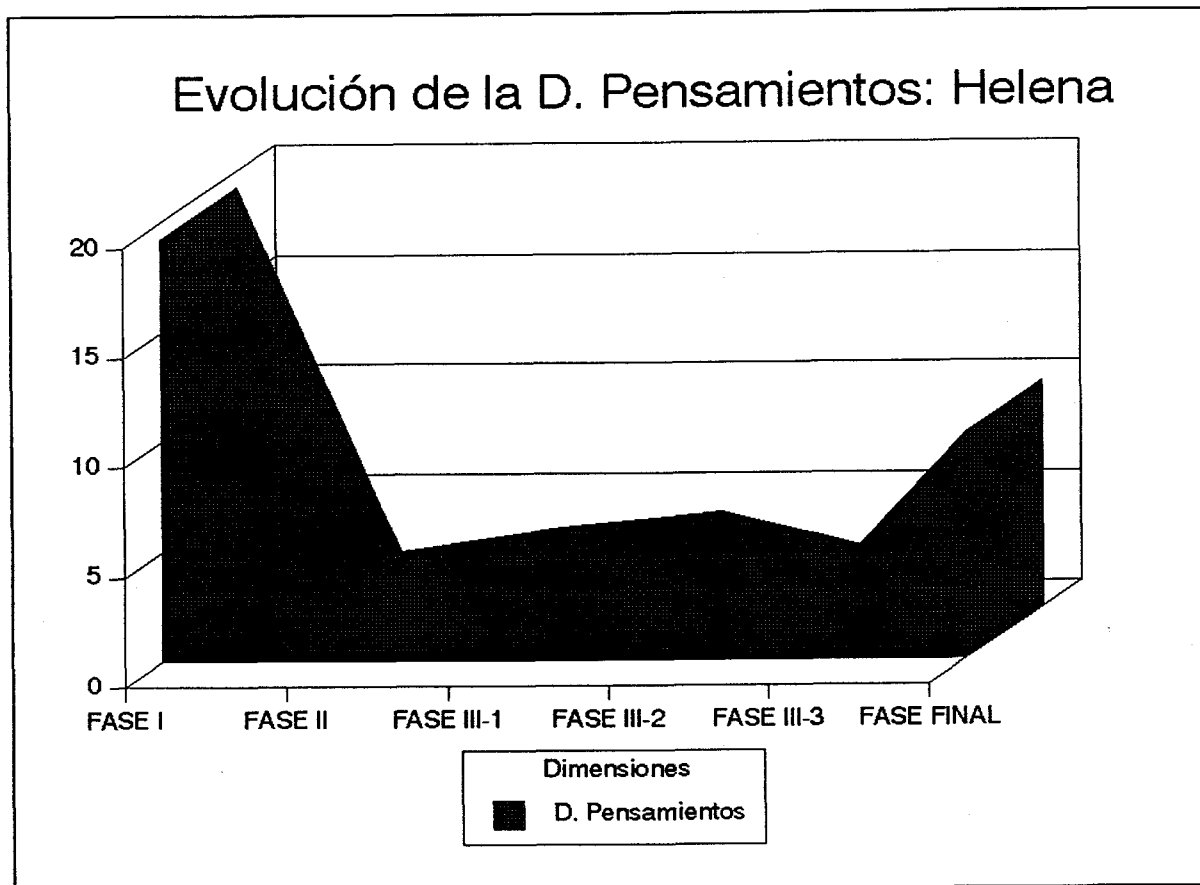
En la segunda subfase muestra su parecer a los compañeros del seminario de que no se debe propiciar actividades educativas donde sólo unos pocos las vivencien. Es partidaria de ser cariñosa con los escolares y de darle un tratamiento personalizado. Expone que la forma de actuar y de cómo responde los escolares, se ve la manera que se puede incidir en ellos. Como consecuencia de su experiencia, se muestra partidaria de castigar momentáneamente a los escolares que no tienen un buen comportamiento, siempre y cuando se le reintegren en la actividad.

En la tercera subfase durante las reuniones de seminario, declara que aprendizaje y competición en las actividades físicas no están en contraposición sino que se puede dar las dos cosas.

Al final muestra diversas opiniones, considera que debe existir mayor conexión en el diseño de actuación por parte del equipo de profesores (proyecto educativo); entiende que para un buen desempeño de la labor docente, tiene que existir un buen trabajo en equipo (intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la práctica). La actuación de un docente cree que estará condicionada por el tipo de escolares que se tenga, en función de ello se dedicará más al control y el orden o simplemente, a la tarea de enseñanza y aprendizaje.

En el gráfico nº 63 se puede apreciar la evolución e importancia que a tenido la dimensión sobre los pensamientos a lo largo del practicum.

Gráfico nº 63: Evolución de los Pensamientos Educativos



#### **Dimensión Contexto Educativo.**

Esta dimensión juega un papel predominante durante la fase segunda y empieza a decrecer en la primera subfase de la fase tercera. Durante la primera, era lo que se pretendía estudiar y analizar, en la segunda se pretendía completar la anterior, pero ocupando un papel secundario al comenzar con la intervención docente.

Son categorías representativas de esta dimensión el maestro o maestra especialista de Educación Física y el maestro o maestra de aula.

Sobre el *maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE)*, lo mismo que le ocurría a Gaby, tuvo que observar y relacionarse con dos docentes especialistas en momentos distintos, con el maestro especialista, con el primero que contactó estableció muy buenas relaciones, pudiendo contemplarlo en distintas clases y obteniendo una buena impresión sobre él. Además, proporcionaba a Helena orientaciones y asesoramiento sobre el desarrollo de las clases.

Con el comienzo del nuevo curso, tiene que observar y relacionarse con una maestra

especialista (recién incorporada), obteniendo una impresión negativa de ella, sobre todo porque realiza una programación standard para todos los cursos, aplicándolo a casi todos el mismo tiempo de sesiones de Educación Física. La actitud que adopta a la hora de proponer actividades están estereotipadas, unas para las niñas y otras para los niños. Cuando expone algunas fundamentaciones o propone la realización de actividades, según Helena, evidencia la falta de formación inicial específica que tenía.

Durante la primera subfase de la fase tercera, sigue observando a la maestra especialista y se establece una serie de relaciones entre ambas. Para Helena sigue programando lo mismo para los distintos cursos. Comenta la forma de proceder que tiene cuando el alumnado está realizando las actividades, además de la actitud que adopta sobre el comportamiento de determinados alumnos y alumnas (utiliza la amenaza para imponerse).

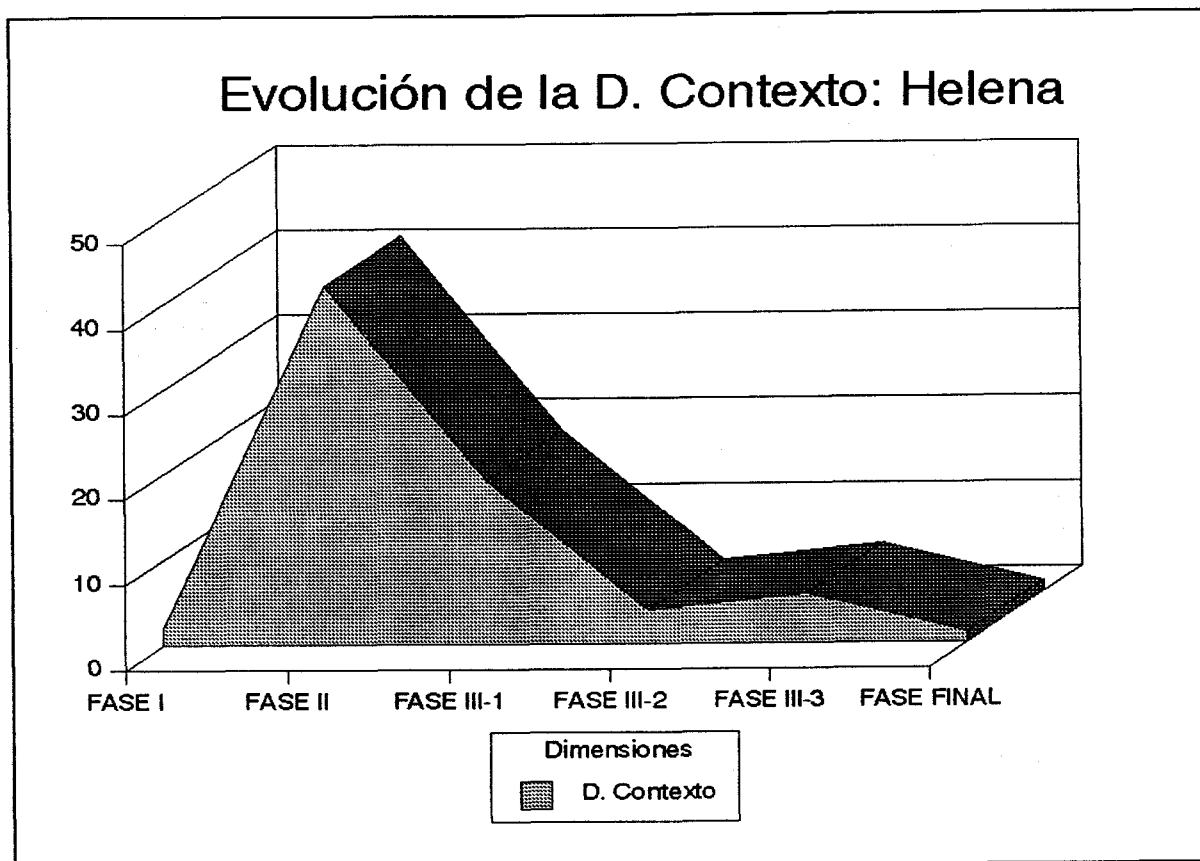
En algunas ocasiones, durante el transcurso de la segunda subfase, la maestra condicionaba la actuación de Helena, unas veces utilizando gran parte del espacio para impartir ella las clases a los cursos que le correspondía, o en determinados momentos, al ser responsable del grupo de clase (en el horario de Educación Física) que Helena impartía su enseñanzas, castigaba a parte del alumnado para que no realizase la clase de Educación Física.

*Maestro o maestra de aula (MAA).* Donde predomina más esta categoría es en la fase II de observación y en la subfase primera (F3-1) por ser cuando más tiempo se encuentra Helena contemplando a estos profesionales de la educación, estableciendo diferentes consideraciones sobre las percepciones que tiene sobre la actuación de cada uno de ellos, como asimismo, determinadas relaciones. Establece buenas interacciones con algunos docentes. Tiene oportunidad de contrastar diferentes modelos de actuación en el aula, unos más autoritarios y preocupados por el control y la transmisión de contenidos y, otros, menos autoritarios y más innovadores, donde propician la participación activa del alumnado, buscando además, un trabajo interdisciplinar. También, recibía orientaciones de cómo debería actuar frente al grupo de clase.

En la segunda subfase, algunos docentes de aula, permite que Helena asuma, en determinados momentos y de manera orientada, responsabilidades en las asignaturas de área (Lengua, Matemáticas...).

En el gráfico nº 64 se puede advertir la involución de esta dimensión a lo largo del proceso.

Gráfico nº 64: Evolución de la Dimensión Contexto Educativo



### Dimensión Intervención Educativa.

**Programación.** Sobre el grupo de categorías de programación hasta la primera subfase de intervención docente, no empieza a registrarse frecuencias sobre ella.

Dentro de este grupo toma relevancia a lo largo de todo el proceso la categoría *Temporización y secuenciación (TYS)*.

En la primera subfase se caracteriza por no poder desarrollar todo lo que tenía programado por no tener tiempo suficiente para ello o no saber adecuarse al mismo.

Durante la segunda subfase sigue teniendo el mismo problema, centrándose más en la forma de cómo lleva a cabo las actividades más que en el tiempo que dedica a cada una de ellas. En el seminario le critican por no llevar a cabo la programación y le sugieren que siempre diseñe algunas actividades demás aunque no las realice, siempre es bueno tener alguna actividad en la recámara.



Ya en la tercera y última subfase es capaz de realizar una serie de ajustes de las actividades que tenía diseñadas, en función del tiempo disponible y de cómo se iba desarrollando la sesión, estando condicionado por la implicación y motivación del alumnado.

Organización. La organización es un tema que preocupa a Helena en las dos primeras subfase de intervención docente, dejando de hacerlo en la tercera subfase.

En la primera subfase se centra en los *criterios de organización (CRO)*, sobre todo en las reuniones de seminario donde se le exponen las dificultades que está encontrando Helena a la hora de distribuir al alumnado y establecer alguna pauta para ello, por ejemplo, formar parejas mixtas para desarrollar alguna actividad motriz.

Segunda subfase. Sobre la *organización (ORG)*, Helena se da cuenta la deficiencia que tenía al principio de la subfase a la hora de estructurar al alumnado por el espacio, notando una mejoría. La dificultad está ahora en la *utilización del material (UTM)* que al incrementar su uso para el desarrollo de las actividades provoca ciertos desordenes y alguna pérdida de tiempo en su uso, sobre todo cuando introduce un material nuevo; lo mismo ocurre a la hora de distribuirlo o almacenarlo. Además, un amigo crítico le expone que en determinadas actividades de esta subfase no aprovecha bien el espacio, utilización del espacio (UTE).

Actividad de aprendizaje. Hasta la segunda subfase de intervención docente, no empieza a fijarse en las actividades de aprendizaje como tales.

En algunos momentos de las reuniones de seminario de la segunda subfase, se le cuestionaba a Helena la *adecuación de la actividad al alumnado (ADA)*, conforme se avanza en el transcurso de la subfase, se detecta que las actividades se van ajustando a las posibilidades e intereses de los escolares. En algunas ocasiones habla sobre la *actividad en general (ACT)* para aclarar cómo las desarrolló a lo largo de la sesión.

Durante la tercera subfase se refiere a las actividades cuando en el diario aparecen algunas referencias sobre las acciones que ha realizando en las clases de Educación Física.

Al final del proceso, en el informe final, habla sobre el *tipo de actividades (TIA)* que ha propuesto a lo largo del proceso, reconociendo que estaban condicionadas por las preocupaciones que tenía ella (sobre sí misma) y conforme van desapareciendo éstas, las actividades se van centrando más el aprendizaje y el protagonismo de los escolares.

Intervención Interactiva. Helena no suele hablar mucho sobre sus intervenciones durante el desarrollo de las actividades, de ahí que en el diario y en el seminario aparezcan pocas referencias sobre este grupo de categorías, al menos, no se han caracterizado para considerarlas para su discusión.

En la segunda subfase y en las reuniones de seminario es cuando expresa algunas decisiones que tuvo que tomar durante el desarrollo de las actividades. Las decisiones que tomó eran las siguientes: *Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)* como

consecuencia de las dificultades que encuentra algunos escolares a la hora de realizar alguna actividad; *decisiones sobre la participación de los escolares (DEP)* sobre ciertas inhibiciones observadas por parte algunos escolares; Y, por último, *decisiones sobre el control y orden de la clase (DCO)*, al querer mantener una determinada estructuración en algunas actividades.

Las decisiones sobre las actividades y su diseño prevalecen en la tercera subfase, sobre todo cuando interviene para quitarle algún tinte de excesiva competitividad en algunas actividades.

Aula. Cuando deja de estar preocupada por su supervivencia en el aula empieza a darse cuenta de la dinámica que se establece en la misma a través del *ambiente de clase (AMB)*. Igualmente, empieza a preocuparse por las *interacciones con los escolares (INM)*.

En el transcurso de la primera subfase establece algunas relaciones con algún escolar como consecuencia de la observación al docente de aula o de algunas responsabilidades que asume; en sus clases procura divertirse con los escolares cuando propone algún juego. Percibe un buen ambiente de la clase como consecuencia del disfrute del alumnado.

Al comienzo de la segunda subfase no muestra un ambiente bueno, donde el alumnado y ella lleguen a interactuar de manera productiva y agradable. Conforme va transcurriendo la segunda subfase, empieza a percibir un mejor clima en las clases que imparte; empieza a proporcionar dinámicas de clase más satisfactorias, donde el alumnado experimenta e intenta realizar sus actividades y ella interviene ayudando al alumnado a resolver los problemas que le ha planteado.

Durante la tercera subfase el clima de aula es más productivo y agradable, dándose una mayor implicación del alumnado en las actividades, a pesar de que se exhiben algunas inhibiciones.

Sobre las interacciones que se han establecido entre Helena y los escolares a lo largo del proceso, tal y como ella refleja en su informe final, comienza siendo distante consiguiendo, poco a poco, una relación más estrecha.

#### Alumnado.

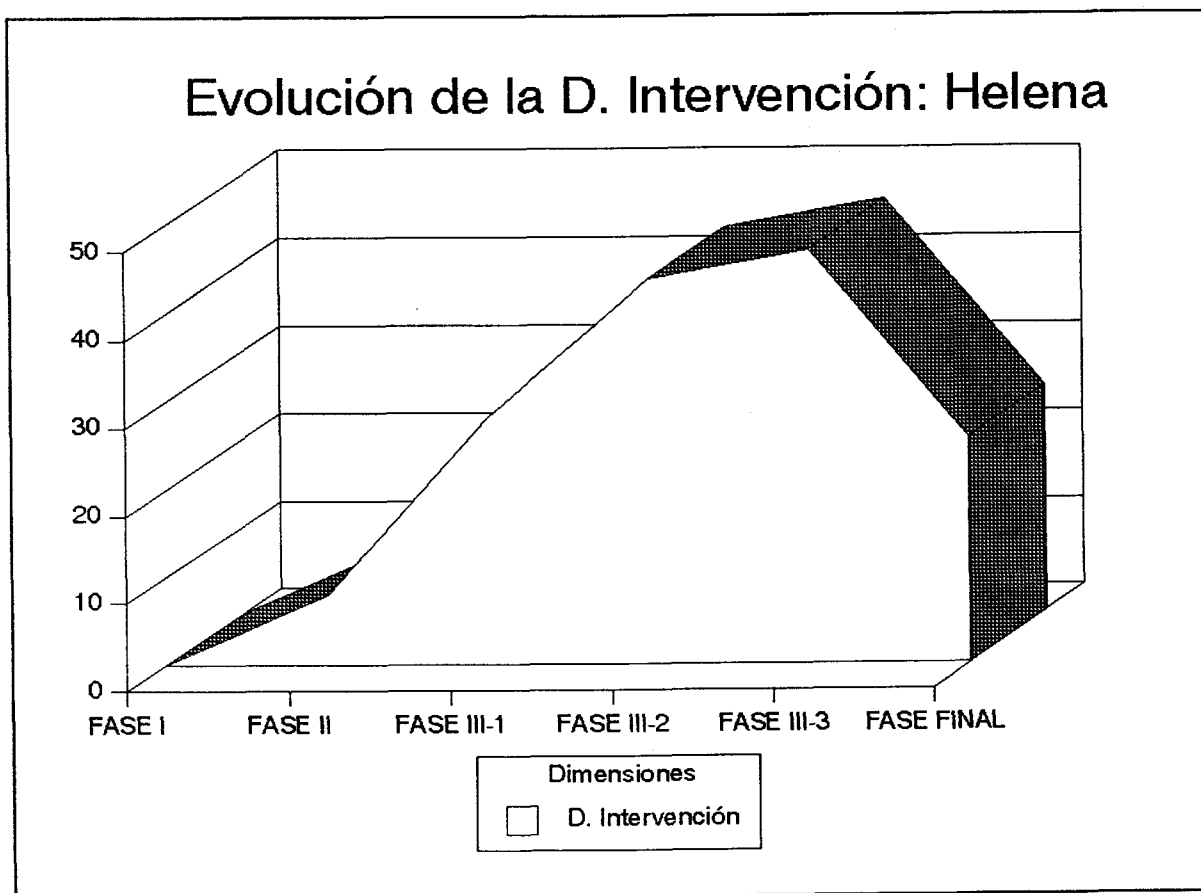
En la primera subfase va a enfatizar sobre el *alumno o alumna en general (ALU)* para referirse a las características del alumnado como consecuencia de lo que ha podido contemplar en las asignaturas de aula. También hace alusión a la diferenciación entre el grupo de clase y las posibilidades de que asimilaban la información sobre la actividad.

A lo largo de la segunda subfase anota características específicas e individuales de determinados alumnos o alumnas y los problemas que pueden originar en el aula. Acerca del *comportamiento (COM)*, en determinados momentos de sus explicaciones, surgen algún tipo de conducta individual o colectiva que entorpece la clase, sobre todo un escolar al que Helena muestra una determinada actitud; a nivel más general, cuando intenta implicar al

alumnado en la distribución y recogida del material, se manifiestan determinados comportamientos de éstos. En una reunión de seminario no se muestra muy partidaria de dejar todavía la iniciativa al alumnado. Se le cuestiona la inhibición de ciertos escolares en algunas de las actividades de aprendizaje que ha propuesto y la necesidad de su intervención para evitarla

A lo largo de la tercera subfase hay una mayor tendencia de Helena hacia el aprendizaje, la iniciativa y la participación de los escolares. Sobre las *iniciativas del alumnado (INA)*, considera la peticiones sobre la realización de determinadas actividades e incluso deja autonomía en la realización de las mismas; durante el desarrollo de algunas actividades propicia para que los escolares busquen sus propias estrategias de resolución que las apliquen. La *participación (PAR)* o implicación del alumnado en las actividades ha sido mayor que anteriores subfases. Sigue refiriéndose al *comportamiento (COM)* de un alumno que es problemático para ella. Toma como referencia *alumno o alumna en general (ALU)* para hablar de sus clases.

Gráfico nº 64: Evolución de la Dimensión Intervención Educativa



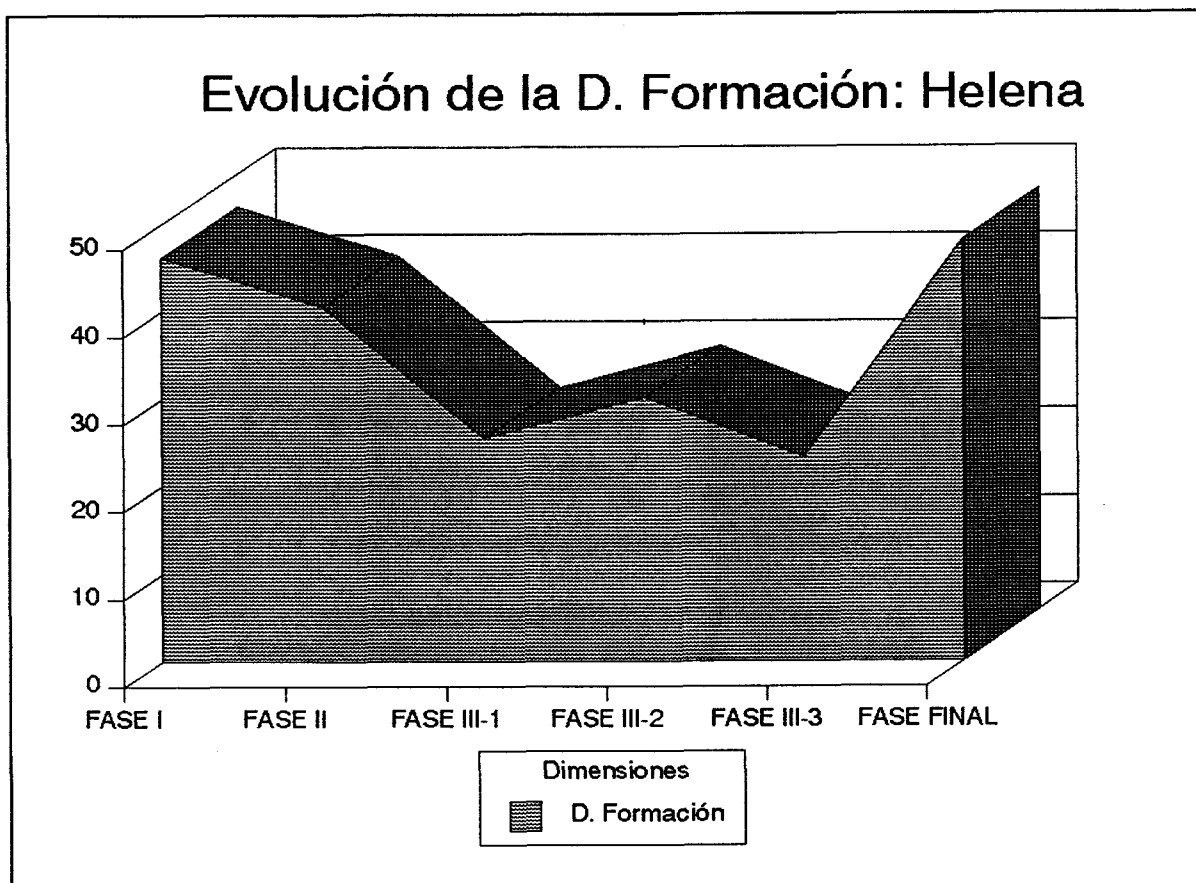
En el informe final realiza una serie de consideraciones sobre los logros conseguidos por los escolares a lo largo del proceso que ha estado ella inmersa *-Aprendizaje (APR)-*, lo mismo que muestra ciertos comentarios sobre su preocupación de la implicación del alumnado en las actividades *-Participación (PAR)-*.

En el gráfico nº 64 se puede ver la importancia y el registro que ha tenido esta dimensión a lo largo de todo el practicum.

### Dimensión Formación Docente.

En el gráfico nº 65 se puede apreciar la tendencia que se ha producido en la dimensión formación docente.

Gráfico nº 65: Evolución de la Dimensión Formación Docente



Conocimientos. Vamos a considerar aquellas categorías que tienen una incidencia en la adquisición de conocimientos para el desempeño de la función docente, considerando las críticas y la reflexión.



En el transcurso de la primera subfase y en las reuniones de seminario y como consecuencia de las orientaciones que realiza el supervisor, intenta reflexionar sobre sus actuaciones, estando más centradas en los criterios de organización.

En la segunda subfase utiliza la reflexión y la crítica para adquirir conocimientos prácticos para resolver las situaciones que se va encontrando en la práctica y mejorar su comportamiento docente. Así, el diario lo utiliza como un instrumento donde medita sobre su actuación docente, sacando sus propias conclusiones sobre la forma de hacer una información más adecuada al alumnado, las estructuración de las actividades y el tiempo que propicia para el desarrollo de las actividades. En el seminario saca conclusiones sobre su actuación y la de los compañeros, con la intención de llevarlas a la práctica.

Cuando utiliza la crítica o los enjuiciamientos suele ser negativa al no ver que las clases le salían como ella tenía previsto, haciendo valoraciones sobre el desarrollo de la sesiones en función de lo que tenía diseñado, sobre la información que facilita al alumnado y la conveniencia o no en función del tiempo y el número de datos que proporciona, reconoce ciertos fallos de organización o distribución del alumnado en clase. Expone la validez de las críticas para darse cuenta de lo que es capaz de llevar a cabo a lo largo de la clase.

Durante la tercera subfase expone la percepción que tenía de sus clases y luego se debatían, siendo regulares las percepciones que ella misma tenía, aunque luego reconoce que le van saliendo mejor *-crítica y autocrítica (CRI)-*. A lo largo de los seminarios, interviene a través de ciertos razonamientos que realiza sobre la aplicación de determinadas actividades *-reflexión (RFX)-*.

Al final, considera importante la reflexión, sobre todo porque intenta meditar sobre su actuación y procura racionalizarla. Para ello, va hacer análisis sobre el tipo de actividades que ha utilizado, sobre determinadas actuaciones ante algún caso en concreto y sobre la importancia de los amigos críticos en su formación.

Estrategias de formación. Dentro de los procedimientos utilizados para la formación de Helena, vamos a ver los que han resaltado a lo largo del proceso.

La *observación (OBS)*, se dan en la fase de observación y en la primera subfase de intervención orientada, son aquellas alusiones que realiza Helena sobre los momentos que está observado las clases del maestro o maestra de aula, el maestro especialista de Educación Física. Se han recogido una serie de manifestaciones sobre lo observado en relación con el alumnado (características, comportamientos, ritmos de aprendizaje, habilidades...) y las relaciones del ambiente de aula (interacciones, clima establecido...).

*Amigos críticos (ACR)*. Los considera a lo largo de las tres subfases de intervención por la importancia que jugaron a la hora de obtener datos sobre su actuación, la exposición de ellos que hacían en los seminarios y las críticas que realizaban a Helena. En determinados momentos de la primera subfase estaba un poco condicionada por su presencia. A lo largo

de la segunda subfase recibe críticas de sus observadores sobre la permisibilidad de Helena al alumnado; considera que deben centrarse más en enjuiciar su actuación en vez de hacer consideraciones sobre aspectos personales; considera que la labor que realizan los amigos críticos es de una ayuda muy importante para su formación al poder orientarla y darse cuenta de ciertas matizaciones que ella no ha podido hacerlo.

*Visualización y análisis de la clase (VAC)*, hace referencia a ella a lo largo de la segunda subfase para mencionar que ahí se da cuenta de los problemas de organización y participación del alumnado, incluso de aspectos que no lo pudo hacer durante el desarrollo de las clases. En la tercera subfase sigue opinando igual. Al concluir, en la fase final, considera importante a la visualización para poder analizar su propia práctica

*Seminario (SEM)*. Lo Considera en la segunda subfase como muy válido para ver los problemas de los otros compañeros y los propios que se encuentran en la práctica docente y recibir orientaciones sobre los mismos. Al final, estima que es el lugar donde se discuten situaciones de aula, se dan soluciones y estrategias para luego llevarlas a la práctica.

Formación inicial y Practicum. De manera sintética, a modo de resumen se va a recoger las incidencias que se ha tenido el practicum en la formación inicial de la sujeto participante, partiendo de las expectativas o lo que él esperaba del practicum, llegando a los aprendizajes o experiencias que ha manifestado adquirir y una valoración del proceso de experiencia práctica (practicum).

CUADRO RESUMEN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y PRACTICUM

EXPECTATIVAS DEL PRACTICUM	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a tratar a los niños y las niñas, saber cuáles son sus comportamientos y a saber transmitir conocimientos.</li> <li>- Puede ser una forma de iniciarse en la práctica profesional y lo que ello conforma.</li> <li>- Mantiene dudas si será capaz de poner en práctica todo lo que ha aprendido en la Facultad.</li> <li>- Conocer el centro educativo en donde se va a desenvolver.</li> <li>- Puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, pero duda de cómo puede ser la práctica, una situación compleja, cambiante,...</li> <li>- No se muestra convencida de que vaya a iniciar en el trabajo en equipo docente.</li> <li>- La reflexión la va a utilizar para construir y reconstruir su conocimiento.</li> <li>- Del tutor-supervisor espera que la asesore y oriente.</li> </ul>	
<p>APRENDIZAJES O EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS DURANTE EL PRACTICUM (AEA).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifiesta que ha adquirido un cierto dominio para proporcionar información al alumnado para el comienzo de las actividades.</li> <li>- Afirma haber conseguido llegar a organizar al alumnado, pese a los problemas que tuvo en un principio, incluso adoptado determinados criterios para distribuir al alumnado para el desarrollo de las actividades.</li> <li>- Declara haber logrado plantear de manera progresiva situaciones de enseñanza o de que el alumnado vaya adquiriendo estrategias de resolución motriz en las actividades.</li> </ul>	<p>VALORACIÓN DEL PRACTICUM (VAP)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lo considera esencial dentro de la formación inicial.</li> <li>- Es el momento donde te puedes dar cuenta si realmente sirves para desempeñar la profesión docente.</li> <li>- Le ha servido para reafirmarse en la profesión docente.</li> <li>- Cree que el practicum sirve para ver la predisposición que se tiene para desempeñar en un futuro la función docente.</li> <li>- Es donde se aprende a tratar a los escolares y a utilizar estrategias adecuadas de actuación.</li> <li>- Le ha servido para darse cuenta de la importancia de los conocimientos teóricos y prácticos.</li> <li>- Estima la importancia que ha tenido el plan de actuación (estrategias de formación) para el aprendizaje de la profesión docente.</li> </ul>



**IV.1.5. EL CASO DE JACOBO**



## FASE I: INICIAL DE DIAGNÓSTICO O DE PARTIDA (PRE-PRACTICUM).

### 1. EL SUJETO PARTICIPANTE: DATOS BIOGRÁFICOS.

Jacobo tiene 20 años, es un estudiante de Magisterio que cursa 3º de la Especialidad de Educación Física. Las Prácticas de Enseñanza, al igual que Eva, las realizó en el Centro Concertado de Enseñanza Juan XXIII de la Chana. Siendo el mismo centro que cursó los estudios de E.G.B. y B.U.P.

a) *Experiencias previas como alumno en relación a la Educación Física y la práctica deportiva.* La Educación Física que recibió Jacobo en los primeros años de la E.G.B. no estaba sistematizada ni impartida por un docente especialista en la materia. A pesar de estar contemplada esta asignatura en el horario escolar, no era considerada y se utilizaba para completar tareas de otras materias e incluso como un segundo recreo, de ahí la poca importancia que se le daba e incluso se podría considerar como una pérdida de tiempo. El concepto que tenía Jacobo y sus compañeros era más de ejercicios y jugar que otra cosa.

*"Hasta el ciclo superior, la E. F. por lo pronto la llamábamos gimnasia, y no existía en el horario como tal, y sí formaba parte de dicho horario (4º y 5º) no era respetada, sino que se utilizaba para hacer tareas de Matemáticas o Lengua fundamentalmente, y quién acabara antes podía irse al patio, los niños a jugar al fútbol y las niñas a la "cuerda", y recuerdo que el balón era uno de baloncesto desinflado. Por tanto no se puede hablar de E.F., sino que sería como un 2º recreo que "casualmente" se hacía los viernes por la tarde" (B-5).*

A partir de lo que era el ciclo superior de la E.G.B., empezó a recibir una enseñanza de la Educación Física un poco más regulada y controlada, tenía una distribución semanal de 2 horas, acercándose a lo que podría ser una Educación Física tradicional en base a ejercicios gimnásticos y deportivos. El profesor responsable de impartirla, era de la especialidad de ciencias, a pesar de no ser especialista ni tener una formación específica, intentaba introducirlos en una actividad física que darían en los dos años siguientes de la E.G.B..

*"En 6º, sí teníamos ya la E.F. propiamente dicha, con dos horas a la semana. El profesor, a pesar de no tener ni idea, empezó a adentrarnos poco a poco en la E.F. que dimos en cursos superiores. Digo que no tenía ni idea porque fue el primer año que dio E.F. y él era especialista en Ciencias. Los tipos de ejercicios eran fáciles, por el hecho de que él no se podía complicar la vida, ya que era un profesor participativo, haciendo cola con nosotros para dar volteretas en la colchoneta" (B-5).*

En los dos últimos años de la E.G.B., en séptimo y octavo realizaban actividades físicas con una programación estructurada, en donde se recogía contenidos de condición física, habilidades gimnásticas y práctica deportiva.

*"En 7º y 8º, me dio otro profesor, y este si que llevaba la E.F. más marcada. Ya nos introdujo (supongo que el sistema tradicional) la siguiente estructura: 7º.- carreras (velocidad y resistencia), giros y equilibrio (a través de aparatos) y deporte libre; 8º.- igual que en 7º, pero con flexiones y abdominales y dentro del deporte libre realizamos algunos días Baloncesto y Volei" (B-5).*

Con este tipo de actividades echo de menos los juegos y empezó a ver sus carencias respecto a su capacidad de realizar determinados movimientos en algunas actividades, esto hizo que tuviera unas vivencias que eran menos gratificantes y otras que lo fueran más, en las cuales se implicaría más, sobre todo las que estaban relacionadas con la práctica deportiva.

*"En estas clases nunca hemos hecho juegos. Con esta estructuración ya comencé a ver mis carencias en la E.F.. Mi 1º trimestre: más o menos bueno (dominaba velocidad y resistencia). Mi 2º trimestre: nulo, no dominaba el equilibrio y algunos giros. Mi 3º trimestre: también bueno porque el deporte se me daba bien, incluso llegué a formar parte del equipo de fútbol del colegio" (B-5).*

En estos cursos no tuvo que preocuparse por la nota, el profesor responsable valoraba fundamentalmente la participación del alumnado, sin preocuparle los posibles rendimientos físicos y deportivos que pudieran lograr.

*"Hay que tener en cuenta que nunca se suspendía, tal vez porque el profesor evaluaba el proceso antes que el resultado" (B-5).*

Durante el Bachillerato (BUP) continua en el mismo centro, teniendo el mismo tipo de Educación Física, una especie de continuación de la anterior, es decir, orientada a la condición física, realización de ejercicios gimnásticos y práctica deportiva. Aquí le costaba un poco más trabajo aprobar la asignatura, sobre todo por las deficiencias que él tenía, logrando salvarla gracias a la ayuda del examen teórico que se le introdujo en estos niveles. Justifica una cierta fobia al uso de aparatos por una experiencia negativa que tuvo con anterioridad.

*"Igual que E.G.B. suspendí los 2ºs trimestres y de 1º y 2º de B.U.P. y aprobé en 3º porque se introdujo un examen teórico. Mi explicación a esto es que por lo visto en los primeros cursos de E.G.B. tuve algún accidente relacionado con colchonetas que inconscientemente me ha marcado a lo largo de los años" (B-5).*

Tiene un mal recuerdo de su experiencia de la Educación Física en B.U.P. y sobre todo del profesor que tuvo, expresando una expectativa de futuro en su posible actuación como profesional de la Educación Física.

*"... Hacer mención especial al profesor de B.U.P., del cual guardo un mal recuerdo por su escasa motivación y la monotonía a la que éramos sometidos. Espero que no me pase como al profesor..." (B-5).*

b) *Experiencias previas como docente.* No ha tenido ninguna experiencia como docente de la enseñanza de la Educación Física y tampoco ha tenido experiencia previa como técnico o monitor deportivo.



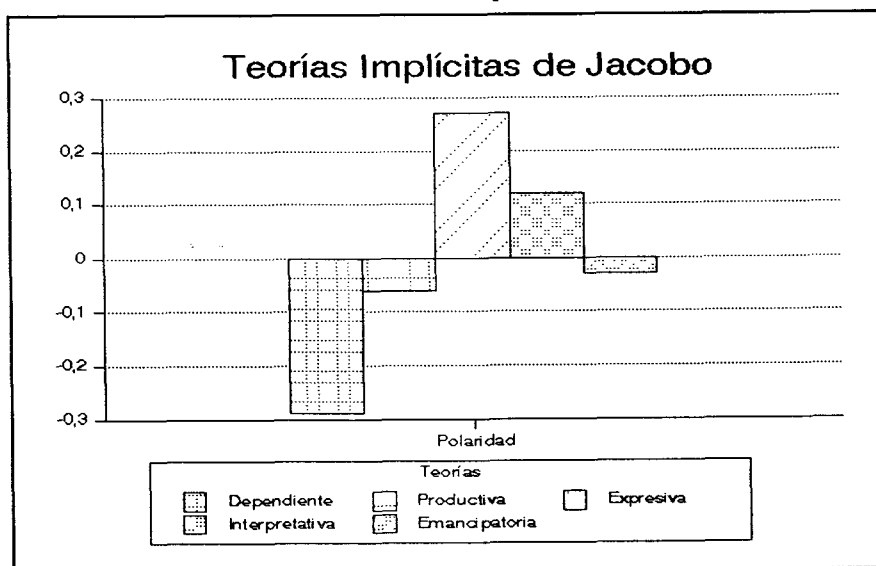
2. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE JACOBO.

Los resultados que ha obtenido Jacobo en el cuestionario de teorías implícitas que se le aplicó en esta fase, no ha dado una tendencia clara a ninguna de las teorías, sobre todo teniendo en cuenta que sólo la tipicidad de la teoría expresiva (5,83) y la tipicidad de la teoría interpretativa (5,00) han estado en un nivel aceptable, el resto de las tipicidades se encuentra en una zona media (Teoría productiva y emancipatoria) y zona baja (teoría dependiente). Como resultado de estas tipicidades, a la hora de calcular la polaridad de cada una de las teorías se obtiene valores bajos y valores negativos, se puede decir que es como consecuencia de los valores moderados que ha proporcionado a los enunciados de las teorías dependiente, productiva y emancipatoria, siendo más altos las puntuaciones que ha otorgado a los enunciados de la teoría expresiva y de la teoría interpretativa. En función de esto, podemos decir que existe una cierta polaridad en la teoría expresiva y vagamente en la teoría interpretativa. En el resto de las teorías, existe una polaridad negativa.

Tabla n° 379: Teorías Implícitas de Jacobo

Teoría	Tipicidad	Polaridad
Dependiente	2,71	-0,29
Productiva	4,00	-0,06
Expresiva	5,83	0,27
Interpretativa	5,00	0,12
Emancipatoria	4,14	-0,03

Gráfico n° 79: Teorías Implícitas de Jacobo



Estas tendencias relativas de Jacobo, nos lleva a identificar sus creencias y pensamientos dentro de la "racionalidad práctica" como punto de partida para abordar el practicum, con lo que se puede esperar que, su posible actuación en el inicio de la actuación docente, va a estar orientada a concebir el proceso educativo como intercambio y comunicación, dejando cierto protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje. Cabe destacar:

a) Desde la teoría expresiva, tenemos que resaltar:

- Es de la opinión de que el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.
- Considera que lo que aprende el alumnado a través de su propia experimentación, no lo olvida nunca.
- Va a procurar, en sus clases de Educación Física, que sus alumnos estén continuamente actuando y ocupados en la realización de actividades físicas o de iniciación deportiva.
- Es de la opinión que la participación del alumnado en los juegos motores y otras acciones motrices, es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.
- Estima que lo fundamental no es sólo valorar el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado.
- Cree necesario integrar la escuela en el medio, sólo de esta manera se podrá preparar al alumnado para la vida.

b) Desde la teoría interpretativa, cabe destacar, en función de aquellos ítem que ha valorado muy positivamente, lo siguiente:

- Pretende regular la convivencia democrática en asamblea junto con el alumnado.
- Se fijará más en el proceso de aprendizaje del alumnado que en los resultados finales.
- Cuando tenga que aplicar la evaluación, tendrá en cuenta las actividades y juegos que hayan elaborado el alumnado y su evolución durante el proceso educativo.
- A la hora de elaborar los objetivos educativos siempre tendrán en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumnado.
- Entiende que la programación puede ser una forma de coordinarse con sus compañeros docentes.
- Va a tener en cuenta a la hora de evaluar, las actividades y juegos que han elaborado el alumnado y su evolución durante el curso.

### 3. ENTREVISTA N° 1: DE TOMA DE CONTACTO Y DE PUNTO DE PARTIDA.

A Jacobo se le pasó la entrevista número uno con el fin de conocer sus concepciones educativas de una manera general y especial de la Educación Física. Además, como complemento de la biografía, pretendíamos conocer sus experiencias previas como alumno, cuáles eran sus expectativas con respecto al practicum y lo que le podría suponer a él la realización del mencionado practicum.

Una vez que se determino las diferentes dimensiones y categorías de estudio, se procedió a la codificación y análisis a través del registro de frecuencias. Atendiendo a los resultados (tabla n° 380), se puede ver que en Jacobo predomina la dimensión formación docente, seguida de cerca por la dimensión sobre pensamientos acerca de ña Educación en general y de la Educación Física en particular, por último la dimensión personal.

Es obvio que no exista registro de frecuencias en la dimensión contexto y educativo y la dimensión intervención educativa, por ser un momento que no hay contacto con el centro.

Tabla n° 380: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Fabs.	Fre.
I. Personal.	15	24,590
II. Sobre pensamientos a cerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	22	36,065
III. Contexto educativo.	0	0,000
IV. Intervención educativa.	0	0,000
V. Formación docente.	24	39,344

#### Dimensión Formación Docente de Jacobo.

Esta dimensión es la que más anotación tiene de frecuencias, se puede justificar en función de las influencias que ha recibido en la formación inicial y ante su incorporación al practicum, tiene ciertas inquietudes, expectativas y deseos sobre su implicación y la

realización del mismo. Por ello, aquellas categorías que están entorno a la *Formación Inicial y Practicum* tiene mayor frecuencias acumuladas tal como se puede ver en la tabla nº 381.

Tabla nº 381: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente

Categoría		F. abs.	F.rel1	F. rel2.
Est. Formación	SUP	1	4,167	1,639
Formación inicial y Practicum	FIR	2	8,333	3,279
	PRT	5	20,833	8,197
	EXP	12	50,000	19,672
	VAP	4	16,667	6,557

El código EXP (*Expectativas sobre el Practicum*), es el que más anotaciones tiene dentro de esta dimensión y del resto de las dimensiones junto con el código CCE de la dimensión II. Hace referencia aquellas percepciones que tiene el sujeto participante de lo que puede ser su actuación en el practicum y lo que espera de él.

Considera que en el practicum va a tomar contacto con los escolares, que son los que verdaderamente hace que adquiera un conocimiento práctico, porque con la formación teórica que se recibe en la Facultad es insuficiente para aprender la profesión.

*"... Sí, puedes saber mucha teoría pero luego por mucha teoría que sepas, sin el contacto con los alumnos, no haces nada..." (E1-5, 139-143).*

Entiende que puede ser una oportunidad de aprender la práctica profesional, considera que se debe aprender a través de la observación y de la práctica, de lo que realmente se lleva a cabo.

*"Creo que si porque practicando es como ves y observas como practicarías luego tu profesión, porque tu puedes tener muchas ideas de como puedes pero si luego nunca las llevas..." (E1-5, 156-162).*

En el practicum puede encontrar la oportunidad de poner en práctica lo que ha aprendido en la formación inicial e incluso otras alternativas que no ha visto. Por tanto, es una posibilidad importante pero no la única.

*"Si y no, porque lo que das aquí, claro que es importante para prácticas pero puedes recurrir a cualquier tipo de alternativa que no hayas dado aquí y puede ser lo mismo de valedera o sea que..." (E1-5, 179-186).*



Es la ocasión de conocer a un centro más de cerca, no es lo mismo conocerlo desde orientaciones teóricas, alejadas de lo que es un centro escolar, que lo que es vivirlo "in situ" en el lugar.

*"Sí, porque una cosa es vivirlo desde fuera y otra es vivirlo desde dentro" (E1-5, 195-198).*

Considera que puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, sobre todo aprender lo que es llevar a la práctica lo que se piensa o lo que se proyecta, argumentando que uno puede pensar algo pero cuando se lleva a la práctica, esto puede cambiar.

*"Por lo menos en llevar a la práctica lo que tú piensas o sea, yo voy a hacer este tipo de proyectos, ahora con la práctica tú vas a hacer lo que tienes pensado, puede ser bueno, puede ser malo, que si que las practicas te cambian tus pensamientos o no los cambias" (E1-5, 213-226).*

Puede aprender a tratar a los niños y niñas, ver sus comportamientos, porque es en las clases de Educación Física donde el alumnado se expresa tal como es.

*"... Pero que sí que ahí es donde se libera y donde se pueden ver las conductas que... porque una clase normal y corriente dentro de lo que es el aula pues están reprimidos y tal y ahí es donde se ve si una persona es tímida o no es tímida..." (E1-5, 249-258).*

Ve la importancia que puede tener la reflexión de la propia práctica para hacer los cambios necesarios para mejorar su conducta docente.

*"Sí, evidentemente, a través de las practicas puedes modificar tu conducta, tus conocimientos..." (E1-5, 303-306).*

La categoría *Practicum (PRT)*, va a recoger todas aquellas impresiones que realizó Jacobo en relación a su concepto de experiencia de aprendizaje profesional docente sobre la estancia en un centro educativo. Concibe que tiene que existir una fase previa a la propia actuación, en donde puede observar y aprender a través del análisis que pueda hacer de esa situación.

*"...considero que debe haber una fase previa al trabajo, suponiendo que luego acabásemos y trabajásemos, tiene que haber una fase previa en la que tú practiques y veas lo que esta bien y lo que está mal..." (E1-5, 162-169).*

Además, considera que a través de la observación se puede llegar a conocer un centro escolar, una vez que termina la observación vendría la propia intervención, de esta manera si se puede conocer un centro.

*"El practico primero observando, porque observando es como ves como funciona un colegio por dentro y luego ya trabajando, bueno trabajando practicando, sí considero que eso, 1º una fase de observación y luego..." (E1-5, 198-205).*

Al practicum lo ve como algo imprescindible para aprender la práctica profesional y compara a otras profesiones (Medicina, Enfermería, etc.) en donde este período es necesario para poder desempeñarlas, más aún si cabe, cuando se trata de formar la base de una nación.

*"Considero que la práctica debe ser previa, igual que en la carrera de medicina o enfermería, ¿cómo van a comenzar a trabajar sin haber pasado por unas prácticas previas?. Yo, igualmente, lo considero importante, estas trabajando con niños" (E1-5, 230-237).*

La categoría *Valoración del Practicum (VAP)*, en relación a ciertos juicios que emite Jacobo en esta fase preliminar, más en función de sus propias convicciones que lo pueda ser vivenciar el practicum, porque todavía no ha tenido ocasión de ello. Considera que en un porcentaje muy elevado el practicum es muy importante, puesto que es en contacto con el alumnado donde se aprende la práctica profesional.

*"Yo creo que dividiendo en porcentaje, para mí el practicum puede ser de un 75%- 80% de importante" (E1-5, 135-138).*

Considera poco tiempo el que se emplea para el practicum e incluso cuestiona la que en ese tiempo puede adquirir los conocimientos necesarios ni siquiera conocer un centro.

*"Lo veo fatal, que las prácticas sean ahí en tres meses y ya está, vamos a compararlo con la carrera de enfermería que empiezan desde 1º, pues aquí igual, porque creo que en tres meses no se conoce el funcionamiento de un colegio" (E1-5, 326-334).*

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Destaca una mayor acumulación de frecuencias en la categoría *Concepciones y creencias educativas (CCE)*, según se puede ver en la tabla nº 382.

Tabla nº 382: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	F. abs.	F. rel1	F. rel2.
CCE	12	54,545	19,672
EEF	2	9,091	3,279
EFE	8	36,363	13,114

Respecto a la opinión que tiene sobre la profesión docente es más bien lo que la gente de la calle piensa de ella, no teniendo, según se puede desprender, por lo que podemos decir que no tiene un concepto claro de esta profesión.

*"Más bien, la opinión que tengo es la que se puede tener a nivel de la calle, pues que un maestro, lo que todo el mundo sabe, que no trabaja y que..." (E1-5, 16-21).*

Intenta arreglar la situación, analizando las ventajas y desventajas que tiene la profesión, entrando en tener un concepto un poco mejor de la valía que tiene.

*"... Pero yo creo que no, porque cada profesión tiene sus pros y sus contras y a lo mejor aquí no trabajas tanto como en la otra profesión, pero tiene sus inconvenientes también... Porque lo que es controlar a los alumnos y más problemáticas que puede plantear, compensa una cosa con otra, pienso"* (E1-5, 21-37).

Realiza una consideración de lo que puede ser la función del maestro, sobre todo cree que se debe formar a la persona en aquellos aspectos que puedan ser útiles en un futuro, pero sobre todo se le debe educar como personas y que sepan desenvolverse en la sociedad.

*" Formar a la persona en el sentido de que lo que estén dando le sirva el día de mañana porque a lo mejor das contenidos... que si, pero eso se olvida, que si que hay que estudiarlo porque está estipulado y hay que darlo pero algo que le sirva el día de mañana... Formarlos como personas que sepan defenderse" (E1-5, 34-46).*

Da importancia a la individualidad, atendiendo a los aprendizajes que tenga cada uno, en función de ello realizará la evaluación, atendiendo no sólo el "hacer" sino también el "querer hacer".

*"Principalmente, cada persona es un mundo, y si una persona no sabe hacer el pino, la rueda lateral, yo no puedo evaluarlo como otro que sí sabe hacerla, si tengo que evaluar, que antes no sabía hacerla, ahora lo intenta, que ya medio le sale, pero no que no sabe hacerla" (E1-5, 389-398).*

La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE), sobre ella Jacobo expresa una serie de opiniones de cómo la ve él en los centros de este nivel y que importancia habría que darle. No ve que se imparta en los primeros niveles de la enseñanza primaria, siguen con una estructura tradicional donde se empezaba a impartir con una atención horaria y no de profesorado a partir de del ciclo superior de E.G.B..

*"No, la Educación Física a lo mejor en el ciclo superior se contempla, pero en lo que es la enseñanza primaria no (de 1º a 5º), primero que no tiene... lo que es ahora puede o no puede, una Educación Física en la que no tiene un horario" (E1-5, 76-85).*

Teniendo en cuenta su vivencia como alumno, concibe la Educación Física como una declaración de intenciones pero que luego en la realidad no se le da la importancia que debería tener. Además, se sigue conservando ciertos estereotipos en función del sexo.

*"Que terminas una tarea y si la terminas sales y si no no sales. Luego una Educación Física en la que las niñas juegan a lo de siempre, o a la goma o a baloncesto y los niños juegan al fútbol" (E1-5, 85-91).*

*"... Me ha marcado en cuanto que mis vivencias como alumno en BUP y EGB, borrarlas por completo. Yo tenía una concepción de la E.F. como recreo, jugar al fútbol, pero creo que es mucho más importante que todo eso" (E1-5, 367-374).*

Debido a sus experiencias, nunca haría ciertas cosas que han predominado a lo largo de su etapa como alumno.

*"... No hacer lo de toma un balón y vete a jugar al fútbol o al baloncesto" (E1-5, 398-401).*

Valora la función que puede cumplir la Educación Física dentro de un centro educativo, siempre y cuando se le de la importancia que requiere y se realice la correspondiente programación.

*"... Quizá puede ser una de las más importantes por la interdisciplinaria que hemos hablado y que pueda tener con otras asignaturas. Y por la formación de la persona, en fin, por los contenidos que pueda tener es tan importante como cualquier otra" (E1-5, 94-104).*

### Dimensión Personal de Jacobo.

En esta dimensión vamos a ver aquellas referencias que realiza el sujeto participante sobre sí mismo como persona, sus inquietudes, experiencias, sentimientos y expectativas como consecuencia de su posible implicación en el practicum.

Siguiendo con la tabla nº 383, el código que más se ha recogido es referente a las *Expectativas de Futuro (EXF)*, relacionado con lo que espera pueda ser en un futuro su comportamiento como docente o lo que se encuentre.

Tabla nº 383: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría	F. abs.	F. rel1.	F. rel2.
EXA	2	13,333	3,279
EXD	1	6,667	1,639
EXF	5	33,333	8,197
CSM	4	26,666	6,557
EMS	3	20,000	4,918

No cree que sería el prototipo de maestro tradicionalista, donde se limitaría a presentar una serie de actividades y que el alumnado las reprodujera.

*" Por supuesto que no sería el típico profesor tradicionalista," que esto es lo que yo digo y que esto es lo que tenéis que hacer, vais a estar toda la hora corriendo y tal", no, supongo que yo plantearía además que eso también estaría regido por los órganos que lo rigen y tal..." (E1-5, 107-116).*



Entiende que se deben alcanzar unos objetivos y tendría que plantearlos con una metodología lúdica, donde se motive al alumnado y se lo pasan bien, sin perder de vista los objetivos.

*"...Estructurar cada trimestre, alcanzar unos objetivos y plantearlo tal y como estamos viendo nosotros ahora bien sea de forma jugada o de ... o como sea, sobre todo que se cumplan los objetivos y que sea supermotivante también para el alumno..." (E1-5, 117-130).*

Ante la posibilidad de aplicar los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas en la formación inicial en un futuro, lo ve bastante difícil, sobre todo considerando que luego sobre la marcha, en función de lo que piense cada docente y en el momento puede variar.

*"Hay algunos contenidos que se dan aquí muy teóricos pero luego todo lo que aquí se dé no se va a aplicar, porque luego cada profesor tiene su sistema y el resto lo olvidará" (E1-5, 186-192).*

El código CSM (*Confianza y seguridad en sí mismo*), se recoge aquellas afirmaciones sobre la firmeza que cree que puede tener para abordar las situaciones del practicum. En un principio muestra una relativa confianza en sí mismo, pero conforme vaya realizando prácticas podrá adquirirla.

*"Me lo dices a principio de 2º y no, ahora, tal vez, hombre, siempre con un poco de miedo pero que con las prácticas que hemos visto aquí y luego yo por mi cuenta y tal..." (E1-5, 265-271).*

Vamos hacer referencia a la categoría *Emociones y sentimientos (EMS)*, en donde Jacobo va a dar a conocer una serie de impresiones y sensaciones entorno a su estado de ánimo y de sus preferencias. La elección de la profesión de maestro era la que tenía muy claro desde un principio, era una de las carreras que más le gustaba y le encantaba.

*"Me encanta, no estoy aquí porque no me haya podido meter en otra carrera, desde luego, yo mis preferencias tenía las de maestro y luego, otras no..." (E1-5, 3-8).*

Su elección por la especialidad de Educación Física era por el trato que podrá tener con los niños y niñas y por ser una asignatura que se pueden manifestar más libremente.

*"... Porque me gusta estar en contacto con los niños más un trato de tú a tú, no que en la clase el profesor es usted y jugar con los niños porque eso también me encanta también y en fin..." (E1-5, 60-66).*

CUADROS RESUMEN DE LA FASE I: FASE DE DIAGNÓSTICO O DE PARTIDA

<p><b>D a t o s biográficos.</b>                  Jacobo tiene 20 años y cursa 3º de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. Realizó sus Prácticas de Enseñanza en el Centro Concertado "Juan XXIII" de la Chana.</p>	<p><b>Experiencias previas como alumno.</b>                  La Educación Física que recibió en los primeros años de la E.G.B. no estaba sistematizada ni impartida por un docente especialista en la materia. Estaba poco considerada y su horario se dedicaba a completar tareas de otras asignaturas o como un segundo recreo. A partir del ciclo superior de E.G.B. empezó a conocer una Ed. Física más regulada y controlada con un enfoque de actividades gimnásticas y deportivas. En este ciclo recibió la enseñanza de dos profesores uno, con pocos conocimientos y otro que la realizaba con una programación más estructurada y con una relativa exigencia en la evaluación. En el BUP, seguía estando orientada a las habilidades gimnásticas y a la práctica deportiva, pero con un componente importante en la condición física. Aquí empezó a notar deficiencias en la realización de ciertas actividades gimnásticas, costándole trabajo aprobar la asignatura, consiguiéndolo gracias a los exámenes teóricos. Guarda un mal recuerdo de su experiencia en esta etapa y sobre todo del profesor encargado de impartirla. En un futuro espera motivar y evitar la monotonía que sufrió con el mencionado profesor.</p>	<p><b>Experiencias como docente.</b>                  Como responsable de la docencia de la Educación Física, no ha tenido ninguna experiencia.</p>
<p><b>TEORÍAS IMPLÍCITAS.</b> No ha dado resultados claros en ninguna teoría, las tipicidades que han obtenidos valores más altos son los de la teoría expresiva y la teoría interpretativa, esto da como resultado en las polaridades unos resultados medios y bajos respectivamente, por lo que podemos decir que existe una tendencia relativa a la 1ª teoría y baja a la segunda (en el resto son negativas). Estos resultados nos puede orientar sobre los pensamientos de Jacobo se encuentran dentro de la perspectiva "racionalidad práctica", concibiendo el proceso educativo como intercambio y comunicación, dejando cierto protagonismo al alumnado en el proceso de aprendizaje. Recalcando en la actividad como aspecto esencial en la ocupación del alumnado y el papel que pueda jugar.</p>		

ENTREVISTA DE TOMA DE CONTACTO Y DE PUNTO DE PARTIDA

**Dimensión Formación docente.**

Destaca la categoría *Expectativas sobre el practicum (EXP)*, donde se recoge las opiniones de lo que espera de él:

- A través del trato con los escolares aprenderá y adquirirá un conocimiento práctico, siendo la formación teórica de la facultad insuficiente para aprender la profesión.
- Encontrará la oportunidad de aprender la práctica profesional a través de la observación y de la práctica.
- Podrá poner en práctica todo lo que ha aprendido en la Facultad e incluso otras alternativas que no ha visto.
- Es la ocasión de conocer un centro educativo de cerca.
- Puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, sobre todo aquello que proyecta lo podrá poner en práctica y así mantener o cambiar sus pensamientos.
- Aprenderá a tratar a los escolares porque en una clase de Educación Física se manifiestan tal como son.
- A través de la práctica y la reflexión sobre la misma puede mejorar su conducta docente.

El *Practicum (PRT)*, entiende que tiene que existir una fase previa a la propia actuación, en donde podrá observar y aprender a través del análisis que pueda hacer de la situación. A través de la observación primero, luego con la propia intervención, llegará a conocer el centro. Lo ve como algo imprescindible para aprender la práctica profesional y toma como referencia a otras profesiones en donde es necesario este período para poder desempeñar la profesión. Propone que el practicum debe ser: en 1º observar, 2º observar y 3º intervenir.

Sobre la *Valoración del practicum (VAP)*, considera que es en un porcentaje muy alto lo más importante en su formación inicial, porque permite el contacto con el alumnado y aprender la práctica profesional.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* No tiene una idea muy clara sobre la profesión docente, casi opina igual que la gente de la calle, aunque intenta justificar las ventajas e inconvenientes de la profesión. La consideración de la función es más importante, cree que se debe formar a la persona en aquellos aspectos que pueden ser útiles en un futuro, educar como personas para desenvolverse después en la sociedad. Da importancia a la individualidad, atendiendo a las posibilidades de cada uno realizaría la evaluación.

*La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* No ve que se imparta en los primeros niveles de enseñanza, se comienza a partir del ciclo superior de E.G.B. y no siempre con personal docente especializado. La ve más como una declaración de intenciones que de realidades, en la práctica no se le importancia que se le debería dar. Se siguen manteniendo cierto estereotipos en función del sexo. Valora la función importante que puede cumplir en un centro educativo siempre que se le de la importancia que requiere, al igual que otra asignatura.

**Dimensión Personal.**

Destaca las *Expectativas de futuro (EXF)*, no cree que sea un maestro tradicionalista, donde se limita a presentar tareas y el alumnado a reproducirlas. Cree que él plantearía una serie de actividades para conseguir unos objetivos pero con una metodología lúdica, donde pueda motivar al alumnado y al mismo tiempo se lo pasen bien. Ve difícil aplicar los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas en la formación inicial, en el momento, según la situación, puede variar.

*Confianza y seguridad en sí mismo (CSM).* Al principio no se encontrará muy seguro de cómo actuar pero conforme va transcurriendo el practicum iría ganando confianza en sí mismo y no tendría problemas.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Muestra su satisfacción por la elección de cursa Magisterio y la especialidad de Educación Física, porque además le encanta tratar a los niños y niñas, encontrando en ella la posibilidad de que se manifiesten ellos y ellas tal como son, libremente.

**FASE II: OBSERVACIÓN Y ORIENTACIÓN (PREPARACIÓN DEL PRACTICUM).**

**1. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL DEL CENTRO.**

El centro donde Jacobo realizó sus Prácticas de Enseñanza es el mismo que lo hizo Eva, es decir, el centro concertado Juan XXIII de la Chana. Variando solamente el grupo de clase que él asumió para impartir las clases de Educación Física, este era el grupo A del segundo nivel del segundo ciclo de la enseñanza primaria (4<sup>o</sup>A).

El total de escolares que disponía Jacobo para el desarrollo de las clases de Educación Física era de 29, siendo 15 niños y 14 niñas. No existe ningún escolar repetidor, lo mismo que no había ninguno con necesidades educativas especiales.

Referente a las actitudes que encontró Jacobo en los escolares era negativa, los niños querían jugar sólo al fútbol y las niñas a baloncesto o a la cuerda. Manifiesta que era difícil controlarlos, más aún, cuando se le repartía el material, entre otras cosas, porque resultaba novedoso para ellos.

Apreció ciertos estereotipos sexistas, sobre todo en los niños a los que consideraba "machistas". Además, se daban situaciones de discriminación de unos escolares a otros. También, pudo apreciar que la competitividad era la conducta social más destacada, por el afán que ponían en las actividades para superar unos a otros.

Sobre aspectos positivos de los escolares, pudo apreciar que tenían grandes deseos de participar, de estar ocupados y de conocer nuevas actividades.

Disponía de dos horas a la semana para la clase de Educación Física.

Acerca de la maestra de aula o responsable del nivel educativo (tutora), estaba poco interesada por la Educación Física, aunque dejaba libertad a Jacobo para que pudiese desarrollar sus clases. Expresa que poco a poco, fue cambiando su actitud hacia la Educación Física.

2. ANÁLISIS CUALITATIVO.

Durante esta fase Jacobo estuvo observando en el centro educativo y recibiendo orientaciones oportunas para implicarse en el practicum a través de las reuniones de seminario que se celebraban en la Facultad. Es muy característico de Jacobo en esta fase el recoger en su diario todas aquellas impresiones que pueda sacar relacionadas con su observación en el centro (contexto, maestro o maestra de aula, maestro o maestra especialista...), en cambio, en las reuniones de seminario era muy poco participativo, limitándose, en la mayoría de las ocasiones a permanecer expectante ante las orientaciones del supervisor y las aportaciones de sus compañeros.

En función de lo expuesto y considerando el registro de frecuencias en cada una de las dimensiones (ver tabla nº 384), los resultados que vamos a considerar son los del DIARIO, obviando los obtenidos en el seminario al ser nulos o no ajustarse al criterio establecido.

Los resultados obtenidos en el diario están inclinados fundamentalmente a la dimensión formación docente (37,107) y a la dimensión contexto educativo (35,849). Igualmente, se puede detectar la dimensión sobre los pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular que tiene un valor importante, sobre todo con relación a otros sujetos participantes (19,477), puesto que Jacobo es un sujeto que es muy dado a expresar sus opiniones y adoptando ciertos posicionamientos en cuanto a planteamientos educativos. La dimensión personal y la dimensión intervención educativa, con valores bajos, obtienen un mismo número de frecuencias (3,774).

Tabla nº 384: Resultados obtenidos por dimensiones

Dimensión	Diario 1		Seminario F2	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	6	3,774	0	0,000
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	31	19,497	1	14,286
III. Contexto educativo.	57	35,849	6	85,714
IV. Intervención educativa.	6	3,774	0	0,000
V. Formación docente.	59	37,107	0	0,000



### Dimensión Formación Docente.

En esta dimensión sobresale la observación como estrategia de formación y las consideraciones que realiza sobre el practicum como formación inicial, (Tabla n° 385).

Tabla n° 385: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Estrategias de Formación (58)	OBS	47	79,661	29,560
	PRT	11	18,644	6,918
F.I. y Practicum (1)	EXP	1	1,695	0,629

*Observación (OBS)*. Jacobo anotó en su diario aspectos sobre los momentos que se encontraba contemplando el centro, las clases de los distintos niveles educativos de primaria, tanto las asignaturas de aula como las concernientes a Educación Física.

Las apreciaciones que recogió sobre el alumnado están orientadas a distintos aspectos, uno de ellos es la actitud que muestra un grupo de clase hacia el maestro y el recreo.

*"Si alguien se pasa en exceso, se queda sin recreo (algo sagrado para ellos). Por cierto, se dirigen al profesor con 'Don'" (D1-5, 267-271).*

Al contemplar el desarrollo de un examen de 6° de EGB distingue al alumnado con unas determinadas características o predisposiciones hacia la mencionada prueba.

*"También se distinguen los alumnos más pícaros de los que no lo son, ya que los primeros intentan copiarse como sea mientras los segundos, aunque no sepan, no se atreven" (D1-5, 623-629).*

En las clases de Educación Física observa las tendencias sociales que existe en el alumnado a la hora de hacer determinadas prácticas deportivas.

*"La mayoría de los niños juegan al fútbol, dando igual el número de alumnos que juega en uno u otro equipo, aunque eso sí, estén más o menos equilibrados. En la formación de los equipos y en el desarrollo del juego se distinguen claramente los líderes de la clase. Respecto a los demás niños (pocos: 5 o 6) se fueron a jugar al baloncesto. Ninguna niña jugaba al fútbol, y ni siquiera lo intentaron, algunas jugaban al baloncesto, en una canasta diferente a la de los niños y el resto jugaba a la cuerda o a la goma" (D1-5, 640-660).*

En una clase del primer ciclo de primaria y a través de la realización de ejercicios orientados a las partes del cuerpo, Jacobo detecta la predisposición del alumnado hacia las mencionadas actividades.

"... Y la motivación es diferente en los niños; unos se muestran muy motivados (sobre todo los niños) porque se 'pican' entre ellos, o incluso algunos se sentían representados por sus ídolos de la tele (Rocky...); Otros se muestran poco interesados y provocan el dialogo entre ellos" (D1-5, 697-707).

Veamos algunas referencias sobre distintos climas de aula (ambiente) que ha conseguido apreciar en esta fase de observación. En este sentido, se recogen una serie de observaciones de la actitud del alumnado como consecuencia de la rigidez del docente y de planteamientos tradicionales.

"Todos los alumnos esperan en silencio al profesor. Están dispuestos en la clase individualmente. Yo estaba sorprendido por el silencio existente, ya que para mí es algo impropio en estas edades... Los alumnos saludan al profesor con respeto, y se observa que la distancia entre el profesor y alumnos es grande. La edad del profesor es mayor... Comienza la clase con una oración inicial, para ello, los alumnos se ponen de pie" (D1-5, 331-355).

La dinámica que se establece en clase se centra en la propuesta de actividades por parte del maestro y los alumnos deben intentar realizar, comprobándolo después cuando el alumnado va saliendo a la pizarra.

"Siguiendo con el estilo utilizado por el profesor para el problema, un alumno o alumna lo dicta, el profesor copia los datos, con dos unidades (23 pinos) en la pizarra, y ahora este mismo alumno o alumna intenta resolver el problema sin mirar a su problema. Si éste falla, los demás alumnos ya están preparados con la mano levantada para contestar" (D1-5, 380-392).

Suele contemplar que los alumnos y alumnas del primer nivel del segundo ciclo de primaria suelen estar bastantes dinámicos en clase, levantándose de sus asientos y hablando con los compañeros y compañeras.

"Los niños se levantan cuando quieren, para hablar, poniendo como excusa que van a preguntar una duda. No hubo ni un minuto de silencio absoluto" (D1-5, 271-276).

En el primer ciclo, pudo apreciar durante la realización de un trabajo de manualidades, que el alumnado estaba más distendido que el anterior y aunque hablaban y se movían de sus lugares, no perturbaban el clima agradable de la clase.

"Los alumnos estaban en silencio o hablando con el de atrás o el de delante como mucho, y de vez en cuando se oía un murmullo general, pero que no era molesto. Los niños cuando creían haber hecho algo interesante se lo mostraban al profesor..." (D1-5, 756-765).

En cuanto al primer nivel del tercer ciclo de enseñanza primaria, describe como se estructura y como se desarrolla una clase por parte de la maestra responsable de este nivel educativo.

"Los alumnos trabajan más o menos en silencio, y la profesora de vez en cuando llama a alguien para ver si está haciendo o no las tareas, así obliga de alguna forma para que trabajen. Por tanto la estructura de las clases son: Hasta antes de recreo, teoría; después del recreo, ejercicios referentes a esa teoría. Existe un buen clima de trabajo" (D1-5, 788-801).



La forma que adopta una maestra para distribuir al alumnado en la clase, provoca que Jacobo describa en su diario la disconformidad con el criterio argumentándolo.

*"Respecto a la distribución de su clase, estoy en desacuerdo con la misma, ya que la tiene organizada por filas, es decir, del más "listo" al más "tonto", con lo cual influye mucho en el desarrollo de la clase, ya que la primera fila, se supone que es la trabajadora y presenta un mayor nivel de motivación. La segunda fila digamos es de transición, es decir, que están pero no están, y la tercera fila está desmotivada, sin prestar apenas atención" (D1-5, 517-532).*

De lo que ha podido presenciar referente a las relaciones entre el docente y el alumnado, emite ciertos juicios comparativos.

*"Observaba cierta distancia alumno-profesor en 1º, al contrario que en 2º, donde había cierta confianza" (D1-5, 202-205).*

En la observación de las clases de Educación Física reúne una serie de comentarios sobre el desarrollo de las mismas, en este caso se muestra la realización de unas actividades deportivas adaptadas.

*"Técnicas de asimilación consistían en: Contacto con las pelotas y bates, a través de carreras, intercambios de material, etc. Luego, y por tríos, uno bateaba, otro echaba las pelotas y otro las recogía, todos pasaban por todas las posiciones. Jugar a las cuatro esquinas, intentando simular el paso de unas bases a otras. Jugar al Béisbol" (D1-5, 734-746).*

*Practicum (PRT).* Sobre los momentos que se encuentra en el centro educativo para observar, anota una serie de aspectos relacionados con las situaciones que se encuentra. Así, cuando se incorpora al centro, lo primero que hace es una toma de contacto con él a través de los órganos representativos del mismo.

*" Hoy es el primer contacto con el colegio... Este primer contacto ha consistido en presentarnos al director del Colegio..., tener algunas palabras con él, sobre todo de lo que iba a ser nuestra misión y como funcionaba el colegio... Luego estuvimos con el especialista... estuvimos comentando en que iban a consistir exactamente estas prácticas, lo que íbamos a hacer y el material con el que contábamos. Digamos que hoy ha sido el 'día de la presentación' " (D1-5, 841-872).*

Lo normal es que observara el desarrollo de las clases de aula en cada uno de los niveles educativos y lo mismo con el área de Educación Física, pero en un determinado momento tiene que asumir la responsabilidad de la clase de Educación Física, junto a Eva, por un imprevisto en el centro.

*"Hoy vamos como observadores, pero cual es mi sorpresa, cuando el Director me da las llaves del 'bunker' donde se encuentran los balones, para que saque unos cuantos, ya que el profesor de E.F. se va a tardar. Y así lo hice, saque tres balones de baloncesto, 1 de futbito y 1 de Voley. Mi compañera organizó y estuvo con todos los que quisieron jugar al voley y yo me quedé con los que querían jugar a futbito" (D1-5, 874-888).*

Este mismo hecho se reprodució en sucesivas ocasiones pero orientados y asesorados por parte del maestro especialista.

*"... Se volvió a hacer la misma operación que la clase anterior, sólo que esta vez lo organizó así el profesor, yo nuevamente organicé a aquellos que querían jugar a futbito, pero con una salvedad, no querían que yo jugara, yo tenía que ser el árbitro" (D1-5, 924-932).*

### Dimensión contexto educativo.

En la tabla n° 386 se exponen los resultados logrados en el registro de frecuencias. La categoría que tiene un mayor número es la del maestro o maestra de aula, seguida del maestro o maestra especialista de Educación Física. El resto de las categorías no las consideramos para analizarlas por no ajustarse al criterio establecido.

Tabla n° 386: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión contexto educativo (57)	CEE	1	1,754	0,629
	AMC	2	3,509	1,258
	DIR	2	3,509	1,258
	MAE	10	17,544	6,289
	MAA	42	73,684	26,415

*Maestro o maestra de aula (MAA).* Es la categoría más distinguida al encontrarse Jacobo presenciando las clases que imparten los docentes de los distintos niveles y ciclos de la enseñanza primaria. Este hecho provocó que pudiera sacar ciertas impresiones y anotarlas en su diario sobre la forma de proceder cada uno de estos docentes en cada una de sus clases.

Así, recoge el procedimiento que utiliza una maestra de aula con el alumnado para desarrollar los contenidos.

*"La metodología aplicada por la profesora era, sacar a un alumno a la pizarra, y ahí hacer la operación o problema que le correspondiera" (D1-5, 29-34).*

Cuando surgía alguna duda o veía que el alumnado no comprendía el desarrollo de la tarea, intentaba conectar con situaciones más conocidas para ellos.

*"... Otra cosa que me llamó la atención fue que para resolver alguna duda ponía ejemplos prácticos, es decir: un niño dijo que a 9 puntos no le podía quitar 6 puntos, y la profesora le dijo que si él tenía 9 caramelos, si se podía comer 6, entonces al escuchar este ejemplo rápidamente entendió el problema" (D1-5, 62-72).*

Conforme va observando a distintos docente va haciéndose una idea de cuál de ellos se acerca más a la idea que tiene él de lo que debe ser un docente ideal, sobre todo para el primer ciclo de la enseñanza primaria.

*"Respecto a la profesora, es el modelo que yo considero ideal para estas edades. Es supermotivante (a nadie le pone mala cara por mal que lo haga, al contrario, siempre saca un aspecto positivo de lo que hace cada alumno). Su tono de hablar, es de buen humor" (D1-5, 118-127).*

Sobre la forma de proceder de una maestra de Lengua, revela que ella realiza una lectura y toda la clase le sigue, interrumpiendo la lectura para incidir en los aspectos más destacados de la misma.

*"... Pregunta a algún alumno las cuestiones claves, que servirán de resumen, y por tanto esta profesora obliga a una lectura comprensiva de los alumnos" (D1-5, 184-189).*

De lo que ha presenciado en el primer ciclo de enseñanza primaria, compara a las maestras de primer y segundo nivel de este ciclo.

*"Las actuaciones de ambas profesoras me han parecido muy dispares. Una motivaba demasiado, quizás lo que sobraba a una faltaba a la otra" (D1-5, 197-202).*

Acerca de la actitud y el respeto que adopta el alumnado en clase y la manera que de comportarse de un maestro, Jacobo lo justifica por la edad que tiene.

*"La edad del profesor es mayor a 60 años, y esto hace explicar determinadas conductas, que hacen que la clase parezca desarrollarse en los años 40" (D1-5, 347-352).*

Un detalle que le llamó mucho la atención a Jacobo, fue la forma de dirigirse de un maestro al alumnado del segundo ciclo de primaria.

*"... El profesor se dirige a los alumnos de 4º con ¡usted! en 1994, ni que fuera la facultad" (D1-5, 454-458).*

En el tercer ciclo de primaria contempla clases de distintas asignaturas, entre las que recoge la manera de intervenir de una maestra en una clase de Lengua a través de una serie de preguntas orales que realiza al alumnado.

*"... La profesora le hace conjugar el verbo en cuestión, pero completamente, para que así, él mismo se de cuenta de su error. Por tanto, utiliza la corrección uno por uno, (y para toda la clase), y en algún momento, digamos, 'el ensayo-error'" (D1-5, 487-496).*

Mantiene conversaciones con distintos docentes, sobre todo con una maestra que estaba sustituyendo a un maestro y que aprovecha estos momentos para orientar a Jacobo sobre el alumnado y la función docente.

*"La mayor parte de la clase estuve hablando con la profesora de esta clase, que resulta ser una sustituta, me estuvo hablando de los niños y dándome algunos consejos" (D1-5, 957-962).*

En el primer y segundo ciclo de primaria, cada docente responsable del nivel educativo asumía la responsabilidad de impartir todas las asignaturas, entre las que se encontraba la Educación Física, pudiendo observar el desconocimiento que tenía para impartir esta asignatura y el concepto que tenía de la misma (más bien un recreo organizado).

*"Respecto al profesor, su actuación es la propia de cualquier persona que desconoce la Educación Física en la educación, su misión fue distribuir balones de baloncesto y fútbol, y evitar algunas peleas (árbitro)" (D1-5, 633-640).*

**Maestro o maestra especialista en Educación Física (MAE).** El maestro especialista era al mismo tiempo el tutor del centro de los prácticos de la especialidad de Educación Física. Jacobo recoge que éste no es un desconocido para él y sus compañeros, por haber estado ya observando (1ª parte) y, menos para él, por haber sido antiguo alumno.

*"... Estuvimos esperando al especialista de E.F. en este Instituto... al que ya conocíamos todos, por nuestra anterior etapa como observadores, y yo personalmente como antiguo alumno. Su saludo coincidió con la hora del recreo..., así que fuimos a la cafetería de este colegio..." (D1-5, 853-864).*

Unas de las inquietudes de Jacobo era contrastar las clases de Educación Física que impartía el especialista con las de los maestros y maestras de aula del primer y segundo ciclo de primaria.

*"Evidentemente, la diferencia es muchísima, para empezar ha hecho un calentamiento jugado, con juegos no intensos y luego a continuación hizo un circuito que lo fue adaptando dependiendo del curso al que lo aplicara" (D1-5, 828-835).*

Referente a los momentos que estaba observando al especialista, Jacobo recoge los contenidos que imparte y la forma de organizar al alumnado para el desarrollo de las actividades.

*"El profesor aquél día iba a realizar algo que nunca se había hecho antes. Dedicar una clase a un deporte alternativo, exactamente al Béisbol. La clase la dividió fútbolo en dos mitades, e hizo 4 equipos, para enfrentarlos 2 a 2 en cada campo" (D1-5, 722-749).*

### **Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

En esta dimensión se va a enfatizar sobre las concepciones y creencias educativas, al mismo tiempo, que se recogerán opiniones sobre la Educación Física en la enseñanza primaria (tabla nº 387).

**Concepciones y creencias educativas (CCE).** En esta categoría va a recoger ciertos posicionamientos ideológicos o formas de pensar de Jacobo sobre lo que ha observado en diferentes clases. Acerca de la buena actuación, según él, de un maestro y la motivación que

proporcionaba al alumnado, manifiesta que ésta en exceso puede ser mala y que hay saber utilizarla para que el alumnado tenga la justa y necesaria en todo momento.

*"... Considero que excesiva motivación es mala ya que el alumno se acostumbra a ella, y cuando les falta se encuentran faltos de algo. Por tanto, para mí la motivación es buena, siempre y cuando se sepa utilizar" (D1-5, 132-139).*

Tabla nº 387: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos	CCE	26	83,871	16,352
	EFE	5	16,129	3,145

Sobre la forma de actuar en los primeros niveles de la enseñanza primaria, expresa su opinión de cómo actuaría él, centrándose en la paciencia, el acercamiento al alumnado y creando un clima agradable de trabajo.

*"La clave está en la paciencia, y una relación cercana entre los alumnos y yo, creando un clima agradable de trabajo, y por supuesto cumpliendo los objetivos" (D1-5, 219-225).*

Asímismo, considera que hay que pensar como ellos y a partir de ahí, analizar la práctica y sacar conclusiones.

*"Quizás incluso, rebajarse a su edad, e intentar pensar como ellos, y luego más tarde sacar conclusiones, y si ha fallado cambiar, y si acierto, continuar con la metodología" (D1-5, 225-231).*

Sobre las ideas expuestas anteriormente, realiza una especie de síntesis.

*"Motivación (la justa) + cumplir objetivos + acercamiento profesor/alumno = éxito" (D1-5, 232-234).*

Igualmente, ante la actuación autoritaria de un docente, cree que se debe dar más confianza al alumnado y no estar tan distante, siempre y cuando se mantenga el respeto.

*"Eso sí, esta confianza no implica que haya pérdida de respeto" (D1-5, 261-263).*

Ante la permisibilidad observada de un maestro, la cuestiona en función de la consecución de los objetivos.

*"Por tanto existe una dinámica de clase que a nivel teórico considero que es buena, pero que en la práctica, y si no se cumplen los objetivos, no es buena" (D1-5, 276-281).*

Relativo a la forma de actuar de un maestro en clase, no se muestra muy de acuerdo con él, puesto que puede causar ciertos traumas en el alumnado.

*"Tanto si el alumno dice bien como si dice mal el problema, por una parte veo bien que pregunte a los alumnos si ha hecho su compañero bien el problema, ya que los hace copartícipes, pero sólo en este caso, (cuando el problema está bien), si por el contrario el problema está mal, no debería preguntarlo, ya que en la mayoría de los casos provoca la risa de sus compañeros" (D1-5, 413-426).*

Igualmente, al presenciar la estructura que adopta una maestra en la clase, muestra su disconformidad, expresando sus ideas sobre la forma de organizar al alumnado en el aula.

*"... Estoy en desacuerdo con la misma, ya que la tiene organizada por filas, es decir, del más 'listo' al más 'tonto', con lo cual influye mucho en el desarrollo de la clase..." (D1-5, 518-524).*

*"Pero considero que la mejor distribución, es que cada alumno se ponga donde quiera, ya que el profesor sabe el nivel que presenta cada alumno, eso sí, intentando que los menos aventajados se sitúen en las zonas delanteras, así como aquellos que tengan peor vista..." (D1-5, 551-563).*

*La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* La Educación Física que ha observado él que se imparte en los dos primeros ciclos de primaria, se muestra partidario que se debe cambiar.

*"Eso sí, la Educación Física tiene que cambiar 'mucho'" (D1-5, 818-819).*

Compara el modelo de Educación Física que imparte un especialista con el que imparte el maestro de aula.

*"Que distinta es la Educación Física dada por un especialista a como la da uno que no tiene ni idea, siendo su camino fácil, los deportes" (D1-5, 835-839).*

### **Dimensión Personal.**

Atendiendo a los datos obtenidos y que se exponen en la tabla nº 388, cabe mencionar la categoría *experiencias como alumno (EXA)*, por recordar las situaciones que él vivió como alumno en el mismo centro.

*"... Cuando vi el nivel que tenían, comparable al mío en 7º de E.G.B., ¡Claro!, que mi nivel y el de mis compañeros en ese curso era vergonzoso" (D1-5, 304-308).*

Tabla n° 388: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (6)	EXA	3	50,000	1,887
	EXD	1	16,667	0,629
	PRE	1	16,667	0,629
	EMS	1	16,667	0,629

### Dimensión Intervención Educativa.

En función de los resultados obtenidos (tabla n° 389) y de los criterios establecidos, sólo vamos a discutir, dentro del grupo aula, la categoría *ambiente (AMB)*. En esta fase no asumieron la responsabilidad de la clase, a excepción de algunos momentos que asume una responsabilidad compartida con otros prácticos y asesorada por el maestro especialista, desempeñando un papel de árbitro en uno de los grupos formados.

*"... Tenía que ser el árbitro. La deportividad entre ellos era asombrosa, y evitaban cualquier pelea para así no perder tiempo y jugar el máximo posible" (D1-5, 932-937).*

Tabla n° 389: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 1		
		Fab	Fre1	Fre2
Organización (2)	ORG	2	2,222	1,047
Aula (5)	AMB	3	50,000	1,887
	INE	1	16,667	0,629
	INM	1	16,667	0,629
Alumnado (1)	ALU	1	16,667	0,629

CUADROS RESUMEN DE LA FASE II: OBSERVACIÓN Y ORIENTACIÓN

CENTRO: Juan XXIII (Chana), Centro Concertado del Patronato Diocesano de la Iglesia. Centro que se encuentra bien dotado de equipamientos e instalaciones para desempeñar la función docente. Se encuentra en una zona periférica de Granada (zona oeste). El nivel socio-cultural de los escolares es medio-bajo.

CONTEXTO EDUCATIVO

Durante esta fase de observación va a realizar una serie de manifestaciones sobre el *maestro o la maestra de aula (MAA)*. Detecta distintos procedimientos utilizados por el maestro o la maestra del nivel que se encuentra observando para desarrollar determinados contenidos didácticos. Conforme va evolucionando la observación se va haciendo una idea de cuál de ellos se acerca más a la idea que él tiene de docente ideal en los primeros ciclos de la Enseñanza Primaria. Realiza comparaciones de un docente de uno y otro nivel del primer ciclo de Primaria. De lo observado, achaca la forma de comportarse de un docente a la edad. En el tercer ciclo de primaria contempla clases de distintas asignaturas, entre las que recoge formas de intervención educativa de los docentes. En su relación con algunos docentes, recibe orientaciones sobre los escolares y la función docente.

Acerca del *maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE)*, expresa que no es una persona desconocida para él por haberlo tenido como profesor y el contacto que tuvieron previamente. Pretendía contrastar las clases de Educación Física del especialista con los docentes de aula (primer y segundo ciclo). Cuando lo está observando recoge los contenidos que imparte y la forma de organizar el alumnado para el desarrollo de las actividades.

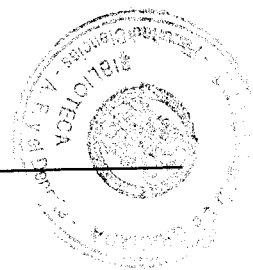
DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

Referente a la *observación (OBS)* va a realizar una serie de apreciaciones referidas sobre lo que contempla en las clases de los distintos niveles educativos. Reconoce características y predisposiciones de los escolares, puede distinguir distintos tipos de ambientes de clase como consecuencia de las interacciones que se produce entre el docente y el alumnado, como es el caso de la actitud del alumnado ante la rigidez y planteamientos tradicionales de un maestro, o el caso de otro docente más permisivo, que el alumnado está más distendido. Igualmente, puede contemplar la dinámica que se da en las clases con los escolares por sus propias características de la edad. Jacobo describe en su diario la disconformidad por la forma de distribuir al alumnado por parte de una maestra. Además, realiza ciertos juicios comparativos entre los distintos docentes que observa.

Sobre la observación de las clases de Educación Física, muestra la realización de unas actividades deportivas adaptadas.

Sobre el *practicum (PRT)*. Describe distintas situaciones en las que se encuentra en el centro: toma de contacto con el equipo directivo, observación de los distintos niveles educativos, asume responsabilidades parciales y compartidas con otros prácticos de la asignatura de Educación Física.





**DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.**

*Concepciones y creencias educativas (CCE)*. Expone ciertos posicionamientos ideológicos o formas de pensar en función de lo que ha observado en las clases. Considera que la motivación en exceso puede ser mala y que hay que saber utilizarla para que los escolares tengan la justa y necesaria en todo momento. Sobre la forma de actuar en los primeros niveles de la Enseñanza Primaria, cree que se debe tener paciencia, acercamiento a los escolares y crear un clima agradable. Compara la actuación autoritaria de un docente frente a la permisiva de otro, sobre el primero cree que debe de dar más confianza al alumnado y no estar tan distante, siempre y cuando se mantenga el respeto; sobre el segundo, cuestiona la libertad que deja al alumnado por la consecución de los objetivos. *La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE)*. Se muestra partidario de cambiar la Educación Física que ha observado en los primeros ciclos de primaria. Compara el modelo de Educación Física que imparte un especialista con el que imparte el maestro de aula.

**DIMENSIÓN PERSONAL**

*Experiencias como alumno (EXA)*. Rememora situaciones que él vivió como alumno en el mismo centro.

**DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

*Ambiente (AMB)*. Como consecuencia de las responsabilidades parciales y asesoradas que asume, describe la dinámica que se establece en las clases de Educación Física.



**FASE III DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM Y DE INTERVENCIÓN ORIENTADA.**

**1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO Y SEMINARIO.**

Al considerar el resultado obtenido en cada una de las dimensiones, se puede apreciar en la tabla nº 390 un cambio en el orden de las mismas en función del número de frecuencias que se han acumulado. A la hora de contrastar los resultados del diario y de las reuniones de seminario, no coinciden con la tendencia de las dimensiones, mientras que en el primero despunta la dimensión intervención educativa, en el seminario es la dimensión personal, encontrándose invertidas en una y otra técnica. Sigue la dimensión formación docente y en menor importancia, la dimensión contexto educativo y la dimensión sobre los pensamientos educativos.

Tabla nº 390: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Diario 2		Seminario F3-1	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	21	10,995	9	47,368
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	13	6,806	4	21,053
III. Contexto educativo.	14	7,330	0	0,000
IV. Intervención educativa.	90	47,120	3	15,789
V. Formación docente.	53	27,749	3	15,789

La justificación del orden está en el comienzo de las tareas docentes, siendo importante para él el salir airoso de las situación que se le presenta (supervivencia), para ello tiene que dominar una serie de destrezas y habilidades educativas, de ahí el interés por los aspectos de la intervención educativa, la formación docente y aquellos aspectos personales (preocupaciones, expectativas, sentimientos y emociones) que inciden en él como persona, que también requieren la atención de Jacobo.

a) DIARIO.

En el diario reflejó una serie de impresiones y sensaciones sobre la experiencia que vivió como observador y la nueva que afrontó en la labor docente. Según hemos podido distinguir en la tabla nº390, la dimensión más característica es la de intervención educativa (47,120), a continuación la dimensión formación docente (27,749), le sigue la dimensión personal (10,995), el contexto educativo (7,330) y, por último, la dimensión sobre los pensamientos educativos (6,806).

**Dimensión Intervención Educativa.**

En la tabla nº 391 se pueden ver los resultados obtenidos en esta dimensión que se desglosan en grupos de categorías y categorías. Es importante para Jacobo, en un orden de mayor a menor número de frecuencias: la programación, el aula, el alumnado, la actividad de aprendizaje, la intervención interactiva y la organización.

Programación. Referencias sobre el diseño de las actividades y su puesta en práctica.

*Temporización y secuenciación (TYS)*. En esta subfase aparecen ciertas manifestaciones sobre como llevaba a cabo el desarrollo de sus clases y cómo las distribuía.

*"Al final de la parte principal, propuse el mismo juego del día anterior de conocernos, pasando por debajo de una pica sin caerse, y a la vez decirme su nombre. Luego les hice un juego altamente motivante en la vuelta a la calma..." (D2-5, 416-424).*

Suele anotar la relación que guarda lo que aplica con lo que ha diseñado y secuenciado en la programación.

*"... Pero más tarde pensé que la sesión que iba a hacer, y de hecho hice, era la correspondiente a la 2ª sesión de la 1ª unidad didáctica de 4º, digamos que para que sirviera de ensayo general" (D2-5, 444-450).*

La distribución que realiza de las sesiones guarda una cierta relación con los contenidos que tenía que impartir.

*"La primera sesión correspondiente a la 1ª unidad didáctica, Espacio-temporal" (D2-5, 542-545).*

*Programación en general (PRO)*. Debido a un imprevisto de la grabación de la clase, Jacobo no aplica la sesión que tenía diseñada, viéndose obligado a improvisar una clase, tomando como referencia a una que había presenciado del maestro especialista.

*"Esta improvisación me resultó fácil ya que me basé en la sesión anterior del maestro especialista..." (D2-5, 408-412).*

Tabla n° 391: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (20)	PRO	3	3,333	1,571
	OBJ	2	2,222	1,047
	CON	2	2,222	1,047
	TYS	12	13,333	6,283
	EVA	1	1,111	0,524
Organización (7)	CRO	4	4,444	2,094
	UTM	3	3,333	1,571
Actividad de aprendizaje (13)	ACT	6	6,667	3,141
	ADA	4	4,444	2,094
	CSD	3	3,333	1,571
Intervención interactiva (15)	DEG	1	1,111	0,524
	DEA	4	4,444	2,094
	DEG	1	1,111	0,524
	DCO	3	3,333	1,571
	DMA	2	2,222	1,047
	IMP	4	4,444	2,094
Aula (17)	AMB	5	4,556	2,618
	INE	1	1,111	0,524
	INM	11	12,222	5,759
Alumnado (16)	ALU	6	6,667	3,141
	INA	3	3,333	1,571
	PAR	4	4,444	2,094
	COM	3	3,333	1,571

Aula. Dentro de este grupo es de interés las interacciones que se producen entre Jacobo y al alumnado y el ambiente de clase.



*Interacción con los escolares (INM).* Se distinguen párrafos del diario donde muestra el tipo de interacción que se produce con el alumnado o la percepción que él tiene de esa interacción. En un principio ayudaba al maestro especialista en determinadas actividades asignadas del desarrollo de la clase y describe el tipo de relación que se está estableciendo.

*"Los alumnos me llaman 'profe' y obedecen lo que yo digo, y además, despierto mucha curiosidad, me hacen preguntas como: ¿Cuántos años tengo?, ¿Qué estudio?, ¿Tu vives en...? Pues yo te conozco. ¿A que tu vives en...? ¡Anda, dice a otro amigo suyo!. Etc." (D2-5, 41-50).*

Igualmente ocurría en las clases de aula, donde en ciertos momentos ayudaba al docente y el alumnado reclamaba su ayuda.

*"... Yo tomé una participación directa, ya que me preguntaban dudas o que se lo volviera a explicar..." (D2-5, 298-301).*

*Ambiente (AMB).* Sobre su actuación, va relatando la dinámica que se establece en sus clases, sobre todo se recogen aspectos relacionados con la implicación del alumnado como consecuencia de su intervención.

*"... Bastante interés y colaboración, le pregunté el porqué del calentamiento y todos querían intervenir para contestar, y al final todos se lo pasaron muy bien..." (D2-5, 131-137).*

### Alumnado.

*Alumno o alumna en general (ALU).* Aparecen referencias sobre el alumnado en general o alguno en particular. Así, refleja la actitud de un alumno como consecuencia del tipo de actividades que propone Jacobo en clase de Educación Física.

*"Cuando acabamos, me llegó un niño y me dijo: 'que si eran hombres porque tentan que hacer cosas de niños chicos'" (D2-5, 113-117).*

Igualmente, anotó comentarios sobre la predisposición de unos alumnos hacia la clase de Educación Física.

*"Dos niños ventan después del recreo muy cansados, entonces como para ellos E.F. es igual a recreo, aprovechan esta clase para beber agua..." (D2-5, 545-550).*

*Participación (PAR).* En cuanto a la implicación del alumnado en la clase, evidencia la respuesta que encuentra en las actividades que él propone.

*"... Algunos juegos, a los cuales los niños respondieron favorablemente e incluso colaboraban en la organización..." (D2-5, 94-98).*

En algunos comentarios se autodenomina, machista al considerar algunas deficiencias de participación en las alumnas.

*Iniciativa del alumnado (INA)*. En esta subfase el alumnado reiteraba en la petición de la práctica de un determinado deporte (fútbol), no accediendo Jacobo, a excepción de la solicitud de una actividad de relevos que si consistió.

*"Casi por unanimidad me pidieron jugar a relevos, yo acepté" (D2-5, 594-596).*

*Comportamiento (COM)*. Reconoce que, por lo general, la forma de comportarse el alumnado es buena, por lo que suele buscar actividades que sean motivantes por ello.

*"Les hice un juego altamente motivante en la vuelta a la calma por la excelente conducta que habían tenido..." (D2-5, 422-426).*

#### Intervención interactiva.

*Decisiones sobre las actividades (DEA)*. Reúne opiniones sobre las intervenciones que realiza sobre las actividades, unas, para interrumpir y comenzar otra nueva, otras, para plantear variantes sobre la propuesta.

*"En un juego introduje una variante que era la carrera de cifras" (D2-5, 486-488).*

*Imprevistos (IMP)*. Ante la realización de las sesiones de Educación Física, le surgen algunos inconvenientes para poder desarrollar lo que tenía previsto.

*"Como consecuencia de las inclemencias del tiempo, me impidieron desarrollar la sesión práctica que tenía preparada dentro de la primera unidad didáctica" (D2-5, 758-764).*

Otros aspectos no previstos surgen como consecuencia de la grabación audiovisual, solucionándolos sobre la marcha.

*Decisiones sobre el control y orden en la clase (DCO)*. Ante el posible desorden que se origina en algunas clases, tiene que intervenir para procurar tener controlados al alumnado.

*"Hubo un momento en el que se me fueron seis o siete niños, en ese momento paré la clase, los senté y claramente enfadado les regañé" (D2-5, 552-557).*

Otras decisiones que adopta durante la realización de las actividades es para distribuir en el espacio al alumnado.

#### Actividad de aprendizaje.

*Actividad en general (ACT)*. Escribe en su diario distintos momentos sobre la acción que propone para que realice el alumnado, al principio procuraba que la actividad al mismo tiempo que se realizaba, sirviera para un conocimiento mutuo.

*"El juego consistía en que cada uno tenía que decir su nombre y lo que le gustaba y también el nombre de todos sus anteriores compañeros y lo que le gustaba para así poderlos conocer" (D2-5, 236-242).*

Jacobo es muy dado a utilizar circuitos en esta fase, describiendo como se llevó a cabo un circuito.

*"Este circuito, donde había que hacer volteretas, saltar sobre un plinto y dar una palmada en el aire, pasar por debajo de unas vallas, correr dentro de unos aros, y saltar los bancos" (D2-5, 394-400).*

*Adecuación al alumnado (ADA).* Una vez que se realizaban las actividades, revela en su diario si la actividad era adecuada o no, si conectaba con los intereses de los escolares o por contra, no disfrutaba con ella. Este es el caso como consecuencia de la aplicación de un juego que él creía que podía ser motivante.

*"En esta clase comencé con un juego poco motivante para ellos, pero que en otras ocasiones y la mayoría de las veces suele ser muy motivante" (D2-5, 231-236).*

*Conducta social que desarrolla (CSD).* Jacobo evidencia en su diario el aspecto competitivo que desarrollaba el maestro especialista de Educación Física, además, expone la predisposición del alumnado a realizar las actividades de forma competitiva aunque él no lo haya propuesto.

*"Propuse en cada tanda diferentes tipos de desplazamientos, y para variar, la competición ante todo, había que ganar por fuerza mayor" (D2-5, 597-602).*

*Organización.* Las menciones acerca de la distribución del alumnado y del espacio, están orientadas hacia los criterios que adopta y la utilización del material.

*Criterios de organización (CRO).* La forma de estructurar al alumnado condiciona la realización de la actividad y sobre todo si se mantiene cierta estructura rígida.

*"Estaban dispuestos en una gran fila, y claro los que estaban al final no se enteraban y no atendían" (D2-5, 243-246).*

Jacobo es muy dado a mantener un control del alumnado, por eso revela el criterio que adopta en la organización.

*"...Concretamente hoy, he tenido un control que ha dado lugar a una organización constante y creo que buena..." (D2-5, 707-710).*

*Utilización del material (UTM).* Al utilizar un determinado tipo de material, se sorprende un poco porque esperaba que iba a provocar un descontrol de la clase.



"... Con globos ha salido bien, porque yo me la esperaba peor, ya que es un material que da lugar a exceso de motivación, al ser nuevo para ellos en E.F. y por tanto creía que podía ocasionar descontrol" (D2-5, 697-704).

### Dimensión Formación Docente.

En esta dimensión (ver tabla nº 392) sigue existiendo una tendencia hacia la observación como estrategia de formación, añadiéndose la grabación. Dentro de la formación inicial, considera al practicum como situación que él vivencia y que le sirve de aprendizaje de la práctica profesional. Empieza a considerar la reflexión como una forma de adquirir conocimiento.

Tabla nº 392: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (7)	CPR	1	1,887	0,524
	CRI	1	1,887	0,524
	RFX	5	9,434	2,618
Estrategias de Formación (24)	OBS	17	32,075	8,901
	SEM	1	1,887	0,524
	GRA	6	11,321	3,141
Formación Inicial y Practicum (22)	AEA	1	1,887	0,524
	PRT	21	39,623	10,995

### Estrategias de Formación.

*Observación (OBS).* Durante esta primera subfase de intervención orientada, las dos primeras semanas debía seguir observado a los docentes de aula y al maestro especialista, añadiéndole sus compañeros y compañeras del practicum que también asumieron responsabilidades sobre algún nivel educativo. Durante la contemplación de sus compañeros en el primer ciclo de primaria, detecta algunos aspectos sobre la información que le llega al alumnado y la implicación de éste en las actividades.

*"Observé una cosa de importancia: había algunos que una vez jugando no entendían que había que hacer, pero aun así corrían y se lo pasaban bien (D2-5, 155-160).*

Manifiesta que los momentos de apreciación de las clases de su compañera participante en la investigación, le sirve para aprender sobre lo correcto de la actuación de ella.

*"Yo sólo me dediqué a observar a mi compañera Eva para ver lo que yo debo o no debo hacer según observé en ella (D2-5, 219-223).*

Respecto a la observación a su compañera se da cuenta de la preocupación que tiene ella sobre la organización, el control y la disciplina.

*"Respecto a mi observación y sobre su actuación, se preocupa mucho por organizar, da mucha información y sobre todo se preocupa del control y la disciplina, castigando" (D2-5, 532-537).*

En la observación del maestro especialista, detecta cuáles son los alumnos marginados de la clase.

*"... Decir que es fácil observar a los alumnos 'marginados' de la clase, ya que ocupan posiciones donde no hayan riesgos o en su defecto, y en el caso del fútbol, de porteros" (D2-5, 325-331).*

De la misma manera, describe lo contemplado al especialista en cuanto a la organización y la información que facilita al alumnado.

*"... Ya que a esta hora se hizo una sesión con juegos espacio-temporales, y además de organizar, el profesor repetía lo que había dicho a aquellos alumnos que no se habían enterado" (D2-5, 35-41).*

Observa una clase de Sociales, para comparar la que había visto el día anterior del mismo maestro, notando las dificultades encontradas por el alumnado.

*"Las clases fueron idénticas, y como las actividades eran las mismas, donde más problemas tuvieron los de 6ºB, también los tuvieron los de 6ºA" (D2-5, 341-346).*

**Grabación (GRA).** Acerca del registro audiovisual refleja ciertas consideraciones sobre la adaptación que se pretendía en el alumnado y en él.

*"Hoy es el primer ensayo con la cámara. Me instale el micrófono, pero sin estar conectado, para que se acostumbraran a él" (D2-5, 61-65).*

Como consecuencia del poco interés que mostraron los escolares en una clase, los hubiese enviado a la clase a no ser por la grabación.

*"Por cierto, si no hubiéramos estado grabando la clase, no hubiera acabado la clase, y los hubiera mandado a su aula" (D2-5, 577-581).*

**Formación Inicial y Practicum.** Destaca la categoría *practicum (PRT)*, anotando una serie de referencias sobre las distintas situaciones que vivencia en el aprendizaje y el inicio a la función docente.

Su función principal era observar, entre las clases observadas se encuentra la de sus compañeros del practicum.

*"(1er ciclo). Estos grupos no me corresponden a mí, así que me dedique a observar a unos compañeros como daban clase" (D2-5, 146-149).*

Igualmente, observaba al maestro de aula, ayudándole en determinados momentos.

*"A esta hora he decidido introducirme en el aula y observar una clase de Sociales... En esta segunda parte, yo tomé una participación directa, ya que me preguntaban dudas..." (D2-5, 286-300).*

De la misma manera, lo hacía al maestro especialista.

*"Esta clase se desarrolló tradicionalmente, pero hoy es el último día..." (D2-5, 318-321).*

Muestra los momentos de implicación personal en la responsabilidad del grupo de clase.

*"12,00: 4ª. Primera clase grabada oficialmente" (D2-5, 541-542).*

En ocasiones contadas estuvo aprendiendo funciones de los órganos de dirección del centro.

*"Estuve en secretaria ayudando a un profesor a pasar una serie de datos al ordenador... y mas tarde al director a pasar los datos y listas de las clases al ordenador" (D2-5, 432-439).*

También tenía interés en saber lo que ocurría durante el horario de tutoría de los docentes.

*"Tenía interés por entrar, para saber lo que era una tutoría, pero no puede, al no haber nadie, sólo profesor tutor y alumnos" (D2-5, 610-614).*

Conocimientos. Sobresale la *reflexión (RFX)*, como instrumento de pensar sobre su práctica y darse cuenta de las situaciones para su mejora. Este es el caso que le ocurre con la organización.

*"Es curioso, además, observar que a medida que los niños son más pequeños tardan menos y se organizan mejor, y esto lo veo sobre todo cuando formamos corros..." (D2-5, 467-472).*

En ocasiones la reflexión que realiza es para darse cuenta del acierto, según él de su decisión adoptada.

*"Creo que para haber hecho una sesión con globos ha salido bien, porque yo me la esperaba peor... al ser nuevo para ellos en E.F. y por tanto creía que podía ocasionar descontrol, pero dentro del margen que hay que darle a los niños en E.F. y concretamente hoy, he tenido un control que ha dado lugar a una organización constante y creo que buena y como no, a la consecución de objetivos" (D2-5, 696-711).*

### Dimensión Personal.

En la tabla nº 393 se puede apreciar la propensión de la categoría preocupaciones, seguida de la categoría emociones y sentimientos y, en menor número, aparece la categoría problemas.

Tabla nº 393: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (21)	AUT	1	4,762	0,524
	PRE	10	47,619	5,236
	PRB	3	14,286	1,571
	EMS	7	33,333	3,665

*Preocupaciones (PRE).* Durante esta subfase muestra en su diario una serie de párrafos donde se evidencia una serie de inquietudes por la situación que ha vivenciado en su actuación como docente. Este es el caso que se encuentra en una clase numerosa al tener que unir dos grupos del segundo ciclo de primaria.

*"No se lo que voy a hacer en las próximas clases de 3º A y B con tanta gente y captar la atención de todos o por lo menos de los 4/5 de la clase" (D2-5, 209-214).*

Se encuentra un poco inquieto como consecuencia de que durante el desarrollo de la clase se le fueron de la misma varios alumnos y alumnas, procurando adoptar las medidas oportunas para ello.

*"Para la próxima clase, avisaré antes que no pueden beber agua durante la clase de E.F. y que colaboren, sino no se hará E.F." (D2-5, 572-577).*

Una de las grandes inquietudes de Jacobo era tener la clase un cierto control, para lo cual adoptaba una organización orientada en este sentido. Como deducción de una clase poco exitosa, se encuentra intranquilo por su actuación, aunque reconoce que la reprimenda al alumnado estuvo bien.

*"... Y a lo mejor me preocupo demasiado en la disciplina y en la organización, pero creo que hoy se merecían esa 'regañina'" (D2-5, 582-587).*

También se muestra obsesionado por controlar a aquellos alumnos y alumnas que puedan provocar el desorden en la clase. Lo mismo que por procurar que la clase siguiente sea lo mismo o más exitosa que la anterior.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Cuando termina sus intervenciones docentes, describe su estado emocional como consecuencia del comportamiento y del interés mostrado



por parte del alumnado.

*"Al final de la clase acabé muy desilusionado, por el escaso interés de los niños (D2-5, 565-568).*

En otras, por contra, su estado emocional cambia como consecuencia de la predisposición del alumnado para organizarse y emprender la realización de las actividades.

*"Al final acabé contento, porque entre otras cosas me quedé asombrado de estos niños una vez más, ¿Cómo es posible que niños más pequeños se organicen tan bien y no haya casi problemas?" (D2-5, 602-608).*

Como consecuencia de lograr una buena organización y predisposición del alumnado para el aprendizaje, se muestra radiante y satisfecho personalmente.

*" Mi motivación y carácter depende de los alumnos... Por supuesto todo se consiguió, y personalmente yo salí muy satisfecho" (D2-5, 634-642).*

**Problemas (PRB).** Las dificultades que encuentra están orientadas a conseguir el tipo de organización que él pretende.

*"... Me cuesta mas trabajo con niños grandes que con los más pequeños" (D2-5, 472-474).*

### Dimensión Contexto Educativo.

Según los datos (ver tabla nº 394) enfatiza sobre el maestro especialista y hace algunas consideraciones sobre el maestro o la maestra de aula.

Tabla nº 394: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto educativo.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Contexto Educativo (14)	MAE	11	78,571	5,759
	MAA	3	21,429	1,571

**Maestro Especialista de Educación Física (MAE).** Las referencias que realiza Jacobo sobre el especialista, están orientadas a la ayuda que le facilita, los contenidos que desarrolla, la forma de estructurarlos para su desarrollo y la metodología que emplea.

*"... Ayude al profesor especialista en el calentamiento, y a continuación en organizar el equipo de futbito, ya que se sigue esta semana con la misma metodología (voleibol, baloncesto y futbito" (D2-5, 8-15).*

Manifiesta los criterios de organización que adopta el docente especialista.

*"Al igual que en 6º A propuso hacer tres grupos, y que fueran rotando cada día" (D2-5, 271-274).*

Intenta establecer con el maestro especialista unas actividades extraescolares para el alumnado.

*"Mientras, estuvimos hablando con el profesor especialista sobre la posibilidad de formar alguna escuela deportiva en horarios extraescolares. Estuvimos analizando los pros y los contras ante cualquier decisión..." (D2-5, 277-284).*

**Maestro o maestra de aula (MAA).** Durante el transcurso de esta subfase seguía contemplando clases de diferentes docentes de aula, estableciéndose distintos comentarios sobre las percepciones de las clases que impartían. Uno llama la atención y es el que se hace sobre el uso de la interdisciplinariedad por parte de una maestra del primer ciclo de enseñanza primaria.

*"... Interdisciplinariedad. La profesora en clases anteriores dio los números en matemáticas, y que no puede haber por ejemplo más gente que sillas para poder sentarse todos. Así que puso aros por el suelo y propuso que en cada aro se podía meter un máximo de tres alumnos. Además de agrupación-dispersión también llevaban a la práctica lo aprendido en la teoría de matemáticas (parejas, tríos...)" (D2-5, 652-666).*

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Conforme a los datos obtenidos (tabla nº 395) se puede apreciar que es la categoría Educación Física en la Enseñanza primaria la que tiene una ligera inclinación con respecto a la de concepciones y creencias educativas.

Tabla nº 395: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Diario 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos	CCE	6	46,154	3,141
	EFE	7	53,846	3,665

**La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).** Realiza una serie de afirmaciones sobre esta área, como consecuencia del marcado carácter competitivo que él ha observado en las clases del maestro especialista.

*" Es necesario para cumplir objetivos no introducir competición, aunque la competición si no esta se hace" (D2-5, 505-509).*

Sobre las clases de Educación Física piensa que dentro de la información inicial debe estar contemplada una buena demostración.

*"Por último pienso que en esto de la E.F., una imagen vale más que mil palabras, por mucha información que le dé, mientras que no lo vean no se van a enterar en que consiste" (D2-5, 642-648)*

Se encuentra párrafos escrito sobre el carácter de recreo que se le da a la Educación Física.

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Como complemento a las manifestaciones que se han realizado sobre la Educación Física, se muestra muy convencido que por encima de la competición debe estar el hacer las cosas bien y que se consigan los objetivos.

*"Lo que yo veo es que hay que fomentar en los alumnos que lo importante es hacer las cosas bien y no en ganar" (D2-5, 495-499).*

Al observar a una compañera que utilizó el castigo en su clase, se muestra partidario de él siempre y cuando se utilice de manera adecuada.

*"... Actuación que veo muy correcta, siempre que lo utilice bien (la de castigar)" (D2-5, 538-540).*

b) SEMINARIO.

En la anterior fase se vio la poca participación de Jacobo en las reuniones de seminario, en esta primera subfase de la fase de intervención docente, interviene un poco más, siendo todavía escasa. Por lo que podemos decir, que las pocas veces que interviene es para exponer sus preocupaciones o dar sus opiniones sobre aspectos de intervención docente, de ahí, según la tabla nº 390 de la página 883, sea la dimensión personal (47,368) sobre la que más enfatiza y luego, la dimensión sobre los Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular (21,053). No considerando el resto de dimensiones por no cumplir los criterios adoptados para el análisis.

**Dimensión Personal.**

En esta dimensión (tabla nº 396) se va a resaltar las categorías preocupaciones y choque con la realidad.

Tabla nº 396: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-1		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (9)	PRE	4	44,444	21,053
	CHO	4	44,444	21,053
	EMS	1	11,111	5,263

*Preocupaciones (PRE)*. Acerca de los aspectos que inquietan más a Jacobo en sus exposiciones en la reunión de seminario, se encuentra el comportamiento del alumnado. Esta manifestación vino como consecuencia de la orientación que se encontraba dando el supervisor sobre las intervenciones para propiciar una mejora en el aprendizaje de los escolares, a lo que Jacobo reveló su preocupación cuando aparece ciertas conductas del alumnado.

*"Pero, ¿qué ocurre cuando algún niño se porta mal?" (S4-5, 15-16).*

El supervisor le indica que aparte de la preocupación por la disciplina y el orden, están preocupados por su supervivencia en el aula, mostrando Jacobo cierta intranquilidad por el resultado de sus clases.

*"Al final siempre te preguntas como habrá salido la clase, pero te interesa la disciplina, que los niños cumplan los objetivos..." (S4-5, 19-23).*



*Choque con la realidad (CHO)*. Sobre lo que espera encontrarse y lo que realmente se encuentra, aparecen declaraciones en las reuniones de seminario a una pregunta del supervisor sobre la validez de los conocimientos que han recibido hasta ahora en la Facultad.

*"Servir, sí sirve, pero es que luego se ven cosas en la teoría que en la práctica no sirven" (S4-5, 41-43).*

**Dimensión sobre los Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Con arreglo a los resultados (tabla n° 397) es la categoría *concepciones y creencias educativas (CCE)* la que más se insiste. Al responderle al supervisor sobre la validez de los conocimientos recibidos hasta ahora en la formación inicial, se muestra partidario de los castigos a pesar de que le hayan dicho otra cosa.

*"Por ejemplo, eso de los castigos y eso..., porque es una pena, pero yo creo que debería haber castigos..." (S4-5, 44-47).*

Aparece una actitud a resaltar sobre la concepción que tiene sobre la mujer docente, como consecuencia de las dificultades que tiene una compañera para imponerse al alumnado.

*"No es ninguna actitud, parece que un hombre impone más que una mujer, por lo que he visto ellas han tenido más problemas que nosotros y otros años ha ocurrido lo mismo. Un hombre impone más respeto" (S5-5, 91-97).*

Tabla n° 397: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Seminario F3-1		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos	CCE	3	75	15,789
	EFE	1	25	5,263

## 2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

Vamos a analizar cuál ha sido la conducta docente de Jacobo en esta primera subfase de intervención docente a través de los datos que han obtenido los observadores.

### 2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que ha proporcionado Jacobo a sus alumnos y alumnas durante esta subfase (Tabla nº 398) ha sido bastante motivante (67,742) y algunas veces ha sido motivante (29,032). Estos resultados nos revelan que el alumnado tiene una actitud interesada cuando le presenta la actividad y poniendo interés en la realización de la misma.

Tabla nº 398: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000
	BMI	67,742
	MOI	29,032
	PMI	3,226
	NMI	0,000

**Tiempo empleado en la actividad.** En base a los datos que aparecen en la tabla nº 399, Jacobo utiliza un tiempo adecuado para informar (93,548). Los datos y la información que presenta es suficiente y necesaria para que el alumnado comprenda la actividad y se implique en ella.

Tabla nº 399: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0,000
	BAT	0,000
	ADT	93,548
	INT	6,452
	MIT	0,000

**Tipo de actividad.** Con arreglo a lo que se ha anotado en la tabla nº 400, las actividades que ha presentado Jacobo han sido fundamentalmente cerradas (54,839) y en un porcentaje un poco menor mixtas (45,161). Esto nos indica que Jacobo ha pretendido predeterminar las actividades y asumir el protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones ha pretendido que sea el alumno, mediante las conducciones que él realiza, el que encuentre soluciones a lo que le han planteado.

Tabla nº 400: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	0,000
	CEA	54,839
	MIA	45,161

**Aspecto de los contenidos.** Los contenidos que Jacobo ha presentado a sus alumnos y alumnas tenían un enfoque procedimental-actitudinal (61,290), de acuerdo a los resultados obtenidos (tabla nº 401). El matiz actitudinal se lo da el carácter de las actividades que utiliza (juegos), por lo demás se centra en que el alumnado reproduzca actividades motrices, por ello aparecen también recogidas aquellas actividades que sólo son procedimentales (19,355).

Tabla nº 401: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados.

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
I.4. Aspectos de los contenidos.	COC	0,000
	PRC	19,355
	ACC	0,000
	MXC	6,452
	CPC	12,903
	PAC	61,290
	CAC	0,000

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

Con anterioridad, en el análisis cualitativo, se han podido comprobar las preocupaciones que manifiesta Jacobo sobre el control y la organización del alumnado, veamos, desde el punto de vista cuantitativo, qué es lo que ocurre.

**Tiempo en organizar.** A la hora de distribuir al alumnado y ponerlos a realizar las actividades, Jacobo utiliza un tiempo adecuado (64,516) y en ocasiones es suficiente (29,032), con arreglo a los resultados y que se han reflejado en la tabla nº 402. Esta distribución utilizada por Jacobo facilita la actividad que él ha presentado, no ocasionando problemas e implicándose el alumnado en la realización de la misma.

Tabla nº 402: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	3,226
	BTO	64,516
	STO	29,032
	ITO	3,226
	MTO	0,000

**Criterios de Organización.** Las pautas que adoptó para organizar al alumnado atendieron a la realización de la actividad (88,571), según los datos que se han anotado en la tabla nº 403. La preocupación porque el alumnado se sitúe en función de lo que la actividad va demandando, concuerda con los contenidos (carácter procedimental) y el tipo de actividades (cerradas y mixtas).

Tabla nº 403: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.2. Criterios en organizar	COO	2,857
	PCO	8,571
	ACO	88,571
	ICO	0,000
	CCO	0,000
	NCO	0,000

**Utilización del material.** Con arreglo a los resultados obtenidos (ver tabla nº 404), en menos de la mitad de las actividades (45,161) utilizó material y en más de la mitad de ellas no lo utilizó (54,839). En las ocasiones que lo empleó lo tenía previsto en todas las ocasiones (100,000), fue mayoritariamente adecuado el uso que se hizo del material (92,857) y no suele perder tiempo (92,837).

Tabla nº 404: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.3.a. Necesidad del material	SNM	45,161
	NNM	54,839
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,00
	NPM	0,000
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	92,857
	NDM	7,143
	IPM	0,000
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	7,143
	NTM	92,837

**Utilización del espacio.** Conforme a los datos obtenidos sobre la utilización del espacio (tabla nº 405), podemos afirmar que en más de la mitad de las actividades utiliza de manera adecuada el espacio (59,459), no es adecuado en menos de una cuarta parte (21,621), ocurriendo lo mismo con el espacio que deja infrautilizado (18,918). Se puede sostener que sobre la forma de utilizar el espacio necesita mejorar, puesto que en algunas ocasiones provoca ciertos entorpecimientos entre los propios alumnos y alumnas.

Tabla nº 405: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
II.4. Utilización del espacio	ADE	59,459
	NAE	21,621
	ZIE	18,918

### 2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** De los datos que se revelan en la tabla nº 406, se puede manifestar que en la mayoría de las actividades Jacobo ha tomado decisiones (87,097). Lo más fundamental de las decisiones o intervenciones que ha realizado durante el desarrollo de las actividades ha sido para motivar al alumnado (30,667), poner orden y control en la clase (22,667) y para evitar conductas disruptivas de la clase (17,333). Entendiendo que las intervenciones para la motivación son aquellas reconducciones que realiza para que el alumnado no pierda interés o deje de realizar la actividad. Los resultados obtenidos por las decisiones de control y orden y aquellas otras orientadas a evitar conductas disruptivas, nos orientan sobre la preocupación que tenía Jacobo durante esta subfase.

Tabla nº 406: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III. 1. Decisiones interactivas tomadas	NDA	12,903
	TDA	87,097
III.2. Decisiones interactivas	AAD	12,000
	AND	13,333
	MAD	30,667
	CDD	17,333
	COD	22,667
	CAD	4,000
III.3. Decisiones para provocar igualdad.	IOD	0,000

**Tipo de conducta social que desarrolla.** De acuerdo con los datos tomados y que se pueden evidenciar en la tabla nº 407, el tipo de interacciones sociales que ha propiciado Jacobo a lo largo de sus clases ha estado distribuido entre la competitividad individual (38,462), la competitividad colectiva (30,769) y la competitividad y cooperación (30,769). De esto se puede sostener que existe un predominio de aspectos competitivos en sus actividades, bien individualmente o colectivamente, primando el "hacer" y el predominio que se pueda tener (individualmente o colectivamente) de las capacidades y habilidades motrices.

Tabla n° 407: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla.	CIA	38,462
	CCA	0,000
	COA	30,769
	CXA	30,769
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	3,226

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** Según los resultados y que se divisan en la tabla n° 408, Jacobo suele utilizar un tiempo adecuado en menos de las actividades que propone (45,161), en la otra mitad de las actividades suele utilizar bastante tiempo (25,806) o insuficiente tiempo (22,581). Conforme a los resultados se puede sostener que Jacobo todavía no controla de manera adecuada cuál puede ser el tiempo adecuado de la actividad y que además que pueda ser adecuada a la actividad que suponga un aprendizaje o que tenga la oportunidad de disfrutar y experimentar con ella.

Tabla n° 408: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE
		Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000
	BTA	25,806
	ATA	45,161
	ITA	22,581
	MTA	6,452

2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo a los resultados que se muestran en la tabla nº 409, Jacobo no suele utilizar el Feed-back en la mayoría de las actividades, haciéndolo en pocas ocasiones (16,129).

En las pocas ocasiones que ha utilizado una información adicional cuando ha concluido la actividad ha sido de manera individual (80,000) y en una ocasión de forma colectiva (20,000).

La intencionalidad que predomina es la de estimular y reforzar al alumnado (40,000), aunque también para corregir positivamente (20,000) o negativamente (20,000); también suele hacer descripciones de la actividad cuando ésta concluye (20,000).

Tabla nº 409: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	
		Fre	
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	16,129	
	NHF	83,871	
IV.2. Nº de Feed-back realizados	NRF	16,129	
IV.3. Ha sido	INF	80,000	
	COF	20,000	
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	20,000	
	POF	20,000	
	NEF	20,000	
	NUF	0,000	
	ESF	40,000	



CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM Y DE INTERVENCIÓN ORIENTADA.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación.

*Programación (PRO)* expresa la improvisación que tuvo que hacer de una clase, guiándose para el desarrollo de la clase de la que había realizado el especialista.

*Temporización y secuenciación (TYS)*. Ciertas manifestaciones son referidas a cómo llevaba a cabo el desarrollo de sus clases y cómo las distribuía. Solía anotar en su diario la relación que guarda lo que aplica con lo que ha diseñado y secuenciado en la programación. Lo mismo que la distribución que hacia guarda relación con los contenidos que tenía que impartir.

Organización.

Los *criterios de organización (CRO)* están condicionados por la realización de la actividad, manteniendo una cierta estructura rígida, Jacobo es muy dado a mantener un control del alumnado.

En la *utilización del material (UTM)*, se sorprende un poco porque esperaba que iba a provocar un descontrol de la clase el uso de uno determinado.

Actividad de aprendizaje.

Referente a la *actividad en general (ACT)*, describe la acción que ha desarrollado o que pretendía desarrollar. Solía comentar si la actividad tenía una *adecuación al alumnado (ADA)*, si conectaba con sus intereses o no disfrutaba con ella.

Intervención interactiva.

Durante esta primera subfase *toma decisiones sobre las actividades (DEA)*, unas para interrumpir y comenzar otras nuevas u otras, para plantear variantes sobre las propuestas. Además, tiene que tomar *decisiones sobre el control y el orden en la clase (DCO)* referente al desorden que se origina en algunas clases, interviniendo para controlar al alumnado; también interviene durante la realización de actividades para redistribuir u ordenar al alumnado. Además, le surgen algunos inconvenientes para poder desarrollar lo que tenía previsto y surgen algunas imprevisiones sobre la grabación audiovisual.

Aula.

Habla sobre la *interacción con los escolares (INM)*, atendiendo que habla sobre ella en el momento que se encuentra observando o ayudando en las tareas de clase al maestro especialista o a los docentes de aula, siendo más de comentarios o solicitudes de ayuda por parte de los escolares.

Realiza una serie de opiniones acerca del *ambiente (AMB)* en función de la dinámica que percibe y de las implicaciones de los escolares.

Alumnado.

Realiza una serie de referencias sobre el *alumno o alumna en general (ALU)*, referidas a las actitudes y predisposiciones que tenía hacia las actividades y las clases de Educación Física. En un principio encuentra que el alumnado tiene una buena tendencia a la *participación (PAR)*. Referente a la *iniciativa del alumnado (INA)*, no considera las peticiones que le realizan para prácticas una actividad deportiva concreta. El *comportamiento (COM)* de los escolares suele ser bueno.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

Utiliza la *reflexión (RFX)* en sus anotaciones en el diario para pensar sobre su práctica y darse cuenta de las situaciones para su mejora, como puede ser sobre la organización, el acierto o no de las decisiones que tomó.

#### Estrategias de formación.

*Observación (OBS)*. Sigue contemplando a los docentes de aula, al especialista y la actuación de compañeros del practicum. Sobre éstos últimos, detecta aspectos sobre la información que proporcionan al alumnado y las implicaciones de los escolares en las actividades. Además, puede apreciar la preocupación de una compañera sobre la organización, el control y la disciplina.

En las clases del especialista, detecta cuáles son los escolares marginados; igualmente, la organización de la clase y la información que facilita al alumnado.

Detecta dificultades que tiene los escolares para el aprendizaje en una clase de Sociales.

La *grabación audiovisual (GRA)*. Refleja anotaciones sobre las adaptaciones que se pretendía al equipo de grabación. La grabación le pudo condicionar en una decisión sobre el desarrollo de la clase.

#### Formación inicial y practicum.

Sobre el *practicum (PRT)* va a realizar una serie de referencias sobre distintas situaciones que vivencia en el aprendizaje y el inicio a la función docente: observación y ayuda al docente de aula, asumir responsabilidad del grupo de clase y aprender de la acción tutorial.

### DIMENSIÓN PERSONAL

*Preocupaciones (PRE)*. Empiezan a ser patentes en el momento que comienza la intervención en el aula. En esta primera subfase se encuentra inquieto sobre el control y el orden en las clases, está pendiente del comportamiento del alumnado, además de mostrarse nervioso por no salirle muy exitosas las clases.

Referente a los *problemas (PRB)*, muestra las dificultades que encuentra a la hora de organizar a los escolares para que realicen las actividades de aprendizaje.

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Evidencia cierta desilusión por el escaso interés que le han mostrados los escolares en clase, también surge lo contrario, es decir, se muestra contento cuando comprueba que los escolares son capaces de organizarse y de realizar las actividades.

*Choque con la realidad (CHO)*. Aparecen declaraciones en las reuniones de seminario sobre lo que esperaba encontrarse y lo que realmente se encuentra.

**DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.**

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Por encima de las actividades competitivas, es partidario de hacer las cosas bien y conseguir los objetivos. Se muestra partidario del castigo siempre y cuando se utilice de manera adecuada. Entiende que en la profesión docente, el hombre se impone mejor en las clases que la mujer.

*Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* Observa un carácter competitivo en las clases de Educación Física del especialista. Considera que en las clases de Educación Física toda información tiene que estar acompañada de una demostración. Considera que se le da un carácter de recreo a las clases de Educación Física.

**DIMENSIÓN CONTEXTO EDUCATIVO**

Sigue observando a la *maestra especialista (MAE)* y le proporciona ayudas para desarrollar la clase, asumiendo ciertas responsabilidades. Manifiesta ciertos criterios de organización que adopta el especialista. Establecen un programa de actividades extraescolares.

Referente al *maestro o maestra de aula (MAA)*. A lo largo de ésta subfase siguió contemplando clases de diferentes docentes de aula, estableciéndose distintos comentarios sobre las percepciones de las clases que impartían, sobre todo desde el punto de vista metodológico.

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

La información que proporciona a los escolares es bastante motivante.

El tiempo utilizado para informar es el adecuado.

Predominan las actividades de tipo cerradas sobre las de tipo mixto.

Bastantes de los contenidos que presentan son procedimentales-actitudinales.

#### Organización.

Utiliza un tiempo bueno a la hora de organizar a los escolares.

Los criterios que adopta para distribuir al alumnado para que desarrollen las actividades son los propios para la realización de las mismas.

En algo menos de la mitad de las actividades utiliza material, aunque, eso si, siempre lo tenía previsto, haciendo un uso adecuado en bastantes actividades. Igualmente, no pierde tiempo en la mayoría de las actividades.

El espacio suele utilizarlo de manera adecuada en algo más de la mitad de las actividades, teniendo algunas deficiencias todavía, al realizar un uso inadecuado e infrautilizando el espacio en el resto de las actividades.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

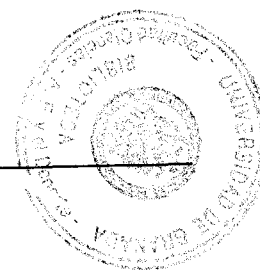
Suele tomar decisiones durante el desarrollo de las actividades. Las orienta para atender motivar al alumnado, para poner control y orden en la clase y para evitar las conductas disruptivas.

Las actividades que ha desarrollado han estado orientadas a propiciar la competitividad individual, la competitividad colectiva y la competitividad-cooperación..

En algo menos de la mitad de las actividades ha empleado un tiempo adecuado para su desarrollo, en el resto de las actividades, utiliza bastante tiempo e insuficiente tiempo.

#### Feed-back.

Utiliza poco feed-back, destacando la manera individual, con una intencionalidad correctiva (positiva y neutra), estimuladora y descriptiva.



**FASE DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA.**

En la subfase anterior se centraba en su actuación docente, mostraba una serie de aspectos personales que le condicionaban en su actuación y demandaba ciertos aspectos formativos. Vamos a ver qué es lo que puede condicionar en esta segunda subfase, si el plan de formación establecido iba dando sus resultados y surtía efectos en la práctica docente.

**1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO, SEMINARIO Y ENTREVISTA N° 2.**

Al considerar los resultados de cada una de las dimensiones y técnicas utilizadas que se han reflejado en la tabla n° 410, se puede manifestar que es la dimensión intervención educativa la que predomina en el diario y seminario seguida de la dimensión personal y la de formación docente, recogiendo además, en el seminario, la dimensión sobre pensamientos educativos y la dimensión contexto educativo. En la entrevista n° 2 es la dimensión personal y la dimensión formación docente la más destacada y en este orden, seguidas de la dimensión intervención educativa, dimensión sobre pensamientos educativos y la dimensión contexto educativo.

Tabla n° 410: Resultados obtenidos en cada una de las dimensiones.

Dimensión	Diario 3		Seminario F3-2		Entrevista n° 2	
	Fab	Fre.	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	27	24,107	11	6,707	26	36,620
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	2	1,786	16	9,576	7	9,859
III. Contexto educativo.	0	0,000	5	3,049	2	2,817
IV. Intervención educativa.	67	59,821	104	63,415	11	15,493
V. Formación docente.	16	14,286	28	17,073	25	35,211

Conforme a los resultados obtenidos, se puede sostener que estaba pendiente de los aspectos de intervención educativa, apareciendo ciertos condicionantes personales y de actuación, recurriendo a la dimensión formación docente para dar respuestas a las situaciones vivenciadas.

a) DIARIO.

Dentro de lo que va a ser la discusión del diario y acogiéndonos a los resultados que se han anotado en la tabla nº 410, podemos ver la importancia de la intervención educativa (59,821), seguida de la dimensión personal (24,107) y la dimensión formación docente (14,286).

**Dimensión Intervención Educativa.**

Sobre esta dimensión y con arreglo a los resultados obtenidos (tabla nº 411), nos vamos a centrar en la programación, organización, actividad de aprendizaje, aula y alumnado.

Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS).* Al igual que ocurría en la subfase anterior, suele manifestar cómo estructura y lleva a cabo las distintas sesiones de Educación Física.

*"Hoy he hecho una nueva sesión dividida en dos partes: 1.- Sesión normal. 2.- Sesión por estaciones" (D3-5, 316-319).*

También registra en su diario el momento que se encuentra con respecto a la unidad didáctica que toma como referencia.

*"Hoy para finalizar la primera U.D. he realizado un 'cross de orientación'" (D3-5, 56-59).*

Igualmente, hace referencias al número de sesión dentro de la unidad didáctica.

*" 10-11-94. Hoy ha tenido lugar la 2ª sesión de la segunda unidad didáctica" (D3-5, 198-200).*

*Programación (PRO).* Describe las dificultades que ha encontrado a la hora de realizar y concretar el diseño de una unidad didáctica.

*"... La 2ª unidad didáctica, unidad un tanto difícil de diseñar, ya que sólo desarrolla giros y saltos con alguna relación a alguna habilidad perceptivo- motriz. Lo difícil es hacer 5-6 sesiones de giros y saltos, y lo que está claro es que no voy a hacer en mi futuro una unidad que desarrolle sólo estos contenidos" (D3-5, 107-117).*

Como consecuencia de ciertas peticiones de los escolares, decide hacer cambios en su programación y aplicar una que se vaya ajustando a los intereses de los escolares.

"... Así que decidí modificar un poco la sesión de hoy, introduciendo el salto a la pídola" (D3-5, 255-258).

Tabla n° 411: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (19)	PRO	5	7,463	4,464
	OBJ	1	1,493	0,893
	CON	5	7,463	4,464
	TYS	7	10,448	6,250
	EVA	1	1,493	0,893
Presentación act. (2)	ADI	2	2,985	1,786
Organización (15)	CRO	6	8,955	5,357
	UTM	9	13,433	8,136
Actividad de aprendizaje (10)	ACT	4	5,970	3,571
	TIA	3	4,478	2,679
	ADA	2	2,985	1,786
	CSD	1	1,493	0,893
Intervención interactiva (5)	EST	1	1,493	0,893
	DCO	2	2,985	1,785
	DMA	1	1,493	0,893
	DAN	1	1,493	0,893
Aula (8)	AMB	8	11,940	7,143
Alumnado (8)	APR	1	1,493	0,893
	INA	2	2,985	1,786
	PAR	4	5,970	3,571
	COM	1	1,493	0,893

**Contenidos (CON).** En distintos fragmentos de su diario hace mención a la materia que desarrolla o que pone en juego con la práctica escolar.

*"Hoy fundamentalmente se ha desarrollado el desplazamiento en relación al espacio y al tiempo..." (D3-5, 65-69).*

En algunos casos clarifica los contenidos que pone en juego con respecto a otras sesiones anteriores.

*"Hoy volvemos con los saltos pero totalmente diferente esta clase a la anterior de saltos" (D3-5, 249-252).*

### Organización.

**Utilización del material (UTM).** Durante esta subfase se incrementa el uso del material en las sesiones de Jacobo, en algunas actividades solía hacer un uso adecuado del material lo que provocó que en las mencionadas actividades no hubiese problemas de organización ni desordenes.

*"La mitad de la sesión se ha desarrollado con cuerdas pequeñas y había suficientes, así que en esta parte no hubo problemas de organización respecto al material" (D3-5, 134-140).*

Además, el uso del material supone un aliciente para los escolares implicándose con más interés en las actividades.

*"...Saltan mediante las cuerdas que les sirven como motivante y en algún caso como reto por hacer bien la prueba" (D3-5, 187-191).*

Por contra, cree que usar mucho material ocasiona pérdida de atención y origina ciertos desordenes en el desarrollo de la clase.

*"Hoy sólo he utilizado colchonetas, y confirma que cuanto más material, hay menos atención y, por tanto, más desorden" (D3-5, 296-300).*

**Criterios de organización (CRO).** A la hora de distribuir al alumnado por el espacio adopta distintas pautas, entre las que se encuentra mantener un cierto orden atendiendo al criterio alfabético.

*"La organización de estos grupos la hice atendiendo a criterios de orden alfabético, resultando por tanto grupos mixtos" (D3-5, 73-78).*

La organización que llevó a cabo no resultó, como consecuencia de no agruparse de manera conveniente o haber adoptado un criterio, como lo reconoce a posteriori, por tanto no facilitó la buena ejecución de la actividad.

*"Al tener que saltar a la comba por ejemplo, dos a la vez, es importante que sean dos de la misma estatura o estatura parecida, y no como han salido algunos grupos donde algunos eran más altos que otros y dificultaban la realización del salto" (D3-5, 175-185).*



Además, se plantea si hacer menos grupos y tener un mayor control sobre ellos o realizar más grupos y que pueda originarse menos control sobre el alumnado y que se origine más desorden.

#### Actividad de aprendizaje.

*Actividad en general (ACT).* En las manifestaciones sobre la acción que realiza el alumnado, aparecen descripciones sobre la misma.

*"Dentro de la primera parte ha habido un juego el cual consistía en giros en torno a una pica, y a la voz de ¡ya!, cambiar de pica, evitando que se caiga" (D3-5, 205-210).*

La realización de las actividades llevan asociadas ciertas connotaciones sociales como puede ser el desarrollo de la competitividad, o bien, la consecución de determinados objetivos y motivaciones de los escolares.

*"Respecto a las estaciones 1 y 3, muy buenas en motivación y en consecución de objetivos, aunque en la estación 3 la diversión estaba en ver quien se caía menos, ya que los aros son planos y si se pisan es muy fácil resbalar" (D3-5, 386-394).*

*Tipo de actividad (TIA).* En varios párrafos del diario admite que las actividades que propone suelen ser cerradas, es decir, las actividades y su realización estaban predeterminadas por él. En algunos momentos, intenta justificar que ciertas actividades de tipo mixto, durante su realización se convierten en actividades cerradas.

*"Además, algunas estaciones, cuanto menos, iban a ser mixtas y se han convertido en cerradas" (D3-5, 231-234).*

#### Aula.

*Ambiente (AMB).* En cuanto a las percepciones que tiene de la dinámica que se ha establecido en las clases, surgen distintos comentarios. Uno de ellos apunta que la utilización del estímulo musical ha servido para evitar ciertas inhibiciones, la implicación y diversión del alumnado.

*"Esta clase les ha servido sobre todo para perder la vergüenza desarrollando respuestas motrices al ritmo de la música al mismo tiempo que se divertían" (D3-5, 36-41).*

En otros casos, a pesar del interés que han mostrado los escolares por realizar las actividades, se han prolongado las mismas ocasionándole fatiga.

*"La clase creo, como he dicho anteriormente, que ha sido motivante, aunque algunos juegos han sido demasiado largos, lo que ha llevado más que nada al agotamiento por tanto saltar" (D3-5, 162-169).*

Ve con acierto su intervención en la clase, porque gracias a ella propició que todo el

alumnado pudiese participar en las actividades y se desarrollara la clase con cierta normalidad.

*"Menos mal que hice esto, ya que ni el 20% de la clase no sabía saltar a la pídola, algunos porque no saben y la mayoría porque tienen miedo" (D3-5, 262-267).*

### Alumnado.

**Participación (PAR).** Sobre las implicaciones de los escolares en las actividades, suele referirse con frecuencia que era bastante aceptable. Ante la presentación de una nueva actividad (cross o circuito de orientación), hay ciertas reticencias al principio de los escolares, aunque luego se integran en ella.

*"... En un principio se negaban a participar conjuntamente, pero que rápidamente al iniciar el 'Cross', formaron equipos perfectamente integrados" (D3-5, 78-83).*

### **Dimensión Personal.**

Con arreglo a los resultados que se han obtenido (tabla nº 412) podemos ver la importancia de la categoría preocupaciones, le sigue el autoconcepto, emociones y sentimientos y, por último, los problemas.

Tabla nº 412: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fr1	Fr2
Dimensión Personal (27)	AUT	6	22,222	5,357
	EXF	1	3,704	0,893
	PRE	11	40,741	9,821
	PRB	4	14,815	3,571
	EMS	5	18,519	4,464

**Preocupaciones (PRE).** Al igual que en la anterior subfase, las preocupaciones es la categoría que más predomina en Jacobo, sobre todo por una serie de inquietudes e intranquilidades sobre aquellos aspectos que es capaz de llevar a cabo en las sesiones o como consecuencia de su actuación. Muestra su conjetura con respecto a la aplicación de la música en una clase por el problema de la desorganización de la misma.

*"Esta sesión temía hacerla ya que la música era algo nuevo para ellos, y suponía que daría lugar a un descontrol por el exceso de motivación" (D3-5, 10-15).*

Como hemos visto en la organización, le inquietaba la posibilidad de realizar más o menos grupos atendiendo al control y orden que podía tener en la clase. Incluso, se muestra intranquilo sobre el control y la participación de los escolares.

*"Otra perspectiva de la misma cuestión: ¿Inactividad pero control, o todos participando pero descontrol?" (D3-5, 288-292).*

Además, se plantea la posibilidad de cambiar de criterios de organización del alumnado (por orden alfabético), mostrándose con cierto temor de cómo sería la organización cuando el alumnado asuma la responsabilidad de ello.

*"¿Cómo saldrá cuando se organicen libremente?" (D3-5, 242-244).*

Como consecuencia de no haber estado muy afortunado a la hora de desarrollar actividades sobre volteos y la falta de un mayor conocimiento sobre ellos, origina un cierto temor sobre lo que podía haber provocado.

*"Otro aspecto es que yo mismo tengo que mejorar la 'Didáctica del volteo', porque hoy he podido provocar alguna lesión" (D3-5, 292-296).*

*Autoconcepto (AUT).* Como consecuencia de su actuación en el aula, va a realizar algunos comentarios referidos a su comportamiento como docente. Jacobo solía tener un buen autoconcepto de su actuación en el aula, aunque en ciertos momentos reconoce que no actuó de manera adecuada.

*"... Y la verdad es que me pongo un suficiente raspón..." (D3-5, 336-338).*

Describe su actuación y el protagonismo que adopta en una clase.

*"Hoy mi actuación ha sido de protagonista en la primera parte, ya que los juegos lo requerían, pero en la segunda parte sólo he estado controlando y resolviendo problemas a nivel individual..." (D3-5, 355-362).*

Va reconociendo que va mejorando en ciertos aspectos docentes, como es en la realización de circuitos.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Cuando el alumnado mostraba interés y participaba en las actividades llenaba de satisfacción a Jacobo.

*"Dándome una grata sorpresa mis alumnos a la hora de participar y mostrar interés en todas las actividades" (D3-5, 44-48).*

Incluso, cuando es capaz de llevar de manera adecuada las actividades al alumnado se encuentra contento por tal acontecimiento.

"Por otro lado, estoy muy contento con el calentamiento de hoy, porque han calentado de una forma jugada y divertida" (D3-5, 267-271).

**Problemas (PRB).** Jacobo encuentra algunas dificultades durante su intervención educativa, resalta el inconveniente que tuvo para que el alumnado llegara a comprender cómo se realizaba una actividad.

"La principal dificultad estribó en la explicación de lo que era un cross de orientación" (D3-5, 88-91).

También, encontró algunas dificultades a la hora de organizar adoptando algún criterio sobre la misma.

### Dimensión Formación Docente.

Según los resultados obtenidos y anotados en la tabla nº 413, es el grupo de categorías sobre el conocimiento el más destacado, seguido del grupo formación inicial y practicum.

Tabla nº 413: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (10)	CRI	4	25,000	3,571
	RFX	6	37,500	5,357
Estrategias de F. (1)	OBS	1	6,250	0,893
F.I. y Practicum (5)	AEA	5	31,250	4,464

### Conocimientos.

**Reflexión (RFX).** El diario sigue siendo una herramienta que al reflejar aspectos de su práctica docente le permite pensar sobre ella y racionalizarla. Atendiendo a esto, Jacobo se da cuenta que el desinterés de los escolares en algunas actividades se debía más al cansancio que a la desmotivación.

"Así que en este caso, exceso de duración del juego no ha llevado a la desmotivación, si no al cansancio" (D3-5, 169-173).

Llega a la conclusión de que utilizar en la parte de calentamiento aspectos simbólicos

en las actividades, provoca que la metodología sea menos directiva y que se consiga los objetivos.

*"Observo que es mejor este tipo de calentamiento una especie de cuento, ya que hacen lo que pretendes sin necesidad de utilizar el comando directo" (D3-5, 271-276),*

*Crítica y autocrítica (CRI).* Cuando enjuicia su propia actuación, acepta que realiza en exceso un determinado tipo de actividades.

*"Un fallo es que sigo haciendo actividades cerradas, voy a ver si supero..." (D3-5, 404-406).*

### Formación Inicial y Practicum.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Manifiesta haber conseguido saber distinguir entre lo que puede ser una actividad eminentemente competitiva y discriminativa o lo que puede ser lo contrario, una actividad que propicia el trabajo en equipo en busca de un objetivo común.

*"Hoy he aprendido una cosa muy importante: 'No hay discriminación de ningún tipo cuando se trata de cooperar en busca de un premio u objetivo común'" (D3-5, 98-103).*

Ve ciertas mejorías a la hora de realizar las actividades a través de un determinado procedimiento en la clase de Educación Física.

*"He aprendido también como maestro, que quien la sigue la consigue, y considero que estoy mejorando en la realización de sesiones por estaciones" (D3-5, 399-404).*

b) SEMINARIO.

A pesar de que en anteriores momentos del practicum participó muy poco, en esta subfase tiene una participación importante en las reuniones de seminario. Durante el transcurso de ellas se analizaban y resolvían los problemas que le surgían en la práctica a través del asesoramiento y reflexión orientada. Con arreglo a los resultados que se han obtenido y que se exponen en la tabla nº 410 de la página 909, es la dimensión intervención educativa (63,415) sobre la que más se insiste en las intervenciones de Jacobo en el seminario, con valores más bajos se encuentra la dimensión formación docente (17,073), la dimensión sobre los pensamientos educativos (9,576), la dimensión personal (6,707) y la dimensión contexto educativo (3,049).

**Dimensión Intervención Educativa.**

Según se puede apreciar en la tabla nº 414, es el grupo de intervención interactiva el más destacado, le sigue la organización, a continuación el grupo sobre el alumnado, la actividad de aprendizaje, la programación y el aula.

Intervención interactiva.

*Decisiones que propician la motivación y el aprendizaje (DMA).* Un amigo crítico le cuestiona las palabras de aliento que realiza hacia un grupo cuando lo hace bien, tomándolo como modelo ante los demás escolares.

*"Pero cuando digo 'muy mal', también digo 'mira como lo hace este grupo', ¿eh?[...] y nada más lo estaba reforzando y reforzando y en definitiva fueron quienes mejor lo hicieron, además lo utilizaba como modelo para los otros tres grupos" (S9-5, 500-512).*

Como consecuencia de animar demasiado a un grupo, un amigo crítico le dice que puede crear favoritismo y que al resto de los escolares no le siente muy bien, él responde diciendo que no siempre es así.

*"Pero no siempre animo a los mismos" (S9-5, 521-522).*

*Decisiones para evitar conductas disruptivas (CDD).* Cuando expone su actuación ante sus compañeros del seminario, narra la intervención que tuvo que realizar como consecuencia del comportamiento de un escolar que no quería realizar la actividad con otro escolar.

*"Por esta circunstancia le obligué que le diera la mano a Jesús, si los acostumbras a que esto o aquello nada, yo hice lo que consideré mejor" (S8-5, 193-197).*

El supervisor le recrimina la actitud tan enérgica que mantuvo con un alumno, sobre todo por los calificativos que adoptó y al forzarlo a que se pusiera con otro alumno en concreto.

"... Que lo ponga con Jesús, criticable, que lo siente y no juegue porque no quiere ponerse con Jesús..." (S8-5, 276-279)

Tabla n° 414: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Seminario 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (12)	PRO	1	0,962	0,610
	OBJ	2	1,923	1,220
	CON	1	0,962	0,610
	MET	1	0,962	0,610
	TYS	7	6,631	4,268
Presentación Ac. (1)	ADI	1	0,962	0,610
Organización (23)	CRO	8	7,692	4,878
	UTM	13	12,500	7,927
	UTE	2	1,923	1,220
Actividad de aprendizaje (15)	ACT	11	10,577	6,707
	TEA	2	1,923	1,220
	ADA	2	1,923	1,220
Intervención interactiva (24)	DEP	3	2,885	1,829
	DCO	3	2,885	1,829
	DPA	1	0,962	0,610
	CDD	5	4,808	3,049
	DMA	6	5,769	3,659
	DAN	2	1,923	1,220
	FED	4	3,846	2,439
Aula (7)	AMB	7	6,731	4,268
Alumnado (21)	ALU	11	10,577	6,707
	INA	1	0,962	0,610
	PAR	4	3,846	2,439
	COM	5	4,808	3,049

*Feed-back (FED)*. Como consecuencia del comentario de un compañero del acierto de sus clases cuando realiza un feed-back colectivo al final de la clase, Jacobo intenta llevarlo a sus clases, manifestando una serie de interrogantes.

*"Hice un feed-back final, el martes y el jueves, creo, si eso se llama feed-back, que a lo mejor no lo es, no lo hice después de cada actividad, sino al final de la sesión, ¿qué les gusta más?, ¿qué les gusta menos?" (S9-5, 640-647).*

*Decisiones sobre la participación de los escolares (DEP)*. Un amigo crítico le indica que obligó a unos escolares a colocarse juntos ante ciertas inhibiciones en la participación compartida.

*"Había dos parejas mixtas que ninguno quería ponerse con ninguno, pues digo pues nada, las dos niñas y los dos niños..." (S8-5, 225-229).*

*Decisiones sobre control y orden de la clase (DCO)*. Al realizar la exposición de su actuación expresa las intervenciones que tuvo que realizar para mantener una determinada distribución para que se pudiese realizar la actividad.

*"Es que tengo que ir encima de ellos diciéndoles 'un metro, no, aquí no', mira que lo dije un montón de veces 'separaros más porque no vais a saltar bien'" (S9-5, 413-418).*

### Organización.

*Utilización del material (UTM)*. Cuando hace uso de material para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, le ocasiona ciertos desordenes en la clase, al menos esto es lo que manifiesta en el seminario.

*"Como siempre el material igual de desmadre, me está dando que pensar si sacar material o no" (S8-5, 211-214).*

Expone que la distribución del material en la pista polideportiva y un determinado uso, tal y como él lo hizo, puede ser peligroso.

*"... Hay que tener mucho, mucho cuidado con el material cuando se pone mientras se va a utilizar o no, y aquel día resultó muy peligroso sobre todo, porque eso, no fue la única, además se agolpaban, saltaban, y al final la emoción era saltar por la colchoneta, eso era..." (S9-5, 363-372).*

El supervisor le indica que al existir muchos neumáticos para realizar los saltos, puede resultar peligroso por lo complejo que se convierte la actividad.

*"Lo de los neumáticos, bueno eran seis neumáticos, y bueno si, creo que no eran muchos, pero si es peligroso o no, era probar a ver, porque era la primera actividad que había hecho con neumáticos y tampoco va a ser... era que los niños vieran neumáticos como un efecto motivante, pienso" (S9-5, 526-536).*



Expresa que en la recogida de material solía ser complicada cuando se intenta implicar al alumnado, por el tema del poco control que tenía sobre ellos y el desorden que origina.

*"Una primera recogida de material que fue de aros y picas, desastroso, porque era antes de la vuelta a la calma, y digo... quito nada más los aros y las picas..." (S9-5, 433-438).*

**Criterios de organización (CRO).** Comenta que la distribución que realizó responde al uso del material.

*"Pero es que tienen que estar juntos para eso mismo, que no se caiga la pica, porque si están muy separados entre ellos, entonces si que no cogen ninguna pica" (S8-5, 237-242).*

En ciertos momentos adopta una forma de estructurar al alumnado para que realicen las actividades, atendiendo a aspectos de control y seguridad.

*"Pues con dos colchonetas y, yo en medio de las dos colchonetas, tenía a las dos filas controladas, si ahora pongo cuatro o cinco filas ¿qué pasa?, que cuando vaya a la quinta, mientras, la segunda y la tercera las tengo desasistidas" (S9-4, 467-475).*

#### Alumnado.

**Alumno o alumna en general (ALU).** Alude a un escolar, que según Jacobo, es bastante problemático, los padres han tenido que venir varias veces a la dirección del centro por el comportamiento que tiene, por eso, la mayoría de los escolares no quieren ponerse con él.

*"Ese niño, llevamos ya un mes y medio de curso y han venido 3 veces los padres o sea que es un niño bastante problemático es ese aspecto (S8-5, 270-274).*

A la crítica que le realiza un amigo crítico sobre la valoración a un grupo, lo argumenta en base a que ese grupo no era de los mejores de la clase.

*"... El grupo de Jesús, que normalmente no suele ser el bueno, fue el que mejor lo hizo" (S9-5, 504-506),*

Tenía catalogados a los distintos grupos de la clase.

*".. Al grupo de Jesús y al grupo de Silvia que normalmente son los mas conflictivo" (S9-5, 622-624).*

**Comportamiento (COM).** Manifiesta la conducta social que intentaban realizar algunos escolares.

*"Algunos niños, querían hacer trampas o no sabían y por eso yo les decía lo que les decía" (S6-5, 17-20)*

Durante la realización de una carrera alrededor de la pista polideportiva, como

consecuencia de la colocación del material (colchonetas y otros) sobre el espacio y a pesar de que les dijo que no pasaran por encima de ellas, los escolares lo hacían.

*"... Primera vuelta que dan, todo el mundo pasando por la colchoneta, todo el mundo pasando hasta que una se cayó..." (S9-5, 357-360).*

**Participación (PAR).** Ya se ha visto anteriormente que han existido algunas inhibiciones de escolares ante la realización de las actividades con otros, produciéndose algunos problemas en este sentido.

*"Sobre todo porque había dos parejas mixtas que ninguno quería ponerse con ninguno" (S8-5, 225-227).*

#### Actividad de aprendizaje.

**Actividad en general (ACT).** Describe a sus compañeros del seminario la forma de realizar un circuito de orientación.

*"Efectivamente, realicé el cross de orientación, cada grupo tenía un plano con unos pasos que tenían que seguir hasta llegar al tesoro, siendo distinto unos y otros" (S6-5, 12-17).*

Pormenoriza la forma de realizar unas actividades de volteos los escolares.

*"Creo que los tuve seis minutos o por ahí dando volteos, y no sólo hacia delante, también el volteo ese del karateka, ese que caían con el hombro..." (S9-5, 484-489).*

Relata el planteamiento de calentamiento que hizo a través de usar la inducción simbólica en el alumnado.

*"Calentamiento para mí era cuidado con los árboles, cuidado las ramas, que se agachaban o saltaban" (S9-5, 583-586).*

#### Programación.

**Temporización y secuenciación (TYS).** En el seminario se está discutiendo los inconvenientes que tienen algunos sujetos participante cuando intenta ajustarse a la distribución de actividades que habían diseñado, Jacobo media indicando que eso no es un error, sino que es la clase y su dinámica la que marca el número de actividades.

*"Pero es que no es un fallo, puedo tener 8 juegos en una sesión y según los que haga, al día siguiente hago menos" (S7-5, 27-30).*

Jacobo expresa que tiene dificultades para poder terminar sesiones y desarrollar todo lo que tenía previsto en ellas, como consecuencia de la intervención de la maestra de aula.

"He visto que el feed-back que realiza Juani es bueno, yo no puedo realizar feed-back , como había comentando con mis observadores, tampoco la vuelta a la calma, la vuelta a la calma es beber agua cuando la profesora se lo dice" (S8-5, 166-173).

Aula.

**Ambiente (AMB).** Como consecuencia del enjuiciamiento de un amigo crítico sobre la distribución que realiza, Jacobo describe la dinámica de clase que estableció.

"No hombre, que hice el juego ese de los emparejamiento y luego los que quedaron libres, yo ya si dije, sobre todo porque había dos parejas mixtas que ninguno quería ponerse con ninguno, pues digo pues nada, las dos niñas y los dos niños y uno que se quedo suelto, pregunté quien no tenía pareja y eso si ya lo empareje yo" (S8-5, 222-232).

Ante la crítica que le realiza el supervisor por el uso repetitivo y amenazador a los escolares intenta aclarar el clima que se estableció.

"Y luego era lo del salto a la pídola, creo que era, y luego cuando llegan a la mitad del campo van a decir que han ganado, como me pasó el día anterior y entonces quería que hubiera silencio, y por eso me empeñaría en decir 'me queréis escucha, me queréis escuchar...' "(S9-5, 385-394).

**Dimensión Formación Docente.**

En esta dimensión resaltan los conocimientos, las estrategias de formación y la formación inicial y el practicum (tabla nº 415).

Tabla nº 415: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (19)	CRI	12	42,857	7,317
	RFX	7	25,000	4,268
Estrategias de Formación (5)	ACR	1	3,571	0,610
	SEM	1	3,571	0,620
	VAC	3	10,714	1,829
Formación Inicial y Practicum (4)	AEA	3	10,714	1,829
	VAP	1	3,571	0,610

Conocimientos.

**Crítica y autocrítica (CRI).** Durante las reuniones de seminario Jacobo solía exponer

su actuación a través de un enjuiciamiento de la misma. Realiza una apreciación sobre la forma de utilizar un material, puesto que no consiguió que el alumnado llegara a realizarla.

*"El calentamiento de la pica, que el juego no estuvo muy bien hecho porque las picas se caían" (S8-5, 198-200),*

Estima que reclamó bastantes veces la atención de los escolares como consecuencia de la poca atención que le prestaban algunos.

*"Voy a pasar al Guinness por decir 'me queréis escuchar' en un minuto.. lo dije vamos... un montón de veces, lo que pasa es que no era consciente de lo que estaba diciendo..." (S9-5, 374-379).*

Un amigo crítico le indica que algunas estaciones del circuito eran peligrosas, Jacobo interviene para reconocer el peligro de la misma.

*"Pero bueno, que sí puede ser peligrosa, pero que depende del tipo de salto" (S9-5, 542-544).*

Ante la sugerencia del supervisor de que confundía a los escolares con las informaciones que proporcionaba e incluso que dudaba a la hora de decir un color en un juego de carrera. Jacobo acepta la crítica adoptando él mismo una actitud de valoración de lo mismo.

*"'Cara y cruz', los confundí en la sexta ronda dije: 'cara, cruz'. Lo de que dudo en el color es cierto (S9-5, 632-635).*

**Reflexión (RFX).** En el seminario se pretendía discutir distintas situaciones de la práctica, de las que se procuraba sacar algunas conclusiones. Este es el caso que se produce cuando un amigo crítico le cuestiona el agrupamiento de los escolares que hizo para el desarrollo de una actividad.

*" Si están muy separados entre ellos, si que no cogen ninguna pica, pero que si se puede hacer por grupos, lo que pasa es que había 10 parejas" (S8-5, 240-245).*

Realiza una serie de explicaciones sobre las actividades, su realización y la decisión afortunada de no haber hecho grupos en una segunda repetición de una actividad.

*"Lo de las estaciones, que hago una segunda tanda masiva, si llego a hacer la segunda tanda por grupos se hubieran aburrido (S9-5, 636-639).*

**Visualización y análisis (VAC).** Realiza un análisis de la validez de la visualización, sobre todo por la panorámica general de la clase que se puede contemplar.

*" La visualización, fue eso sí porque lo que estamos diciendo todos en un campo ves un foco y aquí ves una toma general y sabes como actúas y como no actúas y como es tu tono y todas esas cosas..." (S8-5, 304-310).*

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Jacobo aplico en su práctica docente algunas actividades que se habían discutido en el seminario y que reconoce que fue ahí, donde las aprendió.

*"Luego en la vuelta a la calma hice 'quien se ha ido', que lo hice gracias a Gaby [...] o sea que, otras de las cosas que ha salido del seminario..." (S9-5, 440-449).*

### **Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

Como se puede apreciar en la tabla n° 416, Jacobo va a enfatizar bastante en las reuniones de seminario sobre sus *concepciones y creencias educativas (CCE)*.

Tabla n° 416: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Pensamiento	CCE	14	87,500	8,537
	EFE	2	12,500	1,220

Sobre la situación que manifiesta un compañero de integrar a escolares problemáticos, la opinión de que tiene Jacobo sobre esta posibilidad le puede suponer un problema al tener que abandonar a los que tienen un comportamiento normal o tener las habilidades para hacerlo.

*" Integración es un arma de doble filo, porque integrar significa que los demás lo hagan mal [...] y tienes que integrar a 2 ó 3, tienes que dejar a los demás para integrar a esos 2 ó 3. Pero hay que saber hacerlo bien, claro o integrarlo bien" (S6-5, 34-46).*

Ante determinadas conductas de algunos escolares y de la posibilidad de consentirlo, sus concepciones son contrarias a tal aspecto.

*"... Problema está en que yo estoy en contra de los consentimientos de los niños, que los niños sean consentidos, o esto o nada" (S8-5, 177-180).*

El supervisor le cuestiona la adecuación de algunas actividades, interviene Jacobo para opinar sobre ello.

*"Yo creo también que los niños los tenemos como pedestales, también tienen que arriesgar y esas cosas" (S9-5, 569-572).*

Mantiene la creencia de que en el momento que se encuentra del practicum, debe centrarse en la realización de actividades y no pensar en el feed-back, que será cuando estén tan preocupados por si mismos.

"Yo que sé, yo pienso que cada cosa en su sitio, primero vamos a hacer actividades y luego, cuando estemos relajados..." (S9-5, 649-653).

### Dimensión Personal.

Según podemos divisar en la tabla nº 417 es la categoría *preocupaciones (PRE)* la que más recalca Jacobo a lo largo de las reuniones de seminario.

Tabla nº 417: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (11)	AUT	1	9,091	0,610
	EXA	1	9,091	0,610
	PRE	7	63,636	4,268
	PRB	2	18,182	1,220

Se muestra inquieto cuando utiliza algún material, sobre todo por el desorden que provoca.

".. Me está dando ya de que pensar si sacar material o no" (S8-5, 212-214).

Acercas de los comentarios que realizan miembros del seminario sobre determinados comportamientos de escolares de Jacobo, éste se plantea donde puede estar el fallo.

"Falta eso explicarme, si fallo yo en la explicación en el juego de los relevos o ¿qué pasó ahí?" (S8-5, 297-300).

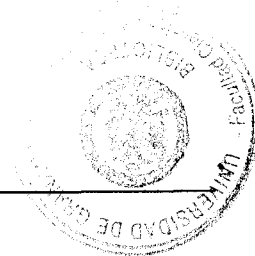
### Dimensión Contexto Educativo.

Resalta a la categoría *maestro o maestra de aula (MAA)*, (Fab=5, Fre1=100, Fre2=3,049). En concreto, se va a referir a una maestra tutora del nivel educativo que Jacobo le impartía las clases de Educación Física, que al parecer no le daba mucho valor a la Educación Física e incluso, interrumpía las clases, dejando de lado a Jacobo.

"... Me refiero a la profesora: 1) Escasa colaboración, por no decir nula. 2) Me desautoriza, o sea cuando está ella los niños pasan de mi por su culpa. 3) Interrumpe sin más y aún peor sin avisarme. 4) Confunde la E.F. con el recreo, castiga a 3 ó 4..." (S8-5, 75-83).

También expresa que en algunas clases no puede concluir lo que tenía diseñado porque la maestra se lleva a los escolares a clase.

"... La vuelta a la calma es beber agua cuando la profesora se lo dice" (S8-5, 171-173).



c) ENTREVISTA N° 2.

Con esta entrevista se pretendía contrastar la evolución de la formación docente de Jacobo y ver que incidencia personal tenía en el proceso. De acuerdo a los resultados obtenidos y que se han anotado en la tabla n° 410 de la página 909, podemos apreciar que es la dimensión personal la más destacada (34,211), seguida de la dimensión formación docente (32,895). Además, con un registro menor que las anteriores, se encuentra la dimensión intervención educativa (14,474) y la dimensión sobre los pensamientos educativos (9,211). La dimensión contexto educativo, no se considera al no cumplir los requisitos establecidos.

**Dimensión Personal.**

Siguiendo con los resultados de la tabla n° 418, nos vamos a centrar en las preocupaciones, el autoconcepto de Jacobo, la confianza y seguridad en sí mismo y los problemas.

Tabla n° 418: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (26)	AUT	4	15,385	5,634
	EXF	1	3,846	1,408
	PRE	11	42,308	15,493
	PRB	3	11,538	4,225
	CHO	1	3,846	1,408
	CSM	4	15,385	5,634
	EMS	2	7,692	2,817

*Preocupaciones (PRE).* Cuando se le pregunta que describa lo que ha supuesto para él el período de tiempo que lleva en el practicum, muestra cuáles han sido sus inquietudes o preocupaciones, desde salir airoso en el aula de Educación Física hasta preocuparse más por los temas docentes.

*"... Y al principio lo que se trataba era de salir airoso de la clase y ya se va buscando otras cosas aunque seguiremos fallando y fallando..." (E2-5, 48-53).*

Mantiene una cierta incertidumbre sobre aquellos escolares que ocasionan algún problema en clase y que tiene que adoptar alguna medida contra ellos.

*"Los niños problemáticos, echarlos o no echarlos, meterlos o no meterlos, y como dije en la reunión de seminario [...] pues no se si meterlo o no" (E2-5, 137-139).*

También muestra una cierta intranquilidad sobre el uso adecuado del material y el comportamiento del alumnado.

*"Luego que si el material o el tipo de material que si va a ser peligroso o no, pero principalmente la conducta del niño" (E2-5, 153-157).*

Cuando se le pregunta sobre su actitud para comenzar la siguiente subfase y si mantiene algún tipo de preocupaciones, declara estar inquieto por saber si tienes las habilidades necesarias para impartir clases y que éstas sean motivantes.

*"Preocupaciones, pues, si puede que si, haber como me explico... Mi mayor preocupación es saber si ya tengo una aptitud, si puedo hacer sesiones muy motivantes y sin problemas y sin..., ya son pequeñeces en comparación a las preocupaciones que pudiera tener a principio de curso" (E2-5, 353-362).*

**Autoconcepto (AUT).** Referente a la percepción que tiene de él mismo como docente, declara ser un aprendiz todavía y tiene que conocer muchos aspectos de las clases.

*"Jo, jo, jo..., me queda bastante por aprender, soy aprendiz de maestro [...] sí, pero que quedan muchísimas cosas yo pienso que soy un inexperto en muchas situaciones de la clase en como controlar..." (E2-5, 382-390).*

**Confianza y seguridad en sí mismo (CSM).** Sobre la firmeza que puede mostrar sobre su actuación en el aula frente al alumnado, afirma que ha ido desapareciendo conforme han ido transcurriendo las clases.

*"... Además el nerviosismo ha ido desapareciendo a medida que he ido dando clase" (E2-5, 45-48).*

**Problemas (PRB).** Los inconvenientes que revela Jacobo que se ha encontrado en su práctica docente son aquellos escolares que le pueden desorganizar la clase, la falta de tiempo para concluir sus sesiones, que por causa de la maestra responsable del nivel educativo, no puede hacerlo.

*" Bueno, a la hora de desarrollar las sesiones pues, los problemas son los de siempre, los niños problemáticos, o la falta de tiempo o la profesora..." (E2-5, 61-66).*



**Dimensión Formación Docente.**

Según se puede distinguir en la tabla nº 419, nos vamos a referir a las estrategias de formación, a la formación inicial y practicum.

Tabla nº 419: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (5)	CTE	2	8,000	2,817
	CPR	2	8,000	2,817
	CRI	1	4,000	1,408
Estrategias de Formación (11)	ACR	3	12,000	4,225
	SEM	3	12,000	4,225
	VAC	2	8,000	2,817
	DIA	3	12,000	4,225
Formación Inicial y Practicum (9)	AEA	7	28,000	9,859
	VAP	2	8,000	2,817

Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* Considera importante la función que desempeñan sus compañeros que lo están observando, tomando datos de su intervención y que luego analizan, sobre todo, porque aquellas actuaciones que no son muy acertadas, luego se la indican.

*"Además ya lo dije una vez , yo lo que creo que lo que hago bien lo sé yo, pero lo que me importa es lo que hago mal y en ese aspecto tengo a tres o cuatro amigos críticos que me están sirviendo de bastante" (E2-5, 250-257).*

*Seminario (SEM).* Considera a las reuniones de seminario como valiosas para exponer los fallos y aprender de ellos a través de la discusión que se establece entre los componentes.

*"Sí, porque la mayoría de los sujetos experimentales hemos tenidos los mismos fallos y de los fallos de unos y de otros se ha aprendido bastante [...] pero que sí, que es una puesta en común..." (E2-5, 329-338).*

*Diario (DIA).* No está muy convencido de la validez de este documento, sobre todo al considerar que aprende más de los fallos que tiene y que él se da cuenta de ellos sin necesidad de anotarlos.

"Yo estoy en contra del diario, porque lo que más te llama la atención se te queda en la mente, y pues eso... es una forma de que lo que estás pensando llevarlo a la escritura, pero lo que realmente... además lo que se dice: de los fallos se aprende, y nadie va apuntando por ahí los fallos que ha tenido durante su vida..." (E2-5, 284-295).

### Formación Inicial y Practicum.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Reconoce haber adquirido de manera progresiva soltura en el desarrollo de las clases de Educación Física.

"... Los conocimientos sí han sido progresivos a medida que he ido dando clase, a demás el nerviosismo ha ido desapareciendo..." (E2-5, 43-47).

Entiende que es a través de la práctica como está adquiriendo conocimientos que le permiten resolver las situaciones que se encuentra en ella.

"Claro que sirve para adquirir conocimientos y la forma de adquirirlos, los voy adquiriendo por lo que voy viendo y observando" (E2-5, 193-197).

### **Dimensión Intervención Educativa.**

En esta dimensión sólo merece destacar el grupo de categorías acerca de la programación y dentro de él la categoría que lleva este mismo nombre, es decir, programación (PRO), tal y como se puede apreciar en la tabla nº 420.

Tabla nº 420: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (4)	PRO	4	36,364	5,634
Organización (1)	CRO	1	9,091	1,408
Intervención Interactiva (5)	DEA	1	9,091	1,408
	DCO	1	9,091	1,408
	CDD	2	18,182	2,817
	DMA	1	9,091	1,408
Aula (1)	AMB	1	9,091	1,408

Sobre ella, manifiesta la obsesión que tenía en un principio de introducir muchas actividades, pero conforme se va dando cuenta que el alumnado no disfruta con las actividades, recorta el número de actividades de la programación para dar más opción a que

el alumnado vivencie y disfrute con las actividades de aprendizaje.

*"Bueno, la programación a medida que hemos ido dando clase pues al principio se metía muchas actividades y el alumno, si se conseguía el objetivo, pero el alumno no disfrutaba de la actividad, entonces en la programación e intentado eso, menos actividades para que disfruten más y cumplir los objetivos" (E2-5, 88-98).*

Reconoce que ha utilizado la programación como un guión pero nunca ha llevado un seguimiento a rajatabla de ella.

**Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la E.F. en particular.**

Con arreglo a los resultados (tabla nº 421) es la categoría *concepciones y creencias educativas (CCE)* la que se va a describir. Sobre las concepciones de Jacobo con respecto a los aspectos educativos, entiende que le ha cambiado, puesto que la que tenía era más bien teórica, al tomar contacto con la práctica y las situaciones que se originan en ella hace que las concepciones que tiene ahora sean más orientadas hacia la práctica.

*"Y sí ha cambiado la concepción de tipo teórico y es muy distinto a la práctica, por el alumnado, por el profesor, en fin estás condicionado por una serie de cosas que en la teoría no sabes y en la práctica si" (E2-5, 12-19).*

Mantiene unas ideas contrarias a permitir al alumnado hacer lo que quiera y de ahí que surjan los problemas o no, en función de cómo se encuentre éste.

*"Como dije en la reunión de seminario, como estoy en contra del consentimiento de los niños... o sea, yo pienso que los principales problemas están en la predisposición del alumno" (E2-5, 140-153).*

Tabla nº 421: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Entrevista 2		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Pensamientos Educativos (7)	CCE	6	85,714	8,451
	EFE	1	14,286	1,408

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que ha proporcionado Jacobo a sus alumnos y alumnas ha sido bastante motivante (61,702) y motivante (38,298) según se puede ver en la tabla nº 422. Atendiendo a ello, se puede decir que es capaz de mantener la atención de los escolares y despertarles interés para realizar las actividades de aprendizaje. También, se puede apreciar el ligero descenso que se ha producido en bastante motivante en favor de motivante.

Tabla nº 422: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000	0,000
	BMI	67,742	61,702
	MOI	29,032	38,298
	PMI	3,226	0,000
	NMI	0,000	0,000

**Tiempo empleado en la información.** El tiempo que ha dedicado Jacobo a presentar las actividades, con arreglo a los resultados que se pueden advertir en la tabla nº 423 ha sido adecuado (95,745), esto nos indica que la información que presenta es la justa y necesaria para que el alumnado comprenda la actividad y se implique en ella.

Tabla nº 423: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0,000	0,000
	BAT	0,000	2,128
	ADT	93,548	95,745
	INT	6,452	2,128
	MIT	0,000	0,000

**Tipo de actividad.** Se puede apreciar en la tabla n° 424 que las actividades que ha presentado Jacobo durante esta subfase han sido fundamentalmente cerradas (78,723), lo que nos indica que las actividades estaban predeterminadas, el alumnado se limitaría a ejecutarlas y a reproducirlas en función de lo expuesto por Jacobo. Además, se puede justificar por la preocupación por el orden y el control de la clase.

Tabla n° 424: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	0,000	6,383
	CEA	54,839	78,723
	MIA	45,161	14,894

**Aspectos de los contenidos.** Conforme a los resultados expuestos en la tabla n° 425, se puede apreciar que los contenidos que se han presentado han sido procedimentales (59,714) y en menor medida procedimentales-actitudinales (31,915). Al igual que ocurría con el tipo de actividades presentadas, los contenidos procedimentales están orientados a que el alumnado se limite a realizar actividades.

Tabla n° 425: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
I.4. Aspectos de los contenidos.	COC	0,000	0,000
	PRC	19,355	59,574
	ACC	0,000	0,000
	MXC	6,452	2,128
	CPC	12,903	4,255
	PAC	61,290	31,915
	CAC	0,000	2,128

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** A la hora de distribuir a los escolares por el espacio el tiempo que tarda en ello es suficiente (53,191) y bueno (38,298), de acuerdo con los resultados reflejados en la tabla nº 426. Se puede evidenciar que ha pasado de valores buenos en las primera subfase a valores suficientes en esta segunda subfase, esto nos puede orientar en aquellos inconvenientes que encontré, según manifestaciones del diario y seminario, a la hora de organizar al alumnado, debiendo realizar algunos refuerzos para la ubicación o comienzo de la actividad.

Tabla nº 426: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	3,226	0,000
	BTO	64,516	38,298
	STO	29,032	53,191
	ITO	3,226	8,511
	MTO	0,000	0,000

**Criterios de organización.** Según los datos que se han obtenido y anotados en la tabla nº 427, las pautas que adoptó para organizar al alumnado atendió a los propios de la actividad (95,918). Se puede decir que en esta segunda subfase de intervención docente tiene una mayor preocupación para que el alumnado se distribuya de manera que facilite la ejecución de la actividad tal y como él la ha planteado.

Tabla nº 427: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.2. Criterios en organizar	OCO	2,857	0,000
	PCO	8,571	2,041
	ACO	88,571	95,918
	ICO	0,000	2,041
	CCO	0,000	0,000
	NCO	0,000	0,000

**Utilización del material.** Conforme a los resultados obtenidos (tabla n° 428), el número de veces que necesita material para realizar actividades de aprendizaje se han incrementado en esta segunda subfase (65,957). El material lo suele tener previsto siempre (100,000), en algo más de la mitad de las actividades suele hacer un uso adecuado (58,065), aunque en un número menor, el uso del material no es adecuado (35,484) y, por tanto, puede ser peligroso o no facilita la realización de la actividad. No pierde tiempo de la clase cuando utiliza material.

Tabla n° 428: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.3.a. Necesidad del material	SNM	45,161	65,957
	NNM	54,839	34,043
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,00	100,00
	NPM	0,000	0,000
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	92,857	58,065
	NDM	7,143	35,484
	IPM	0,000	6,452
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	7,143	0,000
	NTM	92,837	100,00

**Utilización del espacio.** Conforme a los datos obtenidos sobre la forma de emplear el espacio disponible para el desarrollo de sus clases, los datos que arroja la tabla n° 429, nos indican que en bastantes actividades hace un uso adecuado del espacio (61,428) y en pocas actividades deja algunas zonas infrutilizadas, que podían haber sido aprovechadas para un mejor desarrollo de la actividad.

Tabla n° 429: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
II.4. Utilización del espacio	ADE	59,459	61,428
	NAE	21,621	5,714
	ZIE	18,918	32,857

2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** Con arreglo a los resultados que se han anotado en la tabla nº 430, en un número elevado de actividades toma decisiones (85,106). El enfoque que tenían las decisiones era para mejorar el desarrollo de las actividades (27,928), a motivar a los escolares (21,621) y a evitar conductas disruptivas (17,117). En valores más bajos se encuentra las decisiones para finalizar una actividad y comenzar otra nueva (12,613), decisiones sobre control y orden (11,711) y atender las necesidades y asegurar la participación de todos los escolares. Con respecto a la subfase anterior, llama la atención la subida que han experimentado las decisiones sobre la realización de las actividades, tal y como se ha visto en el tipo de actividades y la vertiente de los contenidos, está más pendiente de la realización de las actividades.

Tabla nº 430: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III. 1. Decisiones interactivas tomadas.	NDA	12,903	14,894
	TDA	87,096	85,106
III.2. Decisiones interactivas	AAD	12,000	27,928
	AND	13,333	9,009
	MAD	30,667	21,621
	CDD	17,333	17,117
	COD	22,667	11,711
	CAD	4,000	12,613
III.3. Decisiones para provocar igualdad.	IOD	0,000	0,000

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Durante esta subfase y conforme a los resultados expuestos en la tabla nº 431, se puede sostener que ha disminuido las actividades que propiciaban la competitividad individual en el aumento de la actividades de cooperación (30,769) y de competitividad y cooperación (30,769). De esto se puede afirmar que las actividades tienen un tinte competitivo (individual y colectivo) y de realización motriz, buscando, en ocasiones, la cooperación entre los miembros de un grupo para buscar un fin común o propuesto.



Tabla n° 431: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla.	CIA	38,462	28,571
	CCA	0,000	0,000
	COA	30,769	37,714
	CXA	30,769	37,714
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	3,226	0,000

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** Tal y como se puede apreciar en la tabla n° 432, Jacobo ha utilizado en bastantes actividades de esta subfase un tiempo adecuado en las mismas, lo que significa que los escolares han sido capaz de realizarlas en función de sus posibilidades y capacidades, estaban estructuradas de manera adecuada, han podido participar en ellas y aprender.

Tabla n° 432: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000	0,000
	BTA	25,806	8,511
	ATA	45,161	68,085
	ITA	22,581	21,277
	MTA	6,452	2,128

2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo con los resultados que arroja la tabla n° 433, podemos mantener que Jacobo no suele realizar feed-back en bastantes actividades (85,106), haciéndolo en un número bajo de actividades (14,894).

Siempre que lo ha realizado ha sido colectivo (100). La intencionalidad era descriptiva (42,857) para que el alumnado se haga una idea de cómo tenía que haber hecho las actividades; además, ha hecho feed-back con la intención de corregir los errores de los escolares de manera positiva (28,571) y de manera negativa (14,286).

Tabla n° 433: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE
		Fre	Fre
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	16,129	14,894
	NHF	83,871	85,106
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	16,129	14,894
IV.3. Ha sido	INF	80,000	0,000
	COF	20,000	100,00
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	20,000	42,857
	POF	20,000	28,571
	NEF	20,000	14,286
	NUF	0,000	0,000
	ESF	40,000	14,286

CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación.

*Programación (PRO)*. Describe las dificultades que encontró a la hora de realizar y concretar el diseño de una unidad didáctica. Considera las peticiones de los escolares, debiendo hacer cambios en su diseño. En la entrevista nº 2 declara la obsesión que tenía en un principio de introducir muchas actividades, pero conforme se va dando cuenta que el alumnado no disfruta con las actividades, recorta el número de actividades para darle más opción a que disfruten y vivencien con las actividades de aprendizaje. *Temporización y secuenciación (TYS)*. Manifiesta cómo estructuraba y llevaba a cabo las distintas sesiones de Educación Física. Solía hacer hincapié en el momento que se encontraba con respecto a la unidad didáctica establecida, que la tomaba como referencia. De la misma manera se refería al número de la sesión dentro de la unidad didáctica. Considera que el número de actividades de una clase debe adecuarse a la clase y a la dinámica que se establece. En el seminario expresa las dificultades que encontró para poder terminar todo lo que tenía diseñado por la interrupción de la clase que hizo la maestra de aula.

Organización.

Adopta algunos *criterios de organización (CRO)* a la hora de distribuir al alumnado por el espacio, en principio lo hace atendiendo al control en función del orden alfabético. Al no adoptar determinados criterios, no facilita que las actividades se realicen convenientemente. Se muestra contrario a realizar más grupos, porque se puede originar menos control sobre el alumnado y que se origine más desorden. En ocasiones, el criterio de distribución de los escolares responde al uso del material.

Actividad de aprendizaje.

Se refiere a la *actividad en general (ACT)* para describir lo que realiza el alumnado, entrando en ciertos detalles de realización o de cómo plantea la actividad. Este es el caso cuando habla de ciertas connotaciones individuales y sociales de la actividad (desarrollo de la competitividad, consecución de determinados objetivos y motivaciones de los escolares). El *tipo de actividades (TIA)* que propone solían ser cerradas, en algunos momentos intenta justificar el porqué de ciertas actividades mixtas se convertían en cerradas.

Intervención interactiva.

Las decisiones que adopta están orientadas a *propiciar la motivación y el aprendizaje (DMA)* de ciertos escolares descuidando a otros, lo que puede crear una cierta discriminación. Suele aparecer determinados comportamientos de los escolares, por lo que tiene que tomar *decisiones para evitar conductas disruptivas (CDD)*, sobre todo por abandono de la actividad y por conductas sociales. Ante ciertas inhibiciones de los escolares tiene que tomar decisiones sobre la participación (DEP). Además, tiene que adoptar *decisiones sobre el control y el orden de la clase (DCO)* para poder mantener una determinada distribución para realizar actividades. Empieza a hablar del *Feed-back (FED)*, intentando hacerlo en sus clases, manifestando una serie de interrogantes en su uso.

### DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

#### Aula.

Expresa las percepciones que tiene sobre el *ambiente (AMB)* de clase en cuanto a las inhibiciones, implicaciones y diversiones del alumnado. Además, describe el interés del alumnado en realizar actividades a pesar de la fatiga que manifiestan. En determinados momentos valora su intervención, gracias a ella, propicia que la clase se desarrolle con normalidad. En el seminario se le critica que su actuación amenazante, en algunas ocasiones, propicia un clima enrarecido de la clase.

#### Alumnado.

La *participación (PAR)* de los escolares es aceptable, a pesar de ello encuentra algunas reticencias de alguna parte de ellos para determinadas actividades. Durante esta segunda subfase aparecen algunos *comportamientos (COM)* no deseados por Jacobo, entre los que se encuentra algunas conductas sociales de respeto de normas o la desobediencia de algunos escolares. También, surgen comentarios sobre el *alumno o alumna en general (ALU)* para exponer el caso de algún escolar problemático o la catalogación que hace de los distintos grupos de la clase.

### DIMENSIÓN PERSONAL

*Autoconcepto (AUT)*. Hasta esta subfase no comienza a realizar manifestaciones sobre sí mismo y las percepciones que tiene sobre su actuación docente, donde a pesar de tener una buena percepción sobre su actuación en el aula reconoce ciertos momentos donde no actuó bien, pero a pesar de ello reconoce haber mejorado en algunos aspectos docentes como es en la realización de circuitos. Se declara como un aprendiz todavía.

*Preocupaciones (PRE)*. Le sigue preocupando el control de la clase, por ello aparecerán problemas en la organización. Se sigue intranquilizando sobre los resultados de su actuación y de lo que es capaz de llevar a cabo a lo largo de las clases. Hay un comienzo de preocupación con respecto a la participación de los escolares. Se muestra inquieto en el uso del material, sobre todo por el desorden que provoca. En la entrevista reconoce que hasta ahora lo que más le ha preocupado ha sido salir airoso de su actuación en el aula, pero que empieza a hacerlo por los temas docentes; también, se siente incómodo por aquellos escolares que crean ciertos problemas y tiene que adoptar medidas contra ellos.

*Problemas (PRB)*. Tiene algunas dificultades para que el alumnado llegara a comprender cómo se realizaban algunas actividades. También, muestra el inconveniente que encuentra con algunos escolares que intentaban desorganizarle la clase, o la falta de tiempo para concluir la sesión por intromisión de la maestra de aula.

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Cuando el alumnado muestra interés y participaba, se llenaba de satisfacción o él se veía capaz de llevar de manera adecuada las actividades al alumnado.

*Confianza y seguridad en sí mismo (CSM)*. Manifiesta que ha ido evolucionando en cuanto a su firmeza en la actuación frente al alumnado.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI)*. Acepta que realiza en exceso actividades cerradas; lo mismo que enjuicia que la forma de utilizar el material provoca que no todos los escolares puedan realizar la actividad; estima que abusó a la hora de reclamar la atención de los escolares; acepta que en determinadas informaciones confundió a los escolares; reconoce el peligro que tenía un circuito para algunos escolares.

*Reflexión (RFX)*. La utiliza tanto en el diario como en el seminario, como una forma de pensar sobre su práctica y de intentar racionalizarla, por ello, se da cuenta de porqué se implicó más el alumnado en una actividad y en otra menos, o de que procedimientos simbólicos para realizar las actividades, provoca una metodología menos directiva y se consigan los objetivos. En el seminario expone algunas conclusiones sobre la forma de agrupar a los escolares para que puedan realizar mejor las actividades; además, ve bien la decisión que adoptó en una actividad por motivos de interés del alumnado.

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos (ACR)*. Considera importante la labor que desempeñan al observarlo, tomas datos de su intervención y que luego analizaran, sobre todo, por aquellas intervenciones que no son muy acertadas, luego se las indican.

El *seminario (SEM)* lo considera valioso para exponer los fallos y aprender de ellos a través de la discusión grupal.

Valora las *visualizaciones y análisis de las clases (VAC)*, sobre todo por la panorámica general de la clase que se puede contemplar.

*Diario (DIA)*. No está muy convencido de su validez y no considera muy necesario anotar su actuación.

#### Formación inicial y Practicum.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA)*. Manifiesta que ha aprendido a distinguir las actividades de aprendizaje y las conductas sociales que desarrolla. Ya utiliza procedimientos en sus clases, sobre todo reconoce los aprendizajes que ha adquirido a través de las reuniones de seminario. Reconoce que tiene cierta soltura en el desarrollo de sus clases. Considera que a través de la práctica está adquiriendo conocimientos.

### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

*Las concepciones y creencias educativas (CCE)*. Aparecen ciertas afirmaciones sobre la integración de los escolares problemáticos en la realización de las actividades, opina que puede suponer un abandono de los escolares normales, mostrándose contrario a cualquier tipo de consentimiento. Mantiene la creencia, en el momento en que se encuentra, que debe centrarse en la realización de actividades para el alumnado. Entiende que la concepción teórica que tenía de la educación le está cambiando con la práctica y de las situaciones que se están originando en ella.

### DIMENSIÓN CONTEXTO EDUCATIVO

*Maestra de aula (MAA)*. En las reuniones de seminario de la segunda subfase menciona a la maestra tutora del nivel educativo que Jacobo impartía las clases de Educación Física, al parecer, no le daba mucha importancia a la Educación Física e incluso interrumpía en su desarrollo las clases que impartía Jacobo o porque daba por concluida la clase.

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

Las actividades que presenta son bastantes motivantes y algunas son sólo motivantes.

El tiempo que utiliza para informar es adecuado en la mayoría de las actividades.

Las actividades que presenta son fundamentalmente cerradas.

Los contenidos que predominan, en algo más de la mitad de las actividades, son lo de tipo procedimental y algo menos los contenidos procedimentales-actitudinales.

#### Organización.

El tiempo en la organización es suficiente y en una proporción algo menor, utiliza un buen tiempo para organizar.

Los criterios adoptados son para agrupar al alumnado para el desarrollo de las actividades. El uso del material se ha incrementado, algo más de la mitad de las actividades. Siempre lo ha tenido previsto. En algo más de la mitad de las ocasiones hace un uso adecuado. No pierde tiempo en su uso.

En más de la mitad de las actividades realiza una utilización adecuada del espacio. La otra parte deja zonas infrautilizadas.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

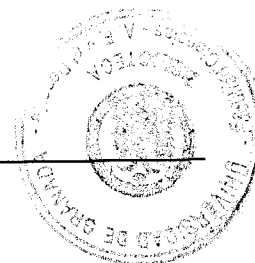
En la mayor parte de las actividades tomaba decisiones durante su desarrollo. Han estado orientadas a mejorar el desarrollo de las actividades, a motivar a los escolares y a evitar conductas disruptivas principalmente.

La conducta social que ha pretendido desarrollar han estado orientadas a la competitividad-cooperación y a la cooperación, en una menor proporción a la competitividad individual.

El tiempo que emplea en las actividades es adecuado, aunque una cuarta parte de las actividades, aproximadamente, emplea insuficiente tiempo de actividad.

#### Feed-back.

No realiza feed-back en la mayor parte de las actividades. Siempre ha sido colectivo. Suele realizarlo con la intención de corregir (positivo y algo negativo) y describir las actividades realizadas.



**FASE DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO**

1. ANÁLISIS CUALITATIVO: DIARIO Y SEMINARIO.

Según la tabla nº 432, se puede divisar que es la dimensión intervención educativa la que más despunta, seguida de la dimensión formación docente y la dimensión personal. La dimensión sobre pensamientos educativos no es importante en el diario pero si en las reuniones de seminario que ocupa el tercer lugar.

Tabla nº: Resultados obtenidos en cada una de las dimensiones

Dimensión	Diario 4		Seminario F3-3	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	38	23,750	15	10,274
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	4	2,500	17	11,644
III. Contexto educativo.	1	0,625	1	0,685
IV. Intervención educativa.	89	55,625	79	54,110
V. Formación docente.	28	17,500	34	23,288

a) DIARIO.

Jacobo anota en su diario aspectos relacionados con su actuación docente, justificando o enjuiciando la misma, para hacer un análisis que pueda suponer una mejora en su formación como docente. Según los resultados que se han obtenido por dimensiones (tabla nº 432), sigue siendo la dimensión intervención educativa la más destacada (55,625), le sigue la dimensión personal (23,750) y a continuación la dimensión formación docente (17,500).

### Dimensión intervención educativa.

De acuerdo con los resultados de la tabla nº 433, se puede ver la importancia que tiene el grupo de categorías de programación, a continuación el grupo intervención interactiva, le sigue el grupo actividad de aprendizaje, el grupo alumnado, la organización y el aula,

#### Programación.

*Temporización y secuenciación (TYS).* Sigue realizando la forma de estructurar las actividades y las sesiones. Suele comentar la falta de tiempo en algunas sesiones para desarrollar todo lo que tenía programado porque se alarga en las actividades precedentes.

*"No hice un juego que tenía programado, por falta de tiempo, que fue provocado por la ampliación del tiempo que tenía programado en los demás juegos (abanico, 10 pases...)" (D4-5, 178-184).*

Algunas actividades son motivantes y los escolares se entregan a su realización, según comenta Jacobo, por ello los mantiene más tiempo que el que había programado en un principio.

*"... Se han divertido mucho, por tanto les he tenido un día más, jugando más tiempo del que en un principio programé" (D4-5, 228-232).*

Acerca de un determinado juego, expresa el tiempo que ha estado y no es el que debería estar.

*"... Juego de la 'montería', quizá no el tiempo que se merece, porque con la montería cuanto menos puede tirarte una unidad didáctica, pero no he tenido muchos problemas" (D4-5, 274-279).*

*Objetivos (OBJ).* Cuando hace mención del disfrute de los escolares con las actividades motrices, no olvida que al mismo tiempo está pretendiendo alcanzar determinados objetivos educativos.

*"Evidentemente esa diversión conllevaba consecución de objetivos" (D4-5, 232-234).*

*Metodología (MET).* En el transcurso de las actividades actúa de manera que el alumnado pueda implicarse en las actividades y que estas actividades puedan tener un matiz de interdisciplinariedad con otras áreas.

*"... Participación, y en algunos momentos interdisciplinariedad" (D4-5, 475-477).*



Tabla n° 433: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Diario 4		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (22)	PRO	1	1,124	0,625
	OBJ	4	4,494	2,500
	CON	2	2,247	1,250
	MET	4	4,494	2,500
	TYS	9	10,112	5,625
	EVA	2	2,247	1,250
Presentación Act (1)	ADI	1	1,124	0,625
Organización (8)	CRO	4	4,494	2,500
	UTM	4	4,494	2,500
Actividad de aprendizaje (16)	ACT	6	6,742	3,750
	TIA	3	3,371	1,875
	ADA	6	6,742	3,750
	CSD	1	1,124	0,625
Intervención interactiva (18)	DEG	1	1,124	0,625
	DEA	4	4,494	2,500
	DEG	1	1,124	0,625
	DCO	5	5,618	3,125
	DAN	5	5,618	3,125
	FED	2	2,247	1,250
Aula (7)	AMB	5	5,618	3,125
	INM	2	2,247	1,250
Alumnado (15)	ALU	6	6,742	3,750
	APR	1	1,124	0,625
	INA	2	2,247	1,250
	PAR	3	3,371	1,875
	COM	3	3,371	1,875

### Intervención interactiva.

*Decisiones sobre control y orden en la clase (DCO).* En el transcurso de algunas actividades tiene que intervenir para que los escolares permanezcan o adopten una cierta distribución espacial.

*"La decisión más importante que he tenido que tomar, ha sido a nivel organizativo, ya que he tenido que dividir la clase..." (D4-5, 146-149).*

Mantiene que cuando se utilizan ciertos materiales como las pelotas, es más difícil adoptar decisiones sobre el orden de la clase, debiendo ser más flexible a esta circunstancia.

*"Por último el orden y la disciplina cuando hay balones es más difícil, por tanto cuando exista este material, hay que ser más flexible" (D4-5, 196-201).*

*Decisiones para atender necesidades (DAN).* Según manifiesta interviene para asegurar la participación de todos los alumnos y todas las alumnas, evitando cualquier tipo de discriminación que se pueda producir entre ellos.

*"Sigo provocando la igualdad en los alumnos, y creo que no voy a parar hasta que acabe esta unidad, ya que los juegos con balón son bastante discriminatorios" (D4-5, 306-311).*

Incluso, tomó la decisión de cuando dejó organizados a la mayoría de los escolares, de atender a dos de ellos que tenían dificultades en la realización de volteos.

*"Ha sido la de dejar a los alumnos jugando al 'quemar' y llevarme a los dos alumnos que tenían problemas en el volteo" (D4-5, 236-241).*

*Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA).* Aparecen algunas opiniones sobre las intervenciones que realiza encaminadas a propiciar la realización de las actividades, como es el caso del cambio de ubicación de un material para aligerar la complejidad de la actividad y pudieran realizarla los escolares.

*"La decisión más importante que he tomado, ha sido el cambio de longitudinal a transversal de las colchonetas, al ver la peligrosidad de las mismas, aunque a algún grupo se la dejé a lo largo, porque vi que no tenían problemas a la hora de saltarla" (D4-5, 40-49).*

### Actividad de aprendizaje.

*Actividad en general (ACT).* Sigue refiriéndose a la acción que realiza al alumnado al igual que en la anterior subfase. En este caso, hace mención a un juego que se había comentado con cierta frecuencia en las reuniones de seminario.

*"Hoy entre otras cosas he hecho el tan hablado juego de la montería" (D4-5, 272-274).*

Hace mención a que las actividades que ha realizado se encuentran recogidas en la

unidad didáctica que había establecido.

*"Respecto a las actividades que he desarrollado, han ido en relación con la unidad didáctica" (D4-5, 467-472).*

**Adecuación de la actividad (ADA).** Manifiesta lo interesantes y lo convenientes que fueron dos actividades que él propuso para que se desarrollaran en clase.

*" 'Pies quietos' y 'el quema' han sido juegos donde los alumnos se han divertido mucho [...] esa diversión conlleva consecución de objetivos" (D4-5, 226-229).*

En un planteamiento que hace de actividades cerradas, opina que la conveniencia o no para el alumnado depende de la motivación que tenga.

*"... cerradas, y la motivación depende de cada uno, quien vea que puede superar la prueba, está motivado y viceversa" (D4-5, 79-82).*

**Tipo de actividades (TIA).** Sobre el tipo de actividades que propone Jacobo a pesar de que en la subfase anterior y comienzos de ésta predominan las de tipo cerrado, empieza a darse cuenta su evolución hacia las actividades de tipo mixto.

*"Sigo interviniendo no dando opción a actividades abiertas, aunque estoy avanzando, ya que hoy de cinco actividades, dos han sido mixtas y una completamente abierta" (D4-5, 335-341).*

#### Alumnado.

**Alumno o alumna en general (ALU).** Expone algunas dificultades que encontró con unas alumnas en el aprendizaje de la voltereta y que a pesar de prestarle atención, no consiguieron realizarla.

*"Respecto a las alumnas con problemas, pues prácticamente los siguieron teniendo" (D4-5, 246-249).*

En esta subfase, algunas de las actividades que realizaba las justificaba tomando como referencia la preferencia o el gusto por la actividad del alumnado.

*"Por cierto, a los niños les ha gustado" (D4-5, 283-284).*

**Participación (PAR).** Expone la implicación que tienen los escolares en la actividades de aprendizaje, no sólo a nivel participativo sino también de consecución de objetivos.

*"Los alumnos siguen estando muy motivados y participativos, y lo que es mejor aún, se están consiguiendo los objetivos" (D4-5, 204-208).*

**Comportamiento (COM).** A pesar de haber conseguido que los escolares participen en las actividades y que tenga interés por ellas, surgen, esporádicamente, algunas conductas

cuando Jacobo intenta comunicarse con ellos.

*"Siempre hay algunos que se dedican sobre todo a botar el balón sin tener en cuenta que yo hable o no" (D4-5, 327-330).*

### Organización.

**Criterios de organización (CRO).** Los criterios en esta subfase cambian, de ahí que al formar más grupos para realizar algunas actividades, provoca que la actividad se realice con más facilidad, más participación y un mayor aprendizaje.

*"... He tenido que dividir la clase en cuatro grupos, para provocar la máxima participación" (D4-5, 149-152).*

**Utilización del material (UTM).** La utilización de un material adecuado facilita que el alumnado se integre en la actividad y consiga aprendizajes.

*"Los balones eran diferentes en tamaño y superficie, lo que beneficiaba que el alumnado se acostumbrase a distintos balones" (D4-5, 135-137).*

### Aula.

**Ambiente (AMB).** Realiza diferentes comentarios sobre la percepción y el conocimiento que tiene sobre la dinámica de la clase que ha sido capaz de propiciar. Ve un que la clase va por otros derroteros con respecto a las subfases anteriores, sobre todo se fija más en los escolares o por lo menos, los ve más participativos e integrados en la dinámica que él ha sido capaz de imponer.

*"La mayor parte de la sesión ha estado en torno a la montería y al reloj, ya que han sido juegos altamente motivantes, y se cumplían perfectamente los objetivos" (D4-5, 285-295).*

Al final de esta última subfase, cuando habla de sus clases se refiere al buen clima que se ha producido en las mismas.

*" Sobre la clase de hoy lo único que voy a analizar es la ejemplar conducta, predisposición y alta motivación de mis alumnos" (D4-5, 384-389).*

### **Dimensión Personal.**

Al contemplar la tabla nº 434 de los resultados, podemos ver la importancia que tiene el aspecto personal en Jacobo sobre las preocupaciones, autoconcepto, emociones y sentimientos y los problemas.

Tabla n° 434: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Diario 4		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (38)	AUT	9	23,684	5,625
	PRE	12	31,579	7,500
	PRB	6	15,789	3,750
	CSM	2	5,263	1,250
	EMS	9	23,684	5,625

*Preocupaciones (PRE)*. Como consecuencia de encontrar actividades motivantes para los escolares y encontrarse con algunos problemas organizativos, tiene cierta inquietud o espera encontrar la solución a ellos en la reunión de seminario.

*"El problema que he tenido [...]. Preguntaré en la reunión de seminario cuál es la mejor opción" (D4-5, 284-289).*

En las páginas finales del diario de Jacobo aparecen algunas cuestiones que le siguen intranquilizando:

- Se cuestiona si primero se debe repartir el material y luego realizar la explicación de la actividad a realizar.

*"¿Fallo yo cuando explico o falla el reparto de material con antelación?(D4-5, 369-371).*

- Tiene la duda sobre lo que puede ser más importante en educación, los objetivos o la disciplina.

*"¿Qué es preferible, consecución de objetivos con una mediocre conducta o buena conducta (disciplina) y consecución de objetivos en menor medida?" (D4-5, 378-383).*

- Algunas otras dudas que le surgen están orientadas a cómo a diseñado y llevado a cabo las actividades de aprendizaje; si es capaz de asumir con responsabilidad las decisiones que toma durante la clase; por último, qué es lo que ha aprendido como docente.

*Autoconcepto (AUT)*. Cuando habla sobre sí mismo, referido a sus comportamientos como docente, ve que su capacidad para desenvolverse en clase ha ido evolucionando a lo largo del proceso del practicum.

*"Esta capacitación ha ido aumentando a medida que pasaban los días, ya que voy cogiendo experiencia" (D4-5, 481-485).*

Considera que en los momentos finales del practicum está capacitado para impartir la asignatura de Educación Física en primaria.

*"Evidentemente, pienso que tengo dominio dentro del área de la E.F. y de su aplicación en la escuela[...] Creo que estoy mejorando, y que soy mejor que cuando empecé. Estoy capacitado para dar clase a cualquier nivel, eso sí, cosa impensable en septiembre" (D4-5, 491-494).*

Expone como se ha visto él a lo largo del practicum.

*"Al principio, buscaba salir airoso, quedar yo bien, a medida que ha pasado el tiempo, les he dado más autonomía a mis alumnos..." (D4-5, 520-525)*

**Emociones y sentimientos (EMS).** En esta subfase surgen ciertas alegrías en Jacobo cuando consigue ver a los escolares participativos y contentos.

*"Respecto a la clase de hoy estoy muy contento, porque los alumnos han participado activamente y han mantenido una motivación constante" (D4-5, 14-19).*

Al igual que ocurría a otros sujetos, en esta subfase la mayoría de las emociones y sentimientos tienen una orientación hacia el alumnado como consecuencia de determinadas actitudes emotivas por parte de Jacobo, unas propiciadas por la distinción que le hacen los escolares.

*"Hoy ha sido mi último día con 4ºA, y nada más bajar al patio me han regalado un pequeño barco liado en un papel de regalo que ponía 'adiós profe', si además de esto, hoy es el último día..." (D4-5, 399-406).*

Lamenta tener que dejar ahora este contacto con los escolares y con el centro, una vez que ha conseguido superar las dificultades encontradas y el relativo distanciamiento con los escolares.

*"Lástima que esto haya acabado ya, porque lo más difícil, ya está hecho, y ahora que me va mejor con mis alumnos, me tengo que ir" (D4-5, 514-518).*

**Problemas (PRB).** Sigue encontrando algunas dificultades a la hora de transmitir la información sobre las actividades e incluso al ponerlas en funcionamiento.

*"El principal problema que me he encontrado ha sido en el juego de 'la caza del balón', los alumnos no se han enterado [...] y al explicarlo por segunda vez, y después de haberse enterado, no ha salido bien el juego..." (D4-5, 159-162).*

A la hora de utilizar balones de distinto color, provoca que algunos escolares prefieran el mismo color y surjan ciertas desorganizaciones de la clase.

*"Y otro problema ha sido que algunos prefieren unos balones de un color o de otro, y esto desorganiza y provoca pérdida de tiempo" (D4-5, 330-334).*

### Dimensión Formación Docente.

De acuerdo con los resultado expuestos en la tabla n° 435, nos vamos a referir sobre el grupo de categorías de conocimientos y formación inicial y practicum.

Tabla n° 435: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Diario4		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (14)	CRI	6	21,429	3,750
	RFX	8	28,571	5
Estrategias de Formación (5)	ACR	1	3,571	0,625
	SEM	2	7,143	1,250
	DIA	1	3,571	0,625
Formación Inicial y Practicum (10)	AEA	5	17,857	3,125
	NEF	2	7,143	1,250
	EXP	2	7,143	1,250
	VAP	1	3,571	0,625

#### Conocimientos.

*Reflexión (RFX).* Como consecuencia de analizar la clase impartida y darse cuenta de las ayudas prestadas a los escolares, reconoce la laguna que ha existido y pretende subsanarlo en clases sucesivas.

*"Ha habido mucha distancia profesor-alumno, apenas he ayudado a que lo hagan bien, aunque a posteriori, ya sé quien sabe hacer volteretas o no, y en clases sucesivas intentaré enseñar a esos alumnos con problemas" (D4-5, 90-107).*

Saca algunas conclusiones al realizar meditaciones sobre el desarrollo de una actividad y ver como podía haber conseguido una mejor realización de la misma.

*"... Muy bien, aunque quizá no tenía que haber puesto un número inferior en los pases para que el objetivo a conseguir estuviera más al alcance" (D4-5, 173-178).*

Realiza una conclusión final como consecuencia de la reflexión sobre el éxito de sus clases.

*"Para finalizar me he dado cuenta que mi éxito en clase todavía está condicionado por la conducta de los alumnos y no por si se han conseguido o no los objetivos" (D4-5, 371-377).*

*Crítica y autocrítica (CRI).* Realiza un enjuiciamiento negativo de cómo le ha resultado una determinada clase, donde pretendía realizar unas pruebas de valoración a los escolares.

*" La clase de hoy preferiría no recordarla. He hecho una evaluación final de la segunda unidad didáctica, y la verdad es que no estoy nada de contento: 1º- Provoca inactividad. 2º- Descontrol. 3º- Nerviosismo. 4º- Miedo, etc." (D4-5, 57-65).*

También, realiza enjuiciamientos positivos sobre su actuación, sobre todo cuando utiliza de manera sistemática en clase balones nuevos.

*"Ya he dado la clase, y la verdad es que ha salido bien, ha podido salir mejor, pero para ser la primera sesión con balones, no me puedo quejar" (D4-5, 128-133).*

#### Formación Inicial y Practicum.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Un aprendizaje que manifiesta haber adquirido es el que se refiere a la hora de adoptar algunos criterios de organización que provoca una mayor participación del alumnado.

*"Hoy he aprendido como maestro, que en estos juegos con balón, los grupos tienen que ser reducidos, para provocar la máxima participación posible" (D4-5, 185-193)*

A la hora de aplicar unas pruebas para valorar los contenidos que se han dado a lo largo de una unidad didáctica, se da cuenta que en enfoque que le dio, no es el adecuado para estos niveles educativos.

*"Hoy he aprendido como maestro, que una evaluación para estos niveles no es conveniente, por lo menos enfocado desde esta perspectiva, quizá con una evaluación inicial..." (D4-5, 107-113).*

Además, manifiesta que ha aprendido de los alumnos y alumnas a la hora de aplicar las actividades. Resalta el aprendizaje de la realización del Feed-back.



b) SEMINARIO.

Los resultados obtenidos de las reuniones de seminario y que se han anotado en la tabla nº 432 de la página 943, nos evidencia la distinción de la dimensión intervención educativa (54,110), seguida de la dimensión formación docente (23,288). Resalta la tercera posición que adopta la dimensión sobre los pensamientos educativos (11,644), después la dimensión personal. Como se puede apreciar, en las reuniones de seminario a parte de debatir temas de intervención educativa de manera compartida entre los sujetos participantes y los amigos críticos, se utilizaban procedimientos de formación docente, interviniendo Jacobo en muchos momentos, unas veces para dar su opinión u otras para mostrar sus convicciones educativas. Por último, la dimensión personal deja de inquietar a Jacobo, aunque hay algunas cuestionas que si lo hacen, manteniendo algunos problemas.

**Dimensión intervención educativa.**

Conforme a los resultados de la tabla nº 436, el grupo de categorías sobre las actividades de aprendizaje es el que más destaca, le sigue el grupo sobre el alumnado, a continuación la organización y la intervención interactiva, la programación y, por último, el aula.

Actividad de aprendizaje.

*Actividad en general (ACT).* Ante los miembros del seminario expone en qué consistía la actividad que estaba haciendo en un momento de la sesión.

*"Luego, acuérdate que propuse una actividad que era continua, saltar una cuerda, ¿no?, que era saltar con los pies juntos, saltar a tijera[...] mejorar el salto de altura, salto de altura que no era muy alto, entonces después del salto de tijera iban otros saltos. Luego ya eran, en vez de con los pies juntos, era otro tipo de salto" (S10-5, 127-141).*

Cuando expone ante sus compañeros del seminario la percepción que tiene sobre su actuación docente, plantea en qué consiste una actividad y lo compara con otra.

*"Y además, el juego consistía en que se lanza el balón hacia arriba y tiene que coger otro balón distinto del que has lanzado, y se lanza con una mano y se coge con la otra" (S11-5, 381-387).*

Para clarificar cómo realizó la organización de una actividad, la describe y plantea algunas interrogantes de cómo se debería organizar.

*"Del segundo juego, sólo decir, en 'la montería' es el juego donde hay una hilera, los otros están repartidos, pasándose el balón y van entrando, ¿vosotros creéis que deben de ir entrando uno a uno o que la hilera entre al tirón, o que una vez que lo golpeen se cambien?..." (S12-5, 590-600)*

Tabla nº 436: Resultados obtenidos en la Dimensión Intervención Educativa.

Categoría		Seminario 4		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (12)	PRO	2	2,532	1,370
	OBJ	3	3,797	2,055
	TYS	3	3,797	2,055
	EVA	4	5,063	2,740
Presentación Ac. (1)	TII	1	1,266	0,685
Organización (15)	CRO	6	7,595	4,110
	UTM	8	10,127	5,479
	UTE	1	1,266	0,685
Actividad de aprendizaje (16)	ACT	10	12,658	6,849
	TIA	3	3,797	2,055
	TEA	1	1,266	0,685
	ADA	2	2,532	1,370
Intervención interactiva (14)	DEA	4	5,063	2,740
	DCO	1	1,266	0,685
	CDD	1	1,266	0,685
	DAN	2	2,532	1,370
	FED	6	7,595	4,110
Aula (6)	AMB	3	3,797	2,055
	INE	1	1,266	0,685
	INM	2	2,532	1,370
Alumnado (15)	ALU	4	5,063	2,740
	INA	7	8,861	4,795
	COM	4	5,063	2,740

*Tipo de actividad (TIA)*. En una sesión dejó que en algunas actividades los escolares la realizaran libremente, por ello, un amigo crítico le preguntó sobre el tipo de actividad que había realizado.

"No, cada uno hacía lo que le daba la gana" (S10-5, 66-67).

#### Alumnado.

*Iniciativa del alumnado (INA)*. Sobre el grado de responsabilidad o de autonomía que Jacobo deja a sus alumnos y alumnas, un amigo crítico le indica que conduce la realización de la actividad, él lo niega y lo justifica.

"No, no, pero eso fue ya después de... yo les di un poco opción a contestar" (S10-5, 117-120).

En la discusión grupal se está hablando sobre la predisposición hacia algún alumno o alumna, Jacobo media indicando que él tenía dos alumnos problemáticos pero que al ir dándole responsabilidades a ido dejando de serlo.

"Yo tenía a Ángel y Jorge y lo único que he hecho es darles responsabilidades y yo ya no tengo ningún niño problemático [...] pero ha sido por eso por darles responsabilidad" (S12-5, 493-501).

*Alumno o alumna en general (ALU)*. Cuando un amigo crítico le cuestiona la información que Jacobo facilitó para la realización de una actividad, él lo razona en función de las posibilidades de ejecución de algunos escolares que no podían hacerla.

"... Es que ellos intentaban saltar la colchoneta pero algunos me dijeron: 'es que yo no puedo saltarla'" (S10-5, 263-266).

También hace comentarios sobre algunas deficiencias de algunos escolares sobre la realización de volteos en la colchoneta.

*Comportamiento (COM)*. Durante una de sus intervenciones sobre la conducta de los escolares, expresa que en aquellas actividades que tienen que respetar ciertas reglas para que se pueda desarrollar la actividad, surgen ciertos incumplimientos por parte de ellos, viéndose un poco impotente para resolver esa situación.

"El problema es que son muy tramposos, y este problema es que no puedes solucionarlo" (S11-5, 357-360).

#### Organización.

*Utilización del material (UTM)*. Un amigo crítico le apunta la posibilidad de cambiar la posición del material, realizando Jacobo una exposición sobre lo que debía haber hecho.

*"Lo que tenía que haber hecho y era..., lo tenía puesto, lo que pasa es que luego pensé que no, en vez de poner colchonetas, poner cuerdas, entonces, pones cuerdas, las pones a menos distancia y no hay problema de ese tipo (S10-5, 239-247).*

Evidencia que el uso del material propicia la motivación de los escolares en la realización de las actividades.

*"Digamos que la colchoneta era un motivante para que el salto fuera mayor" (S10-5, 267-269).*

Ante las críticas que le realiza un amigo crítico, Jacobo expone la necesidad del material para explicar las actividades.

*"Yo creo que es difícil imaginarse un juego sin el material en la mano, tú sabes que yo reparto el material antes de empezar el juego y no hay problema y yo creo que para mi sería difícil imaginarme un juego si no tengo en la mano el balón (S11-5, 458-467).*

*Criterio de organización (CRO).* Ante la manifestación de un miembro del seminario de la posición del docente durante la realización de actividades por parte del alumnado, Jacobo pretende argumentar algunos criterios que él ha adoptado.

*"Pero tu puedes tener una posición en la que puedes controlar a los dos grupos pero ahora cuando tienes que solucionar dudas individuales, o dudas mas colectivas, tienes que dirigirte a ese grupo y darles la espalda al otro. Entonces es cuando surgen los problemas" (S11-5, 337-347).*

Revela ante sus compañeros que él divide el grupo de la clase en varios subgrupos, mientras que uno está realizando la actividad, se pasa al siguiente grupo a explicarle la misma o distinta actividad.

*"Y que conste que yo en estos juegos de lanzamientos y recepción, siempre divido en grupo la clase y entonces los problemas o ventajas pues que mientras que un grupo juega al otro le explico el juego siguiente y eso es lo que voy haciendo (S11-5, 347-356).*

#### Intervención interactiva.

*Feed-back (FED).* En el seminario se entabla una discusión entre Jacobo, sus amigos críticos y algún miembro más del seminario sobre la realización del feed-back. Le indica un amigo crítico que está muy obsesionado por el feed-back, no estando de acuerdo con ello.

*"Yo te pregunto, ¿Cuántos feed-back he hecho?... Luego no estoy obsesionado" (S10-5, 145-150).*

Se le indica que si cree que siempre realiza feed-back, a lo que contesta Jacobo.

"Pero si yo he hecho 3 feed-back en lo que llevamos de prácticas, 3, ¿no?, ¿no?, pero si tu sabes que..., si la única vez, fue ayer [...] el conflicto estuvo en la parte esa y yo no te he vuelto a hablar de feed-back, que sí, que no digas..., que han sido 3 feed-back, 3 intentos de feed-back lo que yo he hecho" (S10-5, 160-172).

*Decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA).* Ante sus compañeros del seminario expone la decisión que tuvo que tomar, variando la actividad, para que fuese adecuada al alumnado y pudiesen realizarla.

"Bueno luego rectifique, los que no eran capaces de saltar a lo largo, pues la atravesé y la puse a lo ancho, para que la pudiera saltar la mayoría (S10-5, 190-195).

#### Programación.

*Evaluación (EVA).* Un amigo crítico le cuestiona la actividad de evaluación que realizó en una clase. Sobre ello, Jacobo clarifica cuál era su intención.

"La evaluación no era definitiva para dar unas notas sino era para saber más o menos como estaba el nivel" (S11-5, 427-431).

*Objetivos (OBJ).* A lo largo de las reuniones de seminario, en algunas ocasiones se le solicita cuál es el propósito de las actividades que se realizaban en la práctica. Este es el caso de un amigo crítico de Jacobo que le solicita tal cosa.

"No, mejorar el salto de longitud, o sea, sin gesto ni nada. Bueno, si, a veces, propuse una actividad dentro de eso pero la intención era que llegaran (S11-5, 274-280).

*Temporización y secuenciación (TYS).* Como Jacobo había introducido una sesión de evaluación, su amigo crítico le demanda el objetivo de la evaluación. Él da su parecer sobre lo que ha aplicado y la forma de estructurarlo.

"No he evaluado en medio. Yo hice cinco sesiones de saltos y giros, entonces lo que él dice que sólo en una sesión de saltos y giros, se dio volteos. Yo acabé mi unidad didáctica (S11-5, 442-449).

#### Aula.

*Ambiente (AMB).* Se está comentando que en algunos momentos, la grabación de la clase condiciona la actuación de los sujetos participantes. Jacobo revela que en las clases que no tienen que grabarse deja unos minutos donde los escolares puedan liberarse de las clases de aula, una vez que transcurren estos minutos comienza sus clases con normalidad.

"Lo que hago es, que les doy diez minutos a los niños y depende de lo que estoy viendo pues a lo mejor ese día están corriendo mucho pues ese día les meto un montón de juegos en los que estén corriendo, ahora ellos mismos me dan pie a lo que yo debo de hacer" (S12-5, 537-546).

### Dimensión Formación Docente.

Atendiendo a los resultados que se han obtenido y que se han anotado en la tabla nº 437, vamos a analizar el grupo de categorías sobre las estrategias de formación y el grupo sobre los conocimientos.

Tabla nº 437: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Seminario F3-3		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (14)	CRI	9	26,471	6,164
	RFX	5	14,706	3,425
Estrategias de Formación (17)	ACR	8	23,529	5,479
	SEM	1	2,941	0,685
	GRA	5	14,706	3,425
	SUP	2	5,882	1,370
	TUT	1	2,941	0,685
Formación Inicial y Practicum (3)	PRT	2	5,882	1,370
	VAP	1	2,941	0,685

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* Sobre los compañeros que observaban a Jacobo y que luego lo enjuiciaban en las reuniones de seminario, no siempre mostraba la conformidad con lo que le cuestionaban, por eso, se entabla una discusión sobre la conveniencia o no de una actividad.

*"... Y luego me dicen: 'Es que esa actividad no es buena porque se hacen daño en los talones' [...]. No, pero no, ellos generalizaban el peligro era..., luego la atravesé, el peligro era siempre que caían con los talones y decían que eso era peligroso y tal, lo mismo no lo entendí yo bien o lo mismo no os explicasteis bien" (S10-5, 195-122).*

Expone que de alguna manera le condiciona los observadores a lo largo de sus clases, pero que reconoce que gracias a ellos puede aprender, como es el caso concreto del Feed-back.

*"Sí, a mí me condiciona [...] los observadores también, porque si yo no tuviera observadores no tendría ni idea de lo que es un feed-back, por ejemplo, o lo haría sin saberlo" (S12-5, 555-562).*



**Grabación audiovisual (GRA).** En el seminario se está debatiendo sobre la grabación y su posible condicionamiento sobre el sujeto participante. Para Jacobo la presencia de los utensilios de grabación audiovisual le obliga a llevar a cabo una programación, si no fuese por ello, aplicaría de manera más flexible.

*"Muchas veces he pensado hacer eso con los de cuarto pero estoy condicionado. Yo soy de la opinión de que la cámara condiciona. Yo tendría mi programación pero sería mucho más flexible" (S12-5, 546-553).*

### Conocimientos.

**Crítica y autocrítica (CRI).** En la reunión grupal se encuentra realizando una autocrítica sobre la percepción que tiene sobre su actuación docente.

*" Primero, decir que he tenido que hacer el calentamiento con diferentes balones de distinto tamaño. Se me critica porque dicen que no es correcto, que hacen daño y todas esas cosas..." (S11-5, 370-377).*

A Jacobo le costaba reconocer los fallos que tenía en su actuación docente, en las últimas reuniones de seminario acepta algunos desaciertos que tuvo, sobre todo se dio cuenta que le faltaban conocimientos para corregir una determinada actividad.

*"... Intenté corregir la voltereta, que creo que no lo hice bien" (S11-5, 423-425).*

En el último seminario reconoce lo desafortunado que estuvo en la aplicación de un feed-back colectivo.

*"... Que me equivoque en el feed-back final o como lo queráis llamar, de que intenté justificar mis 'mosqueos' durante las clases anteriores con su mala conducta '¿y por qué?', les pregunté, '¿y por qué yo me enfado?' y ellos decían: 'por que nosotros nos portamos mal'" (S13-5, 734-743).*

**Reflexión (RFX).** Como consecuencia de la distinción que le hace un amigo crítico sobre la posición que adoptó el material en la realización de la actividad, Jacobo llega a determinadas conclusiones sobre las críticas que ha recibido y la manera de que la actividad pueda ser más adecuada.

*"Por último, los niños tienen malas conductas en el salto, porque ahora salto y salto con el talón, pues mira, esto me ha dado pie a, por ejemplo, a hacer una sesión en el que tienen que hacer correcto ese tipo de salto, gracias a eso se que los niños tienen conductas negativas" (S10-5, 247-257).*

Al realizar unas explicaciones a sus amigos críticos sobre la organización de una actividad, indicando que esa puede ser una manera de que el alumnado se implique más.

*"Por lo de la inactividad, si lo golpean y pasa al final de la fila se aburren, así participan más" (S12-5, 601-605).*

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la Educación Física en particular.**

Acerca de esta dimensión, Jacobo va a enfatizar (Fab = 17, Fre1 = 100, Fre2 = 11,644) sobre la categoría *concepciones y creencias educativas (CCE)*.

Ante la exposición que realiza otro sujeto participante sobre una estrategia que adoptó ante el comportamiento de los escolares, Jacobo promedia para dar su opinión sobre la estrategia que adoptó el compañero.

*"¿Y por qué es mala idea que tu te sientas o tu te callas y que los niños corran y que digamos, los niños liberen su energía negativa? y si pierden toda la hora, pues... la han perdido, ¡eh!" (S10-5, 36-43)*

Un compañero participante en el seminario está cuestionándose el tema sobre la excesiva conducción y animación que realiza sobre los escolares. Sobre esto, Jacobo interviene para expresar su opinión.

*"Que yo pienso, que la animación bien utilizada es igual a motivación" (S10-5, 90-92).*

Otro compañero participante está exponiendo cuestiones sobre la integración de una niña con problemas de participación en clase. Ante la situación expuesta, promedia para expone la idea que tiene sobre el consentimiento a los escolares.

*"Seguimos en mi teoría del consentimiento, tu imagínate que los 28 niños dicen, pues este no, ahora en este entra y en este sale, o sea..." (S10-5, 303-307).*

Cree que las clases no deben comenzar muy motivantes, sino que debe ser de manera progresiva, porque si se comienza muy motivante ya debe ser toda la clase así.

*"... Es que tu has dicho que si empieza motivante, ya toda la clase va a ser motivante, pero es que depende porque tu utilizaste material alternativo, pero si luego no presentas, incluso además puede ser hasta peor, si empiezas muy motivante luego puede bajar..." (S13-5, 626-639).*

Una vez que ha expuesto su autocrítica y percepción de su actuación docente, un amigo crítico le cuestiona el concepto de buena conducta y que clarifique la respuesta que ha dado sobre la disciplina.

*"Disciplina [...] Que estén medio controlados y esas cosas" (S13-5,672-676).*

El amigo crítico le expone que para que obedezcan los escolares deben estar controlados.

*"Si y no, o sea si están controlados si se puede..." (S13-5, 680-681).*



### Dimensión Personal.

Con arreglo a la tabla n° 438, nos vamos a centrar en las preocupaciones y problemas que ha manifestado Jacobo a lo largo de las reuniones de seminario de esta subfase.

Tabla n° 438: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Seminario F3-3		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (15)	EXD	1	6,667	0,685
	PRE	9	60,00	6,164
	PRB	5	33,333	3,425

*Preocupaciones (PRE).* Debido al análisis realizado durante la visualización de una clase, cuando en la reunión de seminario expone su autocrítica y la percepción que tiene de la actuación de su clase, está incómodo por el uso del material que hizo, pidiendo asesoramiento sobre lo mismo.

*"Preguntaros ¿que si os parece peligroso o si os parece conveniente?" (S11-5, 387-389).*

Le sigue inquietando sobre qué debe centrarse más en su actuación, por ello, demanda de los miembros del seminario una respuesta sobre ello.

*"Sólo decir lo que comenté el otro día, ¿qué es preferible, consecución de los objetivos sin buena conducta o buena conducta sin que se consigan los objetivos?" (S13-5, 663-669).*

Cuando se encuentra reflexionando ante sus compañeros sobre determinadas formas de actuar, muestra cierta inseguridad sobre el orden que debe llevar entre el material y la información sobre la actividad.

*"Del martes eso, porque ya hablamos del material-explicación que ¿qué es primero, material o explicación?" (S13-5, 716-720).*

*Problemas (PRB).* Durante esta subfase todavía se encuentra algunas dificultades, aunque menos, sobre su práctica docente. Al hablar sobre la organización y algunos problemas que se le presentan, lo achaca a la división en grupos y la imposibilidad de controlarlos a todos.

*"El problema esta en que si te vas con un grupo, el otro se queda sin profesor" (S11-5, 321-323).*

El resto de las manifestaciones que realiza sobre los problemas que se encuentra en la práctica siguen estando orientados a la división de grupos sobre el seguimiento y control que pueda hacer sobre ellos, ya que considera que el alumnado no respeta las reglas o no se implica en las actividades si él no está encima.

2. ANÁLISIS CUANTITATIVO: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

2.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** La información que dado Jacobo a sus alumnos y alumnas durante esta última subfase ha sido motivante (64,706) y bastante motivante (32,353), conforme los resultados que nos muestra la tabla nº 439. Se puede ver la pérdida que ha sufrido con respecto a las anteriores subfases en cuanto a mantener que todos los escolares le atiendan y que despierten gran interés por la actividad, por lo que se puede decir que mientras Jacobo está informando parte de los escolares están pendientes de otras acciones.

Tabla nº 439: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000	0,000	0,000
	BMI	67,742	61,702	32,353
	MOI	29,032	38,298	64,706
	PMI	3,226	0,000	2,941
	NMI	0,000	0,000	0,000

**Tiempo empleado en la información.** Al ver los resultados reflejados en la tabla nº 440, se puede afirmar que el tiempo que tarda Jacobo en presentar actividades es en la mayoría de las actividades adecuado (82,353). Se puede advertir un ligero descenso en el valor conseguido en esta subfase aunque suele utilizar el tiempo apropiado para que el alumnado pueda comprender la actividad.

Tabla nº 441: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0,000	0,000	0,000
	BAT	0,000	2,128	8,823
	ADT	93,548	95,745	82,353
	INT	6,452	2,128	8,823
	MIT	0,000	0,000	0,000

**Tipo de actividad.** Se puede apreciar en la tabla n° 442 que las actividades que ha presentado Jacobo han sido de tipo mixto (47,059) y de tipo cerrado (44,118). Según se puede advertir el descenso que ha sufrido las actividades cerradas en favor de las actividades mixtas, aunque se mantienen en valores próximos, ha procurando que en las actividades vayan implicándose más el alumnado, aunque estén predeterminadas de antemano, por otro lado, le cuesta trabajo dejar libertad a los escolares, tal y como hemos podido comprobar en el análisis del diario y seminario.

Tabla n° 442: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	0,000	6,383	8,823
	CEA	54,839	78,723	44,118
	MIA	45,161	14,894	47,059

**Aspectos de los contenidos.** Al igual que ha ocurrido con el tipo de actividades y la relación que se establece con los contenidos, los contenidos que ha presentando Jacobo son una mezcla de procedimentales-actitudinales (47,059) y procedimentales (41,177), conforme a la tabla n° 443, están orientados a que el alumnado realice las distintas acciones motrices, implicándose en algunas de ellas, aspectos afectivos y sociales (componente actitudinal).

Tabla n° 443: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
I.4. Aspectos de los contenidos.	COC	0,000	0,000	2,941
	PRC	19,355	59,574	41,177
	ACC	0,000	0,000	8,824
	MXC	6,452	2,128	0,000
	CPC	12,903	4,255	0,000
	PAC	61,290	31,915	47,059
	CAC	0,000	2,128	0,000

## 2.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** El tiempo que ha utilizado Jacobo para organizar al alumnado durante la realización de las distintas actividades ha tendido a ser suficiente (67,647). Lo que nos indica que ha utilizado un tiempo necesario para que se distribuya el alumnado y comience a realizar las actividades, lo que ocurre es que alguna parte del alumnado necesita refuerzos para ubicarse o distribuirse. Hay un descenso en cuanto al tiempo adecuado de organización, por lo que podemos decir que el tiempo de organización le resta tiempo al de actividad (tabla nº 444).

Tabla nº 444: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	3,226	0,000	0,000
	BTO	64,516	38,298	20,588
	STO	29,032	53,191	67,647
	ITO	3,226	8,511	11,765
	MTO	0,000	0,000	0,000

**Criterios de organización.** Las pautas que adoptado para agrupar o distribuir al alumnado han sido fundamentalmente los propios de la actividad (78,049), donde se ha pretendido que se facilitara su realización y la consecución de los objetivos (tabla nº 445). El descenso que se ha producido con respecto a las subfases anteriores ha sido absorbido por el criterio de participación activa del alumnado pero en un porcentaje pequeño.

Tabla nº 445: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.2. Criterios en organizar	COO	2,857	0,000	2,439
	PCO	8,571	2,041	14,634
	ACO	88,571	95,918	78,049
	ICO	0,000	2,041	4,878
	CCO	0,000	0,000	0,000
	NCO	0,000	0,000	0,000

**Utilización del material.** Con arreglo a los resultados anotados en la tabla nº 446, el uso del material se ha seguido incrementando con respecto a anteriores subfases (79,412), suele tenerlo previsto de antemano (96,296). Igualmente, hizo un uso adecuado del material (92,296) y no acostumbra perder tiempo en su uso (92,593).

Tabla nº 446: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.3.a. Necesidad del material	SNM	45,161	65,957	79,412
	NNM	54,839	34,043	20,588
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,00	100,00	96,296
	NPM	0,000	0,000	3,704
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	92,857	58,065	92,593
	NDM	7,143	35,484	3,704
	IPM	0,000	6,452	3,704
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	7,143	0,000	7,407
	NTM	92,837	100,00	92,593

**Utilización del espacio.** Conforme a lo registrado en la tabla nº 447, en algo más de la mitad de las actividades la manera de utilizar el espacio es adecuada (59,574). En algo menos de la mitad de las actividades suele no aprovechar todo el espacio (27,660) y no hace un uso adecuado. Por tanto, en esta subcategoría también se ha producido una ligera involución con respecto a la anterior subfase.

Tabla nº 447: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
II.4. Utilización del espacio	ADE	59,459	61,428	59,574
	NAE	21,621	5,714	12,766
	ZIE	18,918	32,857	27,660

2.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** De acuerdo con los resultados obtenidos y reflejados en la tabla n° 448, nos indica que Jacobo tomó decisiones en la gran mayoría de las actividades (91,176). La orientación que tenían las decisiones que se tomaron durante la realización de las actividades era para mejorar el desarrollo de las actividades (28,235), a atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todos los escolares (21,176) y a motivarlos a lo largo de las actividades (21,176). Se puede apreciar el descenso que se ha producido en aquellas decisiones concernientes a las conductas disruptivas, a mantener el control y el orden en la clase.

Tabla n° 448: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III. 1. Decisiones interactivas tomadas	NDA	12,903	14,894	8,824
	TDA	87,097	85,103	91,176
III.2. Decisiones interactivas	AAD	12,000	27,928	28,235
	AND	13,333	9,009	21,176
	MAD	30,667	21,621	21,176
	CDD	17,333	17,117	8,235
	COD	22,667	11,711	10,588
	CAD	4,000	12,613	10,588
III.3. Decisiones para provocar igualdad.	IOD	0,000	0,000	5,882

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Durante esta subfase se ha aumentado las actividades que desarrollan la competitividad y cooperación (53,333) en deterioro de la competitividad individual (20,000) y las actividades de cooperación (20,000), de acuerdo a los resultados anotados en la tabla n° 449. Han predominado juegos colectivos donde se requería la interacción entre los miembros de un grupo para conseguir un objetivo común, frente a otro grupo que simultáneamente o alternativamente se oponía al logro del primero.

Tabla n° 449: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla.	CIA	38,462	28,571	20,000
	CCA	0,000	0,000	6,667
	COA	30,769	37,714	20,000
	CXA	30,769	37,714	53,333
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	3,226	0,000	0,000

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** Según se puede ver en la tabla n° 450, el tiempo que ha empleado Jacobo en las actividades para el aprendizaje de los escolares, ha sido adecuado (55,882) e insuficiente (38,235). Esto nos indica que en la mitad de las actividades aproximadamente, se empleó un tiempo que ha permitido que el alumnado realice las actividades motrices en función de sus capacidades y posibilidades, estaban estructuradas de manera progresiva, han podido participar y aprender en ellas. En cambio, en un porcentaje menor, los escolares han encontrado las posibilidades de vivenciar las actividades debido al poco tiempo que ha estado en ellas. Una de las causas que se puede apreciar objetivamente, es el tiempo que ha dedicado a reforzar la organización, le ha restado tiempo a la realización de la actividad.

Tabla n° 450: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000	0,000	0,000
	BTA	25,806	8,511	5,882
	ATA	45,161	68,085	55,882
	ITA	22,581	21,277	38,235
	MTA	6,452	2,128	0,000

2.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo con los resultados que arroja la tabla n° 451, podemos decir que, a pesar del ligero incremento y de la intención de hacer feed-back (ver diario y seminario), ha realizado poco feed-back, ya que en la mayoría de las actividades no lo ha realizado (80,000).

Las pocas veces que lo ha realizado ha sido colectivo (100,000).

La intencionalidad ha sido correctiva: correctivo-negativo (42,857) y correctivo-positivo (14,286); descriptiva para que los escolares tengan una idea de cómo tenían que haber hecho la actividad; muy pocas ha utilizado el feed-back estimulador o reforzador de la actividad (14,286). Por tanto, conforme a lo manifestado en las reuniones de seminario, cuando ha realizado feed-back ha sido para desaprobar ciertas acciones de los escolares (regañinas o reprimendas).

Tabla n° 451: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE	2ª SUBFASE	3ª SUBFASE
		Fre	Fre	Fre
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	16,129	14,894	20,000
	NHF	83,871	85,106	80,000
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	16,129	14,894	20,000
IV.3. Ha sido	INF	80,000	0,000	0,000
	COF	20,000	100,00	100,00
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	20,000	42,857	28,571
	POF	20,000	28,571	14,286
	NEF	20,000	14,286	42,857
	NUF	0,000	0,000	0,000
	ESF	40,000	14,286	14,286



CUADROS RESUMEN DE LA FASE III: 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO.

DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Programación.

Comienza a hablar de *objetivos (OBJ)* para referirse al disfrute de los escolares con las actividades motrices sin olvidar los propósitos educativos.

*Temporización y secuenciación (TYS)*. Realza la forma de estructurar las actividades y las sesiones, le seguía faltando tiempo en algunas sesiones para desarrollar todo lo que tenía programado, se alarga en algunas actividades debido a que eran motivantes y los escolares se entregaban a ellas.

*Evaluación (EVA)*. Clarifica la intención que tenía con unas pruebas de valoración que efectuó.

Organización.

Cambia los *criterios de organización (CRO)*, forma más grupos para el desarrollo de las actividades, provocando que la actividad se realice con más facilidad, más participación y un mayor aprendizaje. A pesar de ello, opina que al existir más grupos se desatiende a algunos escolares, aunque se puede hacer una atención más individualizada en cada grupo.

La *utilización del material (UTM)* de manera adecuada facilita que el alumnado se integre en la actividad y consiga aprendizajes, el material propicia motivación. En el seminario se debate sobre la posición de un material provoca dificultad mientras que de otra posición facilita el aprendizaje, al ser más conveniente para su realización. Cree que cuando una actividad requiera material, se debe explicar con el material.

Actividad de aprendizaje.

Sigue refiriéndose a la *actividad en general (ACT)*, pormenorizando la acción del alumnado y su conexión con la unidad didáctica correspondiente. Además, le sirve de referencia para hablar sobre su actuación docente y para comparar unas actividades con otras.

Sobre la *adecuación de la actividad (ADA)*, ve que van siendo interesantes y convenientes para que se pudieran desarrollar y realizar por parte de los escolares.

El *tipo de actividades (TIA)* que predominan son la de tipo mixto, aunque en algunas ocasiones, deja que el alumnado realice actividades libremente.

Intervención interactiva.

Algunas de las decisiones que toma son *decisiones sobre el control y el orden de la clase (DCO)* para que el alumnado adopte una determinada estructuración espacial y sobre todo con el uso del material. De la misma manera, toma *decisiones para atender necesidades (DAN)*, para asegurar la participación de todos los alumnos y de todas las alumnas, evitando cualquier tipo de discriminación que se pueda producir entre ellos, incluso asistir a los alumnos con problemas de aprendizaje. También, adopta *decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)* para propiciar que las actividades se puedan realizar aligerando su complejidad a través del cambio de posición del material, y de esta manera que lo pueda realizar el alumnado.

En las reuniones de seminario insiste sobre el *Feed-back (FED)*, parece que tenía una cierta obsesión sobre el mismo, aunque solía realizarlo en sus sesiones frecuentemente.

### DIMENSIÓN INTERVENCIÓN EDUCATIVA

#### Aula.

El *ambiente (AMB)* de la tercera subfase ve que va por otros derroteros con respecto a las anteriores subfases, obteniendo una mejor percepción del clima que ha sido capaz de propiciar, se fija más en los escolares, los ve más participativos e integrados en la dinámica que él ha sido capaz de imponer. Al final de la subfase, habla del buen clima que se ha producido en las clases de este tramo.

#### Alumnado.

Cuando se refiere al *alumno o alumna en general (ALU)*, expone las dificultades de aprendizaje que encuentra algunos escolares; parte de las actividades que propone son en base a las preferencias o el gusto de los escolares; también considera las posibilidades de ejecución. Habla de la *participación (PAR)* o la implicación que tienen los escolares en la consecución de los objetivos. Sobre el *comportamiento (COM)*, hay que decir que le surgen esporádicamente, algunas conductas de una parte de los escolares cuando Jacobo intenta comunicarse con ellos, además de que siguen incumpliendo ciertas reglas de las actividades.

En el seminario se le indica que a veces conduce y no le deja *iniciativa al alumnado (INA)*, no estando de acuerdo con ello y justificando tal hecho, incluso habla sobre la responsabilidad que le dio a dos escolares problemáticos

### DIMENSIÓN PERSONAL

*Autoconcepto (AUT)*. Manifiesta la evolución que ha notado él para desenvolverse en clase, encontrándose capacitado para impartir la Educación Física en la Enseñanza Primaria.

*Preocupaciones (PRE)*. Sigue teniendo preocupaciones, unas siguen estando orientadas a los temas organizativos y del uso del material, otras, a temas educativos como la importancia de la disciplina o la consecución de objetivos, el diseño de actuación y su puesta en marcha, la responsabilidad de las decisiones en clase y, por último, se muestra inquieto sobre lo que ha aprendido como docente.

*Problemas (PRB)*. Continúa encontrando dificultades a la hora de transmitir la información sobre las actividades e incluso al ponerlas en funcionamiento. Además, los problemas que se encuentra en la práctica siguen estando orientados a la división de grupos sobre el seguimiento y control que pueda hacer sobre ellos, ya que considera que el alumnado no respeta las reglas o no se implica en las actividades si él no está encima.

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Surgen algunas alegrías de Jacobo cuando consigue ver a los escolares participativos y alegres. Igualmente, se muestra contento y algo emotivo como consecuencia de la deferencia que tienen los escolares con él en la última clase. De la misma manera, lamenta tener que dejar el contacto con los escolares y con el centro.

### DIMENSIÓN FORMACIÓN DOCENTE

#### Conocimientos.

*Crítica y autocrítica (CRI).* A pesar de realizar algunos juicios negativos de su actuación, empieza a enjuiciarse positivamente de cómo le ha salido su clase. En el seminario, le costaba reconocer los fallos que tenía de su actuación, aunque termina por hacerlo.

*Reflexión (RFX).* Le sirve para darse cuenta de algunos errores en su actuación y la forma de hacerlo mejor, pretendiendo hacerlo en las siguientes clases. Llega a conclusiones sobre como podía haber hecho mejor una determinada actividad. Realiza una reflexión final, donde el éxito de sus clases se debe a los escolares y no a la consecución o no de los objetivos educativos.

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos (ACR).* Durante las reuniones de seminario de esta subfase, a pesar de que no se mostraba de acuerdo en algunas apreciaciones de sus amigos críticos, entablándose discusiones, y que en determinados momentos le condicionaban en sus clases, reconoce que gracias a ellos puede aprender cosas, como es el caso concreto del Feed-back.

La *grabación audiovisual (GRA)*, le obliga a llevar a cabo una programación, si no fuese por ella, la aplicaría de manera más flexible.

#### Formación inicial y Practicum.

*Aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Manifiesta que ha aprendido a adoptar criterios de organización, se ha dado cuenta de que ciertas pruebas de valoración motora no son adecuadas a lo niveles educativos de la Enseñanza Primaria. Reconoce que de los propios escolares también ha aprendido.

### DIMENSIÓN SOBRE PENSAMIENTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR.

*Las concepciones y creencias educativas (CCE).* Revela que no le importa perder tiempo de la realización de actividades de aprendizaje de la clase para llegar a establecer o mantener el orden en la clase. Entiende a la conducción o animación en las actividades como motivación. Resurge su idea de no estar dispuesto a consentir a los escolares. En las clases de Educación Física opina que la motivación debe aparecer de manera progresiva. Considera que la buena conducta de los escolares se consigue a través del control de ellos en la clase.

### CONDUCTA DOCENTE: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

#### Presentación de la actividad.

Las actividades que presenta son motivantes y algunas son sólo bastantes motivantes, se invierte estos valores con respecto a la subfase anterior.

El tiempo que utiliza para informar es adecuado en la mayoría de las actividades.

Las actividades que presenta son mixtas y cerradas, con una ligera inclinación hacia las primeras.

Los contenidos que predominan son lo de tipo procedimental-actitudinal y poco menos los contenidos procedimentales.

#### Organización.

El tiempo en la organización es suficiente.

Los criterios adoptados son para agrupar al alumnado para el desarrollo de las actividades. En bastantes actividades utiliza material. Lo suele tener previsto. Y apenas pierde tiempo en su uso.

En más de la mitad de las actividades realiza una utilización adecuada del espacio. La otra parte deja zonas infrautilizadas.

#### Proceso de aprendizaje y de experiencia motriz.

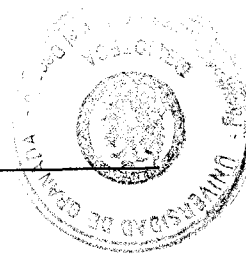
En la mayoría de las actividades tomaba decisiones durante su desarrollo. Han estado orientadas a mejorar el desarrollo de las actividades, a motivar a los escolares y atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de los escolares.

La conducta social que ha pretendido desarrollar han estado orientadas a la competitividad-cooperación y a la cooperación, en una menor proporción a la competitividad individual y a la cooperación.

El tiempo que emplea en algo más de la mitad de las actividades es adecuado, surgiendo el insuficiente tiempo de actividad con un valor a considerar.

#### Feed-back.

Sigue realizando poco feed-back en la mayor parte de las actividades, incrementándose ligeramente en esta subfase. Siempre ha sido colectivo. Suele realizarlo con la intención de corregir (neutro y positivo), para describir las actividades realizadas y, en menor proporción para estimular.



FASE IV DE POST-PRACTICUM: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

1. ANÁLISIS CUALITATIVO: ENTREVISTA N° 3 E INFORME FINAL DE JACOBO.

En la tabla n° 452 se exponen los resultados por dimensiones que se han registrado tanto de la entrevista n° 3 como del informe final. Con arreglo a lo que se muestra y considerando el promedio entre la entrevista y el informe, es la dimensión formación docente sobre la que más se enfatiza, le sigue la dimensión sobre pensamientos educativos, a continuación la dimensión personal y, por último la dimensión contexto educativo.

Tabla n° 452: Resultados obtenidos en las distintas dimensiones

Dimensión	Entrevista 3		Informe final	
	Fab	Fre	Fab	Fre
I. Personal.	7	14,894	28	20,000
II. Sobre pensamientos acerca de la educación en general y de la E.F. en particular.	9	19,149	24	17,143
III. Contexto educativo.	2	4,255	9	6,429
IV. Intervención educativa.	0	0,000	30	21,428
V. Formación docente.	29	61,702	49	35,000

a) ENTREVISTA N° 3: ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA PROPIA ACTUACIÓN Y DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Conforme a los resultados obtenidos y reflejados en la tabla n° 452, la dimensión formación docente es la que más despunta (61,702), le sigue la dimensión sobre pensamientos educativos (19,149) y la dimensión personal (14,894). Como se puede advertir, al ser una entrevista post-practicum, el tema que se ha

tratado no se ha incidido sobre la intervención educativa o del contexto donde se ha desarrollado la práctica, haciéndolo sólo sobre aspectos formativos, aquellas opiniones y creencias educativas, concluyendo en aquellas incidencias personales de la experiencia.

### Dimensión Formación Docente.

Conforme a los datos reflejados en la tabla nº 453, es el grupo de categorías sobre las estrategias de formación sobre la que más manifestaciones hay, el siguiente grupo de categorías es la formación inicial y practicum y, por último, los conocimientos.

Tabla nº 453: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Entrevista 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (5)	CPR	2	6,897	4,255
	RFX	3	10,345	6,383
Estrategias de Formación (14)	ESF	2	6,897	4,255
	ACR	3	10,345	6,383
	SEM	1	3,448	2,128
	VAC	2	6,897	4,255
	GRA	1	3,448	2,128
	DIA	2	6,897	4,255
	SUP	3	10,345	6,383
Formación Inicial y Practicum (10)	AEA	1	3,448	2,128
	NEF	4	13,793	8,511
	PRT	1	3,448	2,128
	VAP	4	13,793	8,511

### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR).* Acerca de la valoración que realiza sobre las críticas y orientaciones que le han realizado sus amigos críticos, piensa que la han servido para que le indique cuáles han sido sus fallos y poder desterrarlos, puesto que poseen los conocimientos teóricos para ello.

*"Pues bien, porque como ya he dicho varias veces, yo se lo que hago bien pero no lo que hago mal, y si no hubiera sido por ellos pues tendría hábitos malos, cosas como Feed-back, cómo podemos hacer para que todos participen, etc. Ha sido fundamental, porque ellos saben todo a nivel teórico y eso es importante" (E3-5, 134-145).*

*Supervisor (SUP)*. Da su opinión de la labor realizada por el supervisor, sobre la que reconoce el papel que ha desempeñado en el proceso de formación de los sujetos participantes de esta investigación.

*"No sé, sin él no se podría haber conseguido todo esto. A nivel de seminario muy bien, en las críticas de los amigos él siempre ponía la 'guinda' que remataba la explicación" (E3-5, 149-154).*

#### Formación Inicial y Practicum.

*Necesidades formativas (NEF)*. Sobre las carencias que podría tener de cara al futuro, muestra la necesidad de conectar los planteamientos teóricos con los prácticos de la programación, al no haber podido realizar una programación para todos los cursos y que haya sido anual.

*"Falta pues aprender a programar normalmente, porque en teoría no vamos a tener tan solo un curso y debemos aprender a programar para los tres ciclos. A nivel teórico no he hecho una programación anual que creo que sería más complicado" (E3-5, 8-17).*

*Valoración del practicum (VAP)*. Referente a la utilidad del practicum para su formación como futuro docente, lo enjuicia positivamente, puesto que le ha servido para saber cómo se desenvuelve en una clase y para darse cuenta cuáles son sus aciertos y sus fallos.

*"Pues de mucho, porque ya sé como puedo desenvolverme como profesor. Acabar los tres años de práctica es como un médico que no se sabe si es buen médico o no. En las prácticas ya sabes de que pie cojeamos y que posibilidades tenemos. Una autoevaluación de que si valemos o no para esto" (E3-5, 46-55).*

#### Conocimientos.

*Reflexión (RFX)*. Acerca de la importancia o no de la reflexión, considera que es a través de ella como se da cuenta de los fallos que ha cometido en la clase.

*"Eso, después de la clase, es cómo el diario, entonces es donde se apuntan los fallos que tienes y no los volverás a tener" (E3-5, 166-170).*

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

De acuerdo con los resultados de la tabla n° 454, vamos hacer referencia sobre las concepciones y creencias educativas y sobre la Educación Física en la Enseñanza Primaria.

Tabla n° 454: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Entrevista 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos Educativos (9)	CCE	6	66,667	12,766
	EFE	3	33,333	6,383

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Sobre el comportamiento de los escolares, piensa que hay dos opciones para que puedan participar y no crear problemas, o los castiga o, simplemente, no les hace caso.

*"... A ver si de una vez por todas, sin el castigo se puede llegar a que los niños participen y se porten bien, porque o los castigas o no les haces caso" (E3-5, 68-73).*

Sobre la actuación de un docente en el aula, cree que debe estar orientada a la consecución de objetivos y que al mismo tiempo los escolares disfruten con la realización de las actividades, pero con una disciplina necesaria para el normal desenvolvimiento de la clase.

*"Consecución de objetivos con diversión es decir conseguir esos objetivos marcados pero que a la vez se diviertan. Y una disciplina suficiente como para que se pueda realizar la clase. Tampoco tiene que ser una libertad pero sí suficiente (E3-5, 107-115).*

*Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* Relativo a la Educación Física en los primeros niveles de la Enseñanza Primaria en el centro que ha estado, piensa que continua igual que siempre, valorando la aportación que han podido hacer los aprendices de maestros que han estado haciendo el practicum (sus compañeros y él).

*"Igual que la he visto siempre. Ahora que estamos nosotros de prácticos, pues la E.F. es la que damos nosotros, que se supone que no está mal. Pero la E.F., por lo que yo conozco en ese colegio, exceptuando 5º y 6º, los demás cursos es la E.F. que yo he tenido, tradicional" (E3-5, 32-42).*



**Dimensión Personal.**

Los resultados que se han obtenido que se han anotado en la tabla nº 455, nos orienta en el aspecto que más preocupa a Jacobo es las *expectativas de futuro (EXF)*.

Tabla nº 455: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal

Categoría		Entrevista 3		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (7)	AUT	2	28,571	4,255
	EXF	5	71,429	10,638

Sobre lo que no le gustaría encontrarse en un futuro es tener una clase masificada, tener escolares que no quieran participar o que se pueda dar problemas de integración o de disciplina.

*"Pues no tener una clase de 30 ó 45 niños [...]. Que los niños quieran participar y no haya problemas de integración, que no hubiera el típico alumno distractor de cada clase..." (E3-5, 77-84).*

Además, desearía encontrarse una mayor consideración hacia la Educación Física y no como una especie de recreo organizado.

*"Y que la clase de Educación Física se conozca como eso, clase de Educación Física y no como vamos a jugar al fútbol o recreo, etc.. A ver si esto cambia" (E3-5, 87-91).*

**INFORME FINAL DE JACOBO.**

Con arreglo a los resultados obtenidos y que se han reflejado en la tabla nº 452 de la página, predomina la dimensión formación docente (35,000), le sigue la dimensión intervención educativa (21,428), a continuación la dimensión personal (20,000), la dimensión sobre pensamientos educativos (17,143) y, por último la dimensión sobre el contexto educativo (6,429).

**Dimensión Formación Docente.**

Tal y como nos muestra la tabla nº 456, el grupo de categorías sobre la formación inicial y practicum son las que más insiste Jacobo, le sigue el grupo sobre las estrategias de formación y a continuación el grupo sobre los conocimientos.

Tabla nº 456: Resultados obtenidos en la Dimensión Formación Docente.

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Conocimientos (11)	CRI	4	8,163	2,857
	RFX	7	14,286	5,000
Estrategias de Formación (14)	ESF	1	2,041	0,714
	ACR	2	4,082	1,429
	SEM	2	4,082	1,429
	VAC	1	2,041	0,714
	GRA	1	2,041	0,714
	SUP	5	10,204	3,571
	TUT	2	4,082	1,429
Formación Inicial y Practicum (23)	AEA	2	4,082	1,429
	FIR	3	6,122	2,143
	NEF	4	8,163	2,857
	PRT	5	10,041	3,571
	EXP	1	2,041	0,714
	VAP	8	16,327	5,714

### Formación Inicial y Practicum.

*Valoración del Practicum (VAP).* Es de la opinión que durante este período en el centro educativo ha aprendido mucho más sobre la profesión docente que en los dos años anteriores de formación inicial.

*"Aunque eso sí, se confirma con las prácticas que he aprendido más en este período, que en los dos años anteriores de carrera" (IF-5 141-145).*

A nivel personal considera muy satisfactoria esta experiencia e incluso le da importancia al plan de formación que se ha establecido para la adquisición de los conocimientos docentes.

*"Ha sido ésta una fase muy satisfactoria en mi formación. En definitiva valoro muy positivamente los pasos que hemos seguido para formarme como profesor, pero ¿Y si esto durara un año completo? todavía mejor, pienso" (IF-5, 496-504).*

Considera importante la fase de observación al conseguir un conocimiento sobre el centro y ciertas dinámicas que se han establecido en distintas aulas que asiste como observador.

*"Respecto a la fase de observación en mayo, pienso que está bien orientada, es decir, la observación es buena para ver como funciona realmente el colegio y las aulas. Así nos evitamos entrar en Octubre sin esperarte y sin saber lo que te vas a encontrar..." (IF-5, 456-462).*

Además, es de la opinión que el practicum hubiese estado mejor si se hubiera aplicado la subfase tercera (discusión entre los compañeros y discusión mientras se visualizaba) durante todo el proceso de intervención docente.

*Practicum (PRT).* Al final del informe realiza una propuesta de mejora de las actuales Prácticas de Enseñanza de cara al nuevo Practicum, según él, se debería introducir el practicum desde el primer curso de carrera.

*"Alternativas: Una primera, más real que es introducir el período de prácticas desde el primer curso de carrera" (IF-5, 664-667).*

Realiza una propuesta utópica de convertir la diplomatura en licenciatura y así poder realizar un año completo en el centro escolar.

*"Una segunda más utópica, que es convertir la diplomatura en licenciatura [...] Y en 5º todo el año serían Prácticas de Enseñanza, porque lo que realmente aprendemos es tres meses, actualmente, pero no sabemos lo que es un final de curso, una programación anual, etc." (IF-5, 667-686).*

*Necesidades formativas (NEF).* Ha notado durante el practicum la carencia de conocimientos sobre primeros auxilios, sobre todo, cuando en Educación Física se puede

ocasionar algún tipo de accidente y debe ser el especialista el que primero que se encuentra ante el posible accidentado.

*"Durante el período de prácticas he echado en falta un conocimiento de primeros auxilios, cuanto menos, ya que en cierta medida somos un poco médicos y no tenemos esos conocimientos" (IF-5, 68-74).*

**Formación Inicial recibida (FIR).** Sobre los conocimientos que ha recibido a lo largo de los dos años anteriores al practicum, la ve muy irreal y teórica, alejada de la realidad práctica.

*"Antes de este proceso de prácticas y siempre a nivel teórico, educar visto por los profesores de todas las disciplinas en la Escuela de Magisterio, parecía tarea fácil, pero al llegar al colegio era totalmente contrario" (IF-5, 16-24).*

### Estrategias de Formación.

**Supervisor (SUP).** Al igual que ocurría en la entrevista nº 3, destaca la labor realizada y el papel desempeñado, sobre todo por el trato y la preocupación mostrada.

*"Estoy bastante contento con él, porque fundamentalmente ha sido un compañero más que nos ha sabido orientar, que se ha preocupado desde el primer día por todo lo que durante el período de prácticas ha ido ocurriendo" (IF-5, 532-540).*

Reconoce la suerte que ha tenido que el tutor-supervisor haya sido de la especialidad, gracias a ello ha podido recibir una orientación específica a lo largo de todas las estrategias adoptadas para mejorar sus conocimientos como docente.

*"La ventaja es que ha sido un tutor que corresponde al área de E.F., por tanto sabe y entiende de esto nos ha guiado y orientado semana tras semana con las reuniones de seminario y durante la visualización del video, y esas orientaciones han ido siempre dirigidas a mejorar mi actuación, a dar alternativas a algunas actividades para que los alumnos las capten y las entiendan mejor e incluso alternativas a mi actuación como profesor" (IF-5, 544-560).*

### Conocimientos.

**Reflexión (RFX).** Sobre su actuación docente realiza algunas reflexiones finales, algunas de ellas relacionadas con el tipo de actividades que realizaba, llegando a la conclusión de que se debía al alumnado.

*"Lo he hecho así porque a los niños no les gusta o no quieren inventar, no quieren crear y si esto ocurre se aburren" (IF-5, 285-291).*

Como consecuencia de las orientaciones de los observadores, el supervisor y el propio análisis de sus clases, fue llegando a la conclusión de que no era tan importante introducir en una sesión muchas actividades y si, aquel número que permita que el alumnado disfrute y que aprenda.

"Al principio me empeñé en dar todo lo que tenía programado para cada sesión, pero conforme iba avanzando, me iba dando cuenta que es mejor suprimir alguna actividad programada y conseguir el disfrute del niño, que asimile y haga suyo el juego" (IF-5, 406-415).

**Crítica y autocrítica (CRI).** Lo mismo que la reflexión, estrechamente unida a la crítica y autocrítica, Jacobo en su informe final enjuicia determinadas actuaciones que tuvo a lo largo del practicum. Destaca las centradas en la organización para tener un mayor control y orden en la clase.

"Al principio intentaba solucionarlo haciendo formaciones a la fuerza" (IF-5, 377-380).

### Dimensión Intervención Educativa.

Los resultados obtenidos en esta dimensión y que se han anotado en la tabla nº 457, nos muestra la importancia del grupo relacionados con la programación, el alumnado y el aula.

Tabla nº 457: Resultados obtenidos en la intervención educativa

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Programación (9)	PRO	4	13,333	2,857
	OBJ	4	13,333	2,857
	TYS	1	3,333	0,714
Organización (4)	ORG	2	6,667	1,429
	CRO	2	6,667	1,429
Intervención interactiva (7)	DEG	1	3,333	0,714
	DEA	1	3,333	0,714
	DCO	1	3,333	0,714
	CDD	2	6,667	1,429
	DAN	1	3,333	0,714
	IMP	1	3,333	0,714
Aula (4)	INM	4	13,333	2,857
Alumnado (6)	ALU	4	13,333	2,857
	PAR	1	3,333	0,714
	COM	1	3,333	0,714

### Programación.

*Programación (PRO).* Se han recogido diferentes manifestaciones sobre el diseño de actuación o sobre la preocupación de cómo la llevó a cabo. De su experiencia deduce que no es conveniente realizar un diseño de actuación exhaustivo previamente, puesto que en función de lo que se vaya encontrando en la práctica tendrá que ir introduciendo cambios.

*"Pienso que programar con mucho tiempo de antelación no es bueno, porque una misma unidad didáctica o sesión se puede ver sometida a muchos cambios. Programar sirve para poder guiarme y orientarme, pero no para hacer un desarrollo minucioso de dicha programación" (IF-5, 175-184).*

*Objetivos (OBJ).* Cuando habla sobre los logros alcanzados durante el desarrollo de sus clases, afirma haberlos conseguido de alguna manera, aunque, eso sí, unos en una medida y otros, en otra.

*"Pienso que si los han cumplido y desarrollado y sin esfuerzo casi por parte de ellos. Evidentemente unos en mayor medida que otros, pero cada uno los ha superado dentro de sus posibilidades. Lo mejor o lo peor, no se sabe, es que lo han conseguido sin darse cuenta, de manera jugada, sin fijarse en el porqué de las actividades" (IF-5, 215-226).*

### Alumnado.

*Alumno o alumna en general (ALU).* Sobre los escolares que ha impartido clases a lo largo del practicum, se muestra agradecido a ellos por la colaboración y entrega, ya que si no hubiera sido así, no estaría tan satisfecho.

*"Les estoy muy agradecidos porque sin su colaboración, sin sus ganas por hacer las cosas y por trabajar no hubiera salido nada, y esto ha hecho que yo me haya preocupado realmente por ellos" (IF-5, 643-650).*

### Aula.

*Interacción con los escolares (INM).* La percepción que tiene Jacobo sobre la relación que ha tenido con los escolares, ha sido de confianza y acercamiento a ellos.

*"Ha habido confianza y mucho acercamiento y esto no ha impedido el desarrollo de las diversas sesiones" (IF-5, 270-273).*

### **Dimensión Personal.**

Según podemos ver en la tabla nº 458, en el informe final que ha emitido Jacobo, se recogen aspectos personales sobre sus implicaciones en el practicum, tales como las preocupaciones, el autoconcepto, las emociones y sentimientos y los problemas.

Tabla n° 458: Resultados obtenidos en la Dimensión Personal.

Categoría		Informe final		
		Fab	Fre1	Fre2
Dimensión Personal (28)	AUT	6	21,429	4,286
	EXA	1	3,571	0,714
	EXF	2	7,143	1,429
	PRE	7	25,000	5,000
	PRB	3	10,714	2,143
	CHO	1	3,571	0,714
	CSM	2	7,143	1,429
	EMS	6	21,429	4,286

*Preocupaciones (PRE).* Es evidente las manifestaciones que realiza sobre la evolución de sus preocupaciones, aceptando la inquietud que tenía al principio por la supervivencia en el aula.

*"Al principio del período de prácticas, me preocupaba más en mi actuación, si salía airoso de la clase, ya que los nervios, la tensión y la presión de la cámara de video y observadores eran tres principales razones para preocuparme sólo por mí y más aún cuando eran mis primeras intervenciones como profesor de E.F." (IF-5, 308-319).*

Entiende que una vez que superó la fase de supervivencia en el aula empieza a preocuparse más por los escolares.

*"Pero con la práctica y con el tiempo, pensé más en ellos que en mí..." (IF-5, 334-336).*

*Autoconcepto (AUT).* La percepción que tiene sobre él como docente es que ya puede desenvolver como maestro especialista de Educación Física y lo que le falta lo tendrá que ir adquiriendo de la práctica, del día a día.

*"Aunque me falte algo por aprender, los cimientos ya están hechos, lo principal ya lo sé, y a partir de ahora lo que me falta por saber será ejercitando en la profesión, aprendiendo con el día a día" (IF-5, 205-212).*

Se autodenomina un docente serio al que le gusta el orden y la disciplina.

*"He sido, como profesor, creo que algo serio, tal vez porque me gusta el orden y la disciplina dentro de lo que cabe" (IF-5, 234-238).*

*Emociones y sentimientos (EMS)*. Referente a su actuación como docente en el practicum, se muestra contento y satisfecho con su labor realizada.

"Yo estoy bastante satisfecho con mi actuación, pienso que he ido mejorando poco a poco..." (IF-5, 509-511).

También, se muestra encantado con el curso que él era responsable de impartirle las clases de Educación Física, al comprobar el cariño y la aceptación que le han dispensado los escolares.

"Con mi curso (4º A), estoy muy contento porque ellos han querido ser amigos míos se han prestado a todas mis propuestas, me han aceptado y me han querido" (IF-5, 629-635).

*Problemas (PRB)*. Sobre las grandes dificultades que ha encontrado en su actuación docente, muestra que ha sido sobre la organización.

"Los principales problemas que me he encontrado han sido de organización: formación de parejas mixtas, formar corros, filas, hileras" (IF-5, 361-365).

### **Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Dentro de esta dimensión hace hincapié en las concepciones y creencias educativas, apareciendo algunas manifestaciones sobre la Educación Física en la Enseñanza Primaria, tal y como podemos advertir en la tabla nº 459.

Tabla nº 459: Resultados obtenidos en la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría		Informe Final		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos (24)	CCE	19	79,167	13,571
	EEF	1	4,167	0,714
	EFE	3	12,500	2,143
	MEF	1	4,167	0,714

*Concepciones y creencias educativas (CCE)*. Es de la opinión que no existe una forma teórica de actuación, sino que la actuación docente hay que adaptarla a las circunstancias de los escolares que uno se pueda encontrar en la escuela.

"Cada alumno es diferente a otro, por tanto conceptualizar la educación como un todo, es un error, y todavía mayor si hablamos de E.F." (IF-5, 24-29).



Piensa que a parte de que los escolares se diviertan en las clases de Educación Física, por encima de todo hay que educarles y que adquieran aprendizajes.

*"... Juego y diversión, y el profesor además de darles todo eso, tiene que educar y enseñar (IF-5, 36-39).*

La justificación que realiza sobre la disciplina es en base a que es necesaria para que no se pierda el orden y el control en la clase.

*"Por tanto, esta disciplina y este orden es flexible [...] aunque yo la justifico en la manera de que sin ella, los alumnos se nos irían de las manos" (IF-5, 245-252).*

Sobre los problemas que ha encontrado en la organización, cree que se debe a los hábitos que tienen los escolares de primaria.

*"Estos problemas se producen fundamentalmente por la falta de hábito en los alumnos a la hora de organizarse de estas formas en E.F." (IF-5, 366-370).*

Como consecuencia de ciertas decisiones que tuvo que tomar a lo largo de sus clases para integrar a parte de los escolares, se considera partidario de la igualdad y el derecho que deben encontrar todos en cualquier situación educativa.

*"Yo siempre partía de la idea de que todos somos iguales y tenemos el mismo derecho a jugar y participar" (IF-5, 420-423).*

Además, se muestra a favor de que en las clases de Educación Física, el docente debe estar más cerca de los escolares.

*Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* Habla sobre el concepto de Educación Física que tenían los escolares en los primeros niveles de primaria cuando llegó al centro educativo.

*"También destacar la creencia o el concepto de la E.F. para los niños: para los niños jugar al fútbol y para las niñas jugar al voley. Este hecho no me lo esperaba a niveles inferiores (1º-4º) pero es problema o falta de una buena Educación Física desde el primer nivel, por lo menos así lo observé" (IF-5, 121-131).*

**Dimensión Contexto Educativo.**

Conforme a los resultados reflejados en la tabla n° 460, vamos a mencionar al *ambiente de centro (AMB)*. Manifiesta que en centro ha existido una buena predisposición del profesorado hacia los prácticos, estableciéndose buenas relaciones.

*"Con los profesores la relación ha sido cordial y buena, yo quizá tenía la ventaja de conocerlos [...]. Destacar también su grado de disponibilidad, ya que siempre que se requería a alguno, recibía su apoyo y por supuesto colaboración dentro de sus posibilidades" (IF-5, 594-609).*

Tabla n° 460: Resultados obtenidos en la Dimensión Contexto Educativo

Categoría		Informe Final		
		Fab	Fre1	Fre2
Pensamientos	CEE	2	22,222	1,429
	AMC	3	33,333	2,143
	INF	1	11,111	0,714
	MAA	2	22,222	1,429
	OMA	1	11,111	0,714

### 3. INFORME SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL SUJETO EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Vamos a ver lo más característico que ha incidido en Jacobo tanto de los resultados que se han obtenido del análisis cualitativo como del análisis cuantitativo. Sobre el análisis cualitativo se analizará dimensión por dimensión aquellas categorías más relevantes de los instrumentos utilizados y las modificaciones que ha sufrido a lo largo del proceso. Lo mismo vamos a hacer con el análisis cuantitativo, primero veremos la evolución que ha sufrido la conducta docente a través de la observación sistemática, y luego, distinguiremos si se han producido cambios en la forma de pensar o las concepciones que tenía, a través de los resultados y análisis del cuestionario de teorías implícitas que se le ha vuelto a pasar a Jacobo.

#### 3.a. CARACTERIZACIÓN SOBRE LOS ASPECTOS PERSONALES Y LOS PENSAMIENTOS ACERCA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE.

En la tabla nº 461 se ha recogido la suma de frecuencias de todas las categorías que integran cada una de las dimensiones con la proporción con respecto a la totalidad (porcentaje). Según se puede apreciar, en cada una de la fases, se da el predominio de la dimensión más característica de ese momento o sobre lo que Jacobo se ha centrado más en las técnicas de obtención de datos se le ha aplicado.

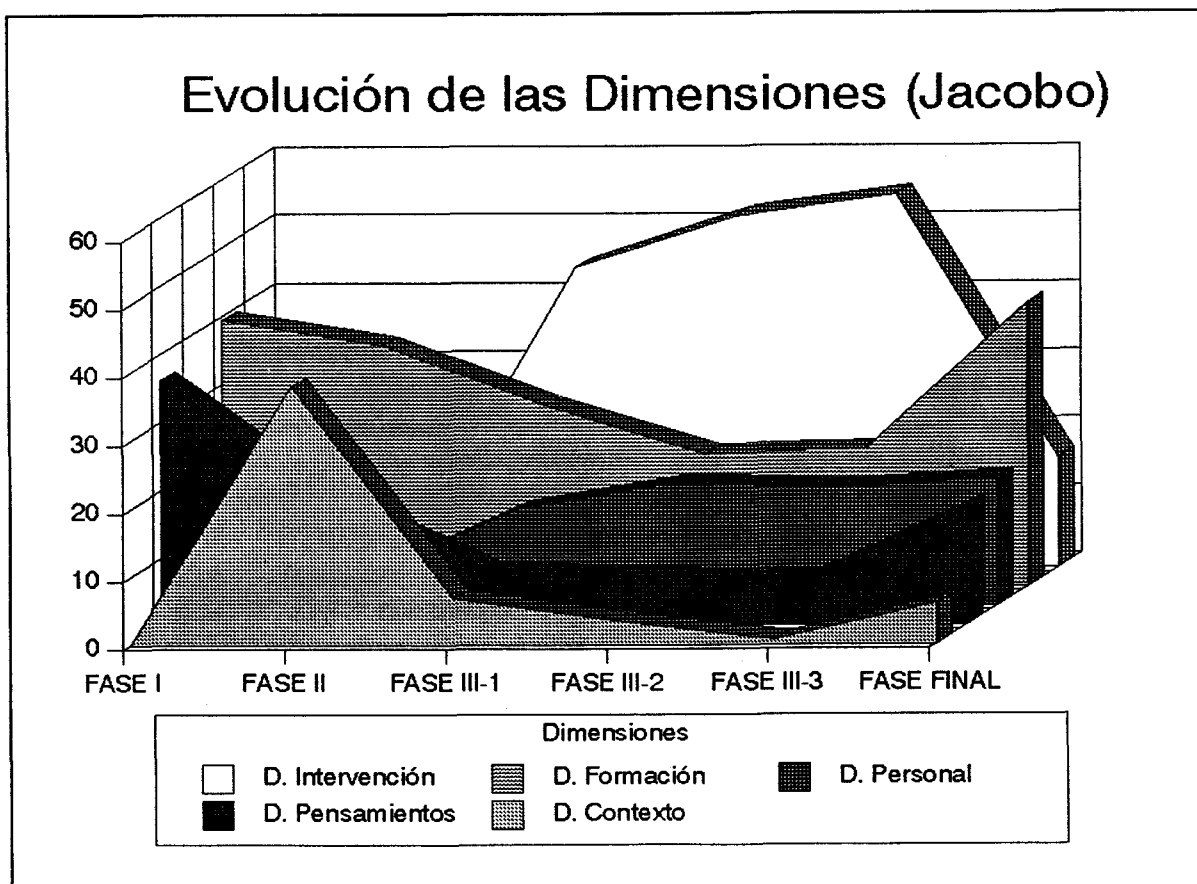
En la fase I (pre-practicum), la dimensión más característica es la de formación docente (39,344), seguida de la dimensión sobre pensamientos (36,066) y en tercer lugar, se ubica la dimensión personal (24,590). Estos resultados nos orienta la finalidad de esta fase previa a su inmersión en el centro educativo, que era a través de la entrevista nº 1 saber cuáles eran sus pensamientos sobre las expectativas, preocupaciones y problemas que podría tener para enfrentarse al practicum, además, de ver cuáles eran sus creencias y concepciones sobre aspectos educativos y de la Educación Física.

Fase II (Observación y orientación). Durante esta fase son más frecuentes los datos obtenidos del diario de Jacobo que del seminario (participa poco), los resultados nos clarifica la predisposición que tenía para anotar en su diario consideraciones sobre el contexto educativo (37,951) y de la dimensión formación docente (35,542), le sigue la dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular (19,277), recogiendo pocas frecuencias de la dimensión intervención educativa (3,614) y de la dimensión personal (3,614). Los resultados son lógicos, puesto que es normal que describa su presencia en el centro y las interrelaciones con distintos elementos personales del mismo. Por otro lado, destaca la observación como una estrategia importante para la formación docente ("aprender del experto"). Además, Jacobo es muy dado a dar sus propias interpretaciones sobre aspectos educativos, de ahí, el valor que toma los pensamientos educativos.

Tabla nº 461: Acumulación de frecuencias en cada una de las dimensiones.

Dimensión	FASE I		FASE II		FASE III-1		FASE III-2		FASE III-3		FASE FIN.	
	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre	Fa	Fre
I. Personal.	15	24,590	6	3,614	30	14,286	64	18,182	53	17,320	35	18,716
II. Pensamientos	22	36,066	32	19,277	17	8,096	25	7,102	21	6,863	33	17,647
III. Contexto educat.	0	0,000	63	37,951	14	6,667	12	3,409	2	0,653	11	5,882
IV. Intervención	0	0,000	6	3,614	93	44,286	182	51,704	168	54,901	30	16,042
V. Formación	24	39,344	59	35,542	56	26,667	69	19,602	62	20,261	78	41,711

Gráfico nº 80: Evolución de las dimensiones en Jacobo



Fase III. En la primera subfase (de instauración en el practicum e intervención orientada), se produce un cambio en cuanto a la dimensión que ha obtenido un mayor número de frecuencias, ahora es la dimensión intervención educativa (44,286) la que más despunta, siendo lógico al comenzar con la actuación de la práctica docente y comentar cuestiones relacionadas con la actuación en el aula; le sigue la formación docente (26,661), por las estrategias adoptadas, las situaciones en el practicum y la forma de adquirir conocimientos; La dimensión personal (14,286), surgen determinadas preocupaciones, problemas y emociones y sentimientos, como consecuencia de la actuación en el aula; a continuación le sigue la dimensión sobre pensamientos educativos (8,095) y la dimensión contexto educativo (6,667), observándose la bajada que han sufrido estas dos dimensiones con respecto a la fase anterior.

En la segunda subfase (intervención autónoma y reflexión orientada), al igual que en la anterior subfase, se mantiene el mismo orden pero con ciertas oscilaciones de valores (ver tabla nº), así, la dimensión intervención educativa toma todavía más valor, disminuyendo algo la dimensión formación docente y aumentando la dimensión personal. Conforme a los resultados obtenidos, se puede sostener que estaba pendiente de los aspectos de intervención educativa, apareciendo ciertos condicionantes personales y de actuación, recurriendo a la dimensión formación docente para dar respuestas a las situaciones vivenciadas.

En la tercera subfase (Intervención autónoma y reflexión en equipo), ocurre igual que en la anterior subfase con los valores que se han anotado en la tabla nº 461.

Fase IV (Valoración de la experiencia y del programa de formación). De los resultados obtenidos en la entrevista nº 3 y el informe final, se produce un nuevo cambio en cuanto al orden de las dimensiones, ahora es la dimensión formación docente la que toma el protagonismo (41,711), le sigue la dimensión personal (18,716), a continuación la dimensión sobre pensamientos educativos (17,647), la dimensión intervención educativa (16,042) y, por último la dimensión contexto educativo. De esto, se puede deducir que ahora sobre lo que más se va a incidir va a ser sobre la valoración que realiza sobre el practicum, las formas y procedimientos para adquirir conocimientos. Los aspectos personales nos orientará sobre las percepciones que ha tenido Jacobo sobre su actuación y sus implicaciones personales, lo mismo que aquellas sensaciones y emociones como consecuencia de su actuación. Realiza determinadas opiniones sobre lo que piensa acerca de ciertas consideraciones educativas o de forma de actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De manera gráfica la evolución de las distintas dimensiones se han representado en el gráfico nº 80.

A continuación, se va a efectuar un análisis de cada una de las dimensiones y se recogerán aquellas categorías que han sido más características a lo largo del proceso.

### **Dimensión Personal.**

*Autoconcepto (AUT).* Hasta la segunda subfase de intervención en el aula no comienza a realizar manifestaciones sobre sí mismo y las percepciones que tiene sobre su actuación docente, donde a pesar de tener una buena percepción sobre su actuación en el aula reconoce ciertos momentos donde no actuó bien, pero a pesar de ello reconoce haber mejorado en ciertos aspectos docentes como es en la realización de circuitos. Se declara como un aprendiz todavía. En la tercera subfase manifiesta la evolución que ha notado él para desenvolverse en clase, encontrándose capacitado para impartir la Educación Física en la Enseñanza Primaria. Al final, entiende que está en condiciones de impartir la asignatura y lo que le falta por aprender lo tiene que hacer a través de la práctica.

*Preocupaciones (PRE).* Las inquietudes que ha manifestado Jacobo sobre su implicación en el proceso del practicum, no empiezan a ser patentes hasta que no comienza la intervención en el aula, es decir, en la primera subfase de intervención orientada. En esta primera subfase se encuentra inquieto sobre el control y el orden en las clases, está pendiente del comportamiento del alumnado, además de mostrarse nervioso por no salirle muy exitosas las clases.

En la segunda subfase le sigue preocupando el control de la clase, por ello aparecen problemas en la organización. Se sigue intranquilizando sobre los resultados de su actuación y de lo que es capaz de llevar a cabo a lo largo de las clases. Hay un comienzo de preocupación con respecto a la participación de los escolares. Se muestra inquieto en el uso del material, sobre todo por el desorden que provoca. En la entrevista reconoce que hasta ahora lo que más le ha preocupado ha sido salir airoso de su actuación en el aula, pero que empieza a hacerlo por los temas docentes; también, se siente incomodo por aquellos escolares que crean ciertos problemas y tiene que adoptar medidas contra ellos.

En la tercera subfase sigue teniendo preocupaciones, unas siguen estando orientadas a los temas organizativos y del uso del material, otras, a temas educativos como la importancia de la disciplina o la consecución de objetivos, el diseño de actuación y su puesta en marcha, la responsabilidad de las decisiones en clase y, por último, se muestra inquieto sobre lo que ha aprendido como docente.

Al finalizar el practicum, muestra la evolución que han sufrido sus preocupaciones desde las propias de supervivencia en el aula a aquellas otras que están orientadas por la participación de los escolares.

*Problemas (PRB).* Lo mismo que ocurría con las preocupaciones ocurre con los problemas, hasta que no comienza su intervención en el aula no encuentra obstáculos o inconvenientes. En ella se muestra las dificultades que encuentra a la hora de organizar a los escolares para que realicen las actividades de aprendizaje.

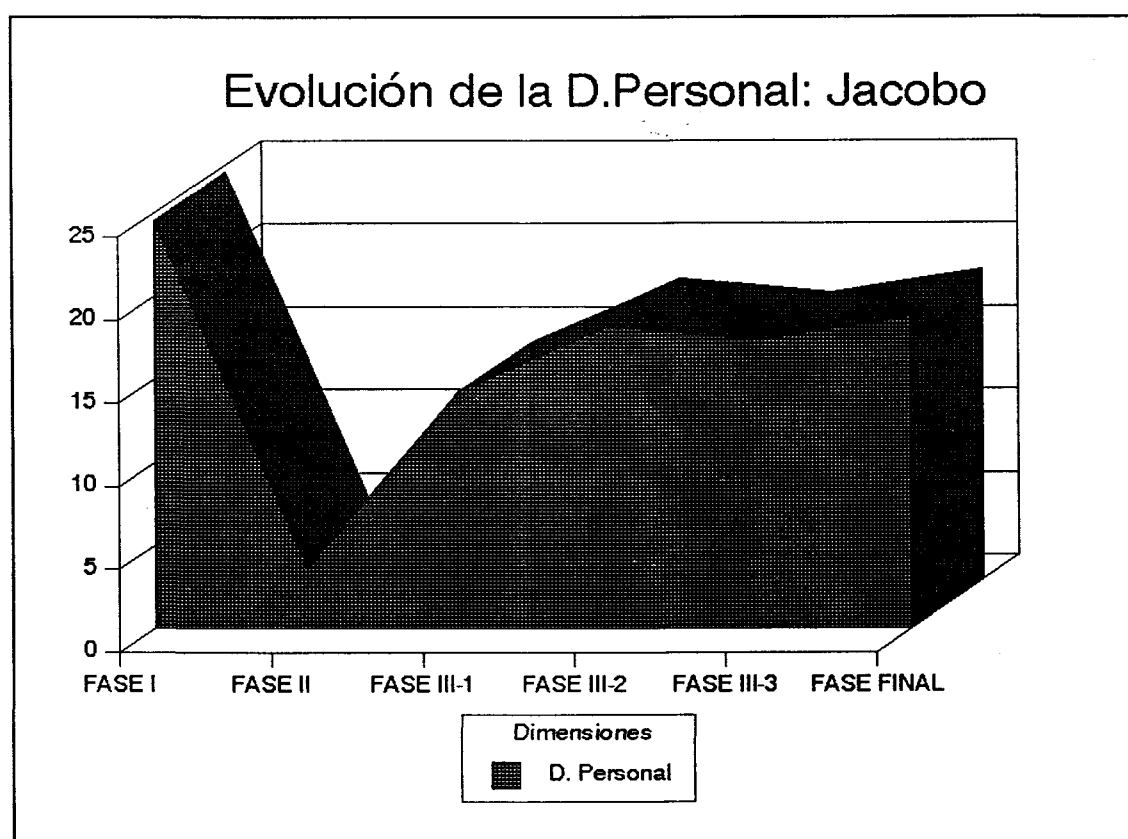
En la segunda subfase tiene algunas dificultades para que el alumnado llegara a comprender cómo se realizaban algunas actividades. También, muestra el inconveniente que

encuentra con algunos escolares que intentaban desorganizarle la clase, o la falta de tiempo para concluir la sesión por intromisión de la maestra de aula.

En la tercera subfase sigue encontrando dificultades a la hora de transmitir la información sobre las actividades e incluso al ponerlas en funcionamiento. Además, los problemas que se encuentra en la práctica siguen estando orientados a la división de grupos sobre el seguimiento y control que pueda hacer sobre ellos, ya que considera que el alumnado no respeta las reglas o no se implica en las actividades si él no está encima.

En el informe final reconoce que las grandes dificultades que se ha encontrado en su actuación han sido sobre la organización de la clase.

Gráfico nº 81: Evolución de la Dimensión Personal



*Emociones y sentimientos (EMS).* En la fase I de pre-practicum, manifiesta sus preferencias sobre la profesión de maestro, al ser de las carreras que más le gustaba y le encantaba. Además, su elección por cursar la especialidad de Educación Física es debida a la preferencia en el trato con los escolares.

Hasta la subfase primera de la fase III no manifiesta de nuevo emociones y sentimientos, donde evidencia cierta desilusión por el escaso interés que le han mostrado los escolares en clase, también surge lo contrario, es decir, se muestra contento cuando

comprueba que los escolares son capaces de organizarse y de realizar las actividades.

En la segunda subfase, le ocurría igual que al final de la anterior, cuando el alumnado muestra interés y participaba, se llenaba de satisfacción o él se veía capaz de llevar de manera adecuada las actividades al alumnado.

A lo largo de la tercera subfase, surgen algunas alegrías de Jacobo cuando consigue ver a los escolares participativos y alegres. Igualmente, se muestra contento y algo emotivo como consecuencia de la deferencia que tienen los escolares con él en la última clase. De la misma manera, lamenta tener que dejar el contacto con los escolares y con el centro.

En el informe final se muestra contento y satisfecho por la labor realizada a lo largo del practicum. De la misma forma, se encuentra encantado por el curso que él ha sido el responsable de impartir la Educación Física.

En el gráfico nº 81 se puede ver la evolución que ha sufrido la dimensión personal a lo largo de todas las fases que se han establecido para esta investigación.

#### **Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

En esta dimensión recalca sobre las concepciones y creencias educativas y algo sobre la Educación Física en la Enseñanza Primaria.

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Jacobo es de los sujetos participantes en esta investigación que más opiniones ha dado sobre aspectos educativos y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la Fase I (Pre-practicum) aparecen diferentes opiniones sobre la profesión docente, no teniendo un concepto muy claro de ella, aunque analiza los pros y los contras que tiene. En la función que puede desempeñar un docente, aprecia la labor que puede realizar para preparar a jóvenes de cara a la sociedad. Da importancia a la individualidad, atendiendo a las posibilidades de cada uno, realizaría la evaluación.

En la fase II (observación y orientación) va a exponer ciertos posicionamientos ideológicos o formas de pensar en función de lo que ha observado en las clases. Considera que la motivación en exceso puede ser mala y que hay que saber utilizarla para que los escolares tengan la justa y necesaria en todo momento. Sobre la forma de actuar en los primeros niveles de la Enseñanza Primaria, cree que se debe tener paciencia, acercamiento a los escolares y crear un clima agradable. Compara la actuación autoritaria de un docente frente a la permisiva de otro, sobre el primero cree que debe de dar más confianza al alumnado y no estar tan distante, siempre y cuando se mantenga el respeto; sobre el segundo, cuestiona la libertad que deja al alumnado por la consecución de los objetivos.

Dentro de la fase III, vamos a considerar primero la primera subfase (intervención



orientada). Por encima de las actividades competitivas, es partidario de hacer las cosas bien y conseguir los objetivos. Se muestra partidario del castigo siempre y cuando se utilice de manera adecuada. Entiende que en la profesión docente, el hombre se impone mejor en las clases que la mujer.

En la segunda subfase aparecen ciertas afirmaciones sobre la integración de los escolares problemáticos en la realización de las actividades, opina que puede suponer un abandono de los escolares normales, mostrándose contrario a cualquier tipo de consentimiento. Mantiene la creencia, en el momento en que se encuentra, que debe centrarse en la realización de actividades para el alumnado. Entiende que la concepción teórica que tenía de la educación le está cambiando con la práctica y de las situaciones que se están originando en ella.

En la tercera subfase revela que no le importa perder tiempo de la realización de actividades de aprendizaje de la clase para llegar a establecer o mantener el orden en la clase. Entiende la conducción o animación en las actividades como motivación. Resurge su idea de no estar dispuesto a consentir a los escolares. En las clases de Educación Física opina que la motivación debe aparecer de manera progresiva. Considera que la buena conducta de los escolares se consigue a través del control de ellos en la clase.

En la fase IV (Post-practicum). Sobre el comportamiento de los escolares piensa que un docente tiene dos opciones, o los castiga o los deja a su aire. La actuación de un docente debe estar orientada a la consecución de los objetivos y al mismo tiempo que los escolares disfruten con lo que están haciendo. Además, considera que la actuación docente debe adaptarla a las circunstancias de los escolares que se pueda encontrar en la escuela. Justifica a la disciplina como necesaria para que no se pierda el orden y el control de la clase. Considera a los hábitos que tienen los escolares como los causantes de los problemas de organización que él se ha encontrado. Se considera partidario de la igualdad y el derecho que debe encontrar todo escolar en cualquier situación educativa.

*La Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE).* Antes de abordar el practicum no ve que le den importancia a la Educación Física en los primeros niveles educativos en los centros de enseñanza, a pesar de estar en el horario escolar, no cuenta con el profesorado especializado. Considera que es más que una declaración de intenciones, puesto que en la realidad no se le da la importancia que debería tener, sobre todo por la importancia de la función que puede cumplir la Educación Física en el sistema educativo.

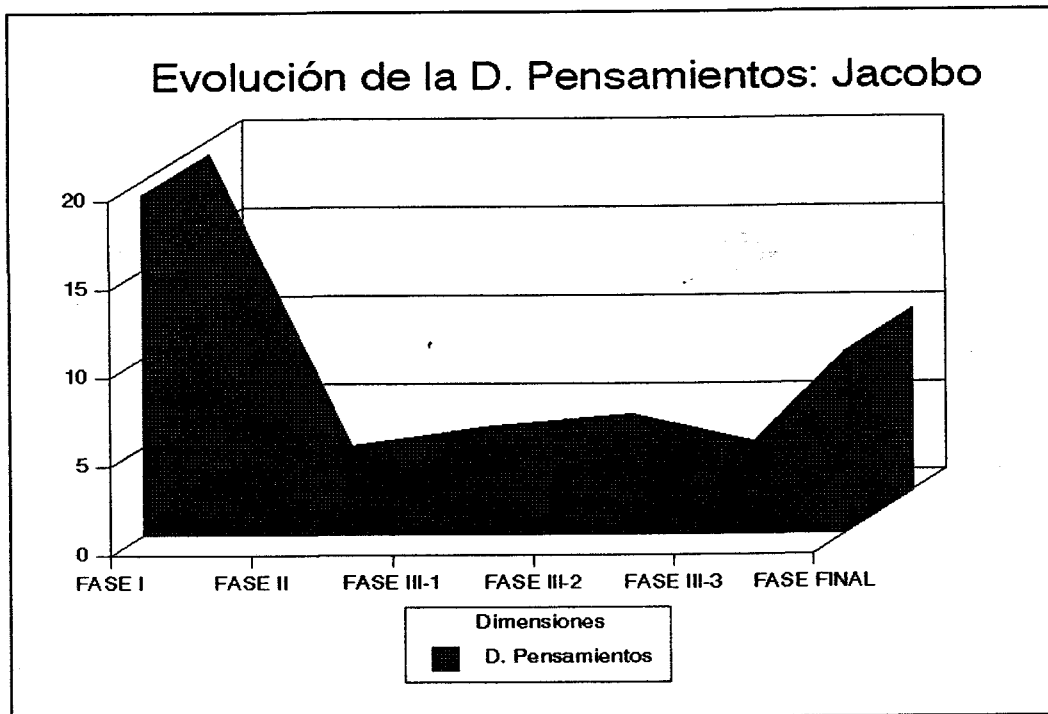
En la fase II de observación, se muestra partidario de cambiar la Educación Física que ha observado en los primeros ciclos de primaria. Compara el modelo de Educación Física que imparte un especialista con el que imparte el maestro de aula.

Durante la primera subfase de la Fase III, observa un carácter competitivo en las clases de Educación Física del especialista. Considera que en las clases de Educación Física toda información tiene que estar acompañada de una demostración. Considera que se le da un carácter de recreo a las clases de Educación Física.

En la Fase IV, Habla sobre el concepto de juego deportivo y de recreación que tenían los escolares de los primeros niveles educativos sobre la Educación Física, los niños debían jugar al fútbol y las niñas al voleibol.

En el gráfico n° 83, se puede apreciar la evolución que ha tenido la dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.

Gráfico n° 83: Evolución de la Dimensión Pensamientos Educativos



#### **Dimensión Contexto Educativo.**

Esta dimensión juega un papel predominante durante la fase segunda y empieza a decrecer en la primera subfase de la fase tercera. Durante la primera, era lo que se pretendía estudiar y analizar, en la segunda se pretendía completar la anterior, pero ocupando un papel secundario al comenzar con la intervención docente.

Son categorías representativas de esta dimensión el maestro o maestra especialista de Educación Física y el maestro o maestra de aula.

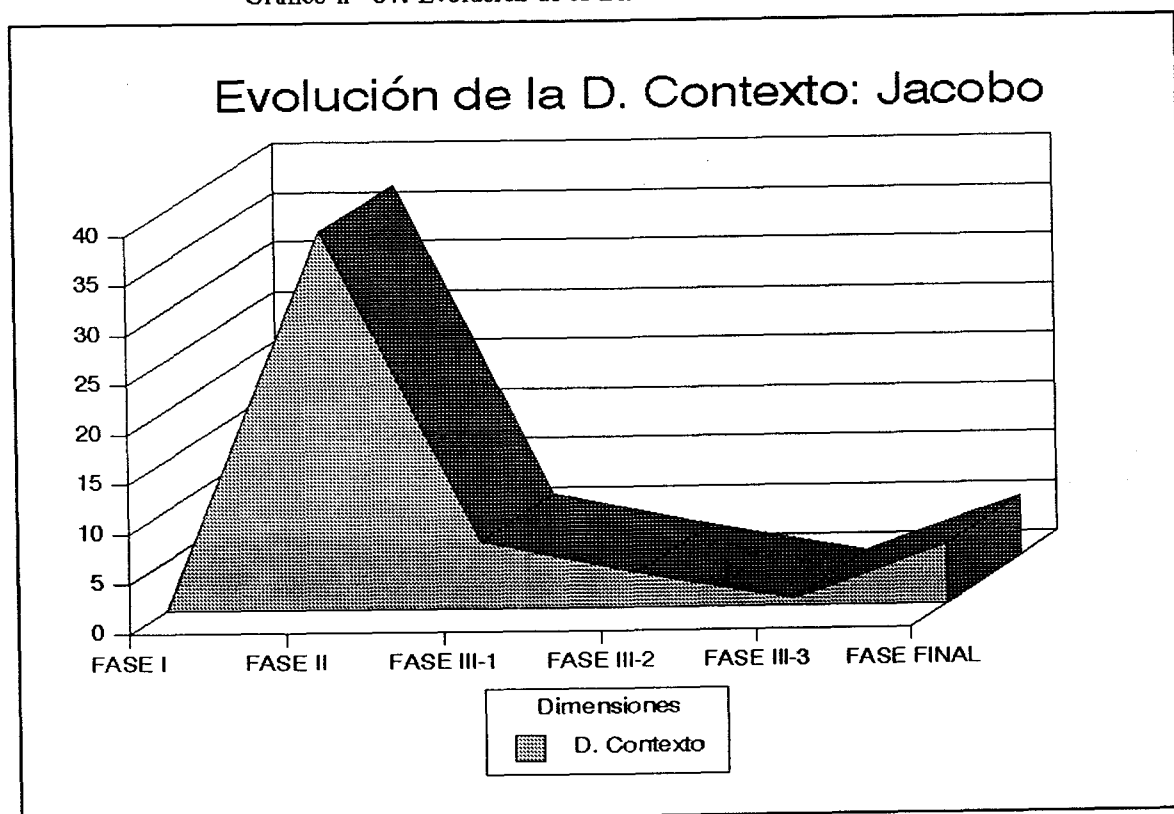
Sobre el *maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE)*, realiza diferentes comentarios sobre esta figura. Expresa que no es una persona desconocida para él por haberlo tenido como profesor y el contacto que tuvieron previamente. Pretendía contrastar las clases de Educación Física del especialista con los docentes de aula (primer y segundo ciclo). Cuando lo está observando recoge los contenidos que imparte y la forma de organizar el alumnado para el desarrollo de las actividades.

En la primera subfase Jacobo realiza ayudas al especialista para desarrollar la clase, asumiendo ciertas responsabilidades. Manifiesta ciertos criterios de organización que adopta el especialista. Establecen un programa de actividades extraescolares.

*Maestro o maestra de aula (MAA).* Es una categoría que tiene gran valor en la fase II de observación, considerando que la principal ocupación de Jacobo es contemplar distintos ciclos, niveles y docentes. De esta observación va a realizar una serie de manifestaciones concernientes a las percepciones que tiene de la actuación de cada uno de los docentes y de las dinámicas de clase que ha sido capaz de establecer.

De esta fase de observación puede detectar distintos procedimientos utilizados por el maestro o la maestra del nivel que se encuentra observando para desarrollar determinados contenidos didácticos. Conforme va evolucionando la observación se va haciendo una idea de cuál de ellos se acerca más a la idea que él tiene de docente ideal en los primeros ciclos de la Enseñanza Primaria. Realiza comparaciones de un docente de uno y otro nivel del primer ciclo de Primaria. De lo observado, achaca la forma de comportarse de un docente a la edad. En el tercer ciclo de primaria contempla clases de distintas asignaturas, entre las que recoge formas de intervención educativa de los docentes. En su relación con algunos docentes, recibe orientaciones sobre los escolares y la función docente.

Gráfico n° 84: Evolución de la Dimensión Contexto Educativo



Durante el transcurso de la primera subfase de intervención docente, siguió contemplando clases de diferentes docentes de aula, estableciéndose distintos comentarios sobre las percepciones de las clases que impartían, sobre todo desde el punto de vista metodológico.

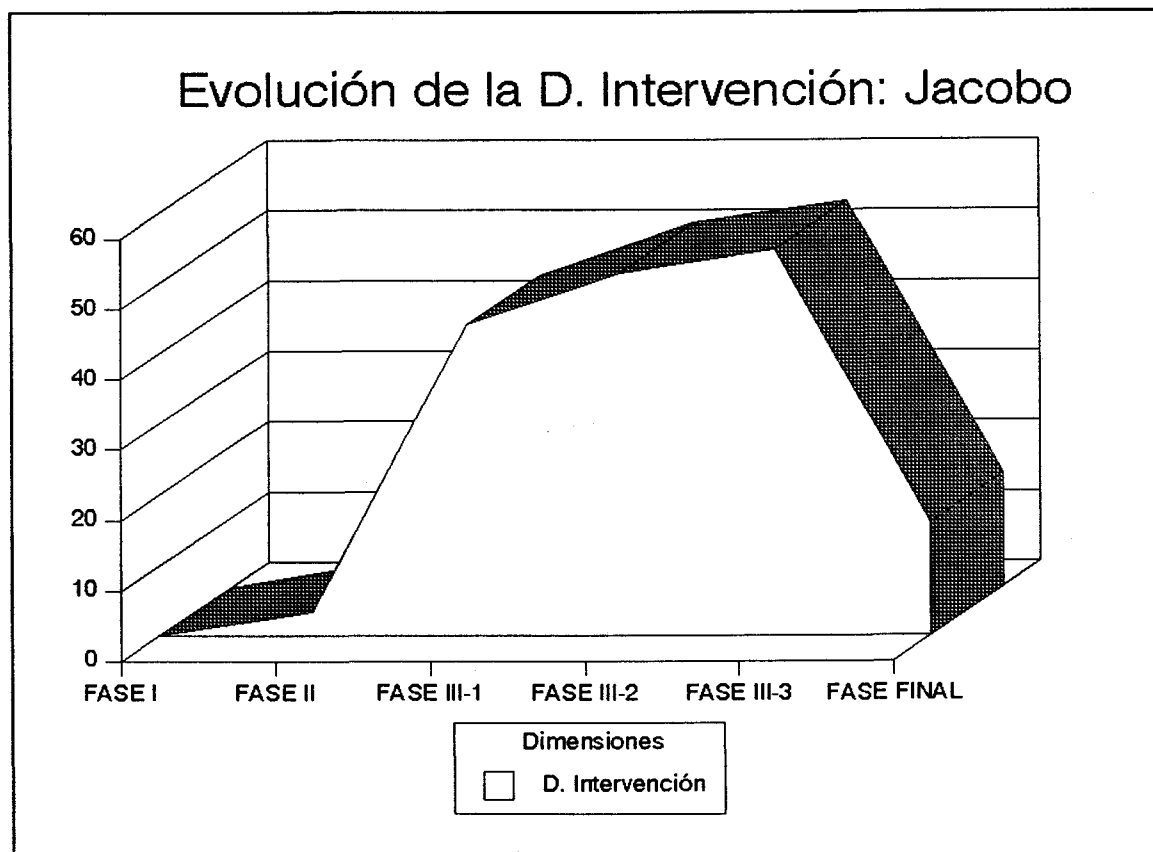
En las reuniones de seminario de la segunda subfase menciona a la maestra tutora del nivel educativo que Jacobo impartía las clases de Educación Física, al parecer, no le daba mucha importancia a la Educación Física e incluso interrumpía en su desarrollo las clases que impartía Jacobo o porque daba por concluida la clase.

En el gráfico n° 84 se puede advertir la involución de esta dimensión a lo largo del proceso.

### Dimensión Intervención.

En el gráfico n° 85 se puede apreciar la tendencia que ha tenido la dimensión intervención educativa, que como es lógico donde empieza a ser importante es a partir de la primera subfase de intervención docente.

Gráfico n° 85: Evolución de la Dimensión Intervención Educativa



### Programación.

Dentro de este grupo de categorías destaca la programación, la temporización y secuenciación y al final del proceso, los objetivos.

En la primera subfase aparecen ciertas manifestaciones sobre la *temporización y secuenciación (TYS)* referidas a cómo llevaba a cabo el desarrollo de sus clases y cómo las distribuía. Solía anotar en su diario la relación que guarda lo que aplica con lo que ha diseñado y secuenciado en la programación. Lo mismo que la distribución que hacia guarda relación con los contenidos que tenía que impartir.

Sobre la *programación (PRO)* expresa la improvisación que tuvo que hacer de una clase, guiándose para el desarrollo de la clase de la que había realizado el especialista.

Durante la segunda subfase, al igual que en la anterior, en la *Temporización y secuenciación (TYS)* solía manifestar cómo estructuraba y llevaba a cabo las distintas sesiones de Educación Física. Solía hacer hincapié en el momento que se encontraba con respecto a la unidad didáctica establecida, que la tomaba como referencia. De la misma manera se refería al número de la sesión dentro de la unidad didáctica. Considera que el número de actividades de una clase debe adecuarse a la clase y a la dinámica que se establece. En el seminario expresa las dificultades que encontró para poder terminar todo lo que tenía diseñado por la interrupción de la clase que hizo la maestra de aula.

Acerca de la *programación (PRO)* describe las dificultades que encontró a la hora de realizar y concretar el diseño de una unidad didáctica. Considera las peticiones de los escolares, debiendo hacer cambios en su diseño. En la entrevista nº 2 declara la obsesión que tenía en un principio de introducir muchas actividades, pero conforme se va dando cuenta que el alumnado no disfruta con las actividades, recorta el número de actividades para darle más opción a que disfruten y vivencien con las actividades de aprendizaje.

En la tercera subfase siguió hablando sobre la *temporización y secuenciación (TYS)*, realizando la forma de estructurar las actividades y las sesiones, le seguía faltando tiempo en algunas sesiones para desarrollar todo lo que tenía programado, se alarga en algunas actividades debido a que eran motivantes y los escolares se entregaban a ellas.

En esta subfase comienza a hablar de *objetivos (OBJ)* para referirse al disfrute de los escolares con las actividades motrices sin olvidar los propósitos educativos.

En el informe final manifiesta sobre la *programación (PRO)* que de su experiencia deduce que no es conveniente realizar un diseño de actuación exhaustivo previamente, puesto que en función de lo que se vaya encontrando en la práctica tendrá que ir introduciendo cambios.

Cuando habla sobre los *objetivos (OBJ)* alcanzados a lo largo del desarrollo de sus

clases, afirma haberlos conseguido de alguna manera, aunque, eso sí, unos en una medida y otros, en otra.

Organización. La organización ha sido uno de los inconvenientes que ha tenido Jacobo, sobre todo por la obsesión que tenía de tener bastante controlados a los escolares o que adoptaran una determinada ubicación para la realización de las actividades de aprendizaje. Ésta se le complica más cuando la necesidad de material es mayor, provocando ciertos desordenes. Como se puede comprobar, en el transcurso de la fase III de intervención docente los criterios de organización y la utilización del material es una constante en la intervención de Jacobo.

En la primera subfase los criterios de *organización (CRO)* están condicionados por la realización de la actividad, manteniendo una cierta estructura rígida, Jacobo es muy dado a mantener un control del alumnado.

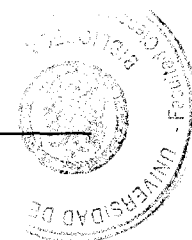
En la *utilización del material (UTM)*, se sorprende un poco porque esperaba que iba a provocar un descontrol de la clase el uso de uno determinado.

En el transcurso de la segunda subfase se incrementa la *utilización del material (UTM)*, haciendo un uso adecuado en algunas actividades, lo que ocasiona que no hay problemas de organización y control en las mencionadas actividades. El uso de material supone un aliciente para los escolares implicándose con más interés en las actividades. Por contra, cree que usar mucho material ocasiona pérdida de atención y origina ciertos desordenes en el desarrollo de la clase. Realiza un uso inadecuado de un tipo material, e incluso la distribución del material que realizó en una clase era peligroso por los desplazamientos que realizaban los escolares.

Adopta algunos *criterios de organización (CRO)* a la hora de distribuir al alumnado por el espacio, en principio lo hace atendiendo al control en función del orden alfabético. Al no adoptar determinados criterios, no facilita que las actividades se realicen convenientemente. Se muestra contrario a realizar más grupos, porque se puede originar menos control sobre el alumnado y que se origine más desorden. En ocasiones, el criterio de distribución de los escolares responde al uso del material.

A lo largo de la tercera subfase cambia los *criterios de organización (CRO)*, forma más grupos para el desarrollo de las actividades, provocando que la actividad se realice con más facilidad, más participación y un mayor aprendizaje. A pesar de ello, opina que al existir más grupos se desatiende a algunos escolares, aunque se puede hacer una atención más individualizada en cada grupo.

La *utilización del material (UTM)* de manera adecuada facilita que el alumnado se integre en la actividad y consiga aprendizajes, el material propicia motivación. En el seminario se debate sobre la posición de un material provoca dificultad mientras que de otra posición facilita el aprendizaje, al ser más conveniente para su realización. Cree que cuando una actividad requiera material, se debe explicar con el material.



### Actividad de aprendizaje.

En la primera subfase, referente a la *actividad en general (ACT)*, describe la acción que ha desarrollado o que pretendía desarrollar. Solía comentar si la actividad tenía una *adecuación al alumnado (ADA)*, si conectaba con sus intereses o no disfrutaba con ella.

Durante la segunda subfase, sigue refiriéndose a la *actividad en general (ACT)* para describir lo que realiza el alumnado, entrando en ciertos detalles de realización o de cómo plantea la actividad. Este es el caso cuando habla de ciertas connotaciones individuales y sociales de la actividad (desarrollo de la competitividad, consecución de determinados objetivos y motivaciones de los escolares).

El *tipo de actividades (TIA)* que propone solían ser cerradas, en algunos momentos intenta justificar el porqué de ciertas actividades mixtas se convertían en cerradas

Sobre la tercera subfase sigue refiriéndose a la *actividad en general (ACT)*, pormenorizando la acción del alumnado y su conexión con la unidad didáctica correspondiente. Además, le sirve de referencia para hablar sobre su actuación docente y para comparar unas actividades con otras.

Sobre la *adecuación de la actividad (ADA)*, ve que van siendo interesantes y convenientes para que se pudieran desarrollar y realizar por parte de los escolares.

El *tipo de actividades (TIA)* que predominan son la de tipo mixto, aunque en algunas ocasiones, deja que el alumnado realice actividades libremente.

### Intervención interactiva.

Durante la primera subfase *toma decisiones sobre las actividades (DEA)*, unas para interrumpir y comenzar otras nuevas u otras, para plantear variantes sobre las propuestas. Además, tiene que tomar *decisiones sobre el control y el orden en la clase (DCO)* sobre el desorden que se origina en algunas clases, interviniendo para controlar al alumnado; también interviene durante la realización de actividades para redistribuir u ordenar al alumnado.

En el transcurso de la segunda subfase las decisiones que adopta están orientadas a *propiciar la motivación y el aprendizaje (DMA)* de ciertos escolares descuidando a otros, lo que puede crear una cierta discriminación. Suele aparecer determinados comportamientos de los escolares, por lo que tiene que tomar *decisiones para evitar conductas disruptivas (CDD)*, sobre todo por abandono de la actividad y por conductas sociales. Ante ciertas inhibiciones de los escolares tiene que tomar decisiones sobre la participación (DEP). Además, tiene que adoptar *decisiones sobre el control y el orden de la clase (DCO)* para poder mantener una determinada distribución para realizar actividades.

manifestando una serie de interrogantes en su uso.

Durante la tercera subfase algunas de las decisiones que toma son *decisiones sobre el control y el orden de la clase (DCO)* para que el alumnado adopte una determinada estructuración espacial y sobre todo con el uso del material. De la misma manera, toma *decisiones para atender necesidades (DAN)*, para asegurar la participación de todos los alumnos y de todas las alumnas, evitando cualquier tipo de discriminación que se pueda producir entre ellos, incluso asistir a los alumnos con problemas de aprendizaje. También, adopta *decisiones sobre las actividades y su diseño (DEA)* para propiciar que las actividades se puedan realizar aligerando su complejidad a través del cambio de posición del material, y de esta manera que lo pueda realizar el alumnado.

En las reuniones de seminario insiste sobre el *Feed-back (FED)*, parece que tenía una cierta obsesión sobre el mismo, aunque solía realizarlo en sus sesiones frecuentemente.

#### Aula.

En la primera subfase habla sobre la *interacción con los escolares (INM)*, atendiendo que habla sobre ella en el momento que se encuentra observando o ayudando en las tareas de clase al maestro especialista o a los docentes de aula, siendo más de comentarios o solicitudes de ayuda por parte de los escolares.

En su intervención autónoma habla sobre el *ambiente (AMB)* en función de la dinámica que percibe y de las implicaciones de los escolares.

Durante la segunda subfase sigue expresando las percepciones que tiene sobre el *ambiente (AMB)* de clase en cuanto a las inhibiciones, implicaciones y diversiones del alumnado. Además, describe el interés del alumnado en realizar actividades a pesar de la fatiga que manifiestan. En determinados momentos valora su intervención, gracias a ella, propicia que la clase se desarrolle con normalidad. En el seminario se le critica que su actuación amenazante, en algunas ocasiones, propicia un clima enrarecido de la clase.

Sobre el *ambiente (AMB)* de la tercera subfase ve que va por otros derroteros con respecto a las anteriores subfases, obteniendo una mejor percepción del clima que ha sido capaz de propiciar, se fija más en los escolares, los ve más participativos e integrados en la dinámica que él ha sido capaz de imponer. Al final de la subfase, habla del buen clima que se ha producido en las clases de este tramo.

#### Alumnado.

Al comienzo de su intervención docente (1ª subfase), realiza una serie de referencias sobre el *alumno o alumna en general (ALU)*, referidas a las actitudes y predisposiciones que tenía hacia las actividades y las clases de Educación Física. En un principio encuentra que el alumnado tiene una buena tendencia a la *participación (PAR)*. Referente a la *iniciativa del alumnado (INA)*, no considera las peticiones que le realizan para prácticas una actividad



*alumnado (INA)*, no considera las peticiones que le realizan para prácticas una actividad deportiva concreta. El *comportamiento (COM)* de los escolares suele ser bueno.

En la segunda subfase la *participación (PAR)* de los escolares es aceptable, a pesar de ello encuentra algunas reticencias de alguna parte de ellos para determinadas actividades. Durante esta segunda subfase aparecen algunos *comportamientos (COM)* no deseados por Jacobo, entre los que se encuentra algunas conductas sociales de respeto de normas o la desobediencia de algunos escolares. También, surgen comentarios sobre el *alumno o alumna en general (ALU)* para exponer el caso de algún escolar problemático o la catalogación que hace de los distintos grupos de la clase.

A lo largo de la tercera subfase, cuando se refiere al *alumno o alumna en general (ALU)*, expone las dificultades de aprendizaje que encuentra algunos escolares; parte de las actividades que propone son en base a las preferencias o el gusto de los escolares; también considera las posibilidades de ejecución. Habla de la *participación (PAR)* o la implicación que tienen los escolares en la consecución de los objetivos. Sobre el *comportamiento (COM)*, hay que decir que le surgen esporádicamente, algunas conductas de una parte de los escolares cuando Jacobo intenta comunicarse con ellos, además de que siguen incumpliendo ciertas reglas de las actividades.

En el seminario se le indica que a veces conduce y no le deja *iniciativa al alumnado (INA)*, no estando de acuerdo con ello y justificando tal hecho, incluso habla sobre la responsabilidad que le dio a dos escolares problemáticos.

En el informe final se muestra agradecido a los escolares del grupo que él ha sido responsable, por su colaboración y entrega, ya que debido a esto, ha podido sentirse satisfecho por la labor realizada.

### **Dimensión Formación docente.**

#### Conocimientos.

Durante la primera subfase utiliza la *reflexión (RFX)* en sus anotaciones en el diario para pensar sobre su práctica y darse cuenta de las situaciones para su mejora, como puede ser sobre la organización, el acierto o no de las decisiones que tomó.

A lo largo de la segunda subfase sigue empleando la *reflexión (RFX)* en el diario y comienza a ser importante en las reuniones de seminario. Esto nos indica que sigue utilizándola como una forma de pensar sobre su práctica y de intentar racionalizarla, por ello, se da cuenta de porqué se implicó más el alumnado en una actividad y en otra menos, o de que procedimientos simbólicos para realizar las actividades, provoca una metodología menos directiva y se consiguen los objetivos. En el seminario expone algunas conclusiones sobre la forma de agrupar a los escolares para que puedan realizar mejor las actividades; además, ve bien la decisión que adoptó en una actividad por motivos de interés del alumnado.

La *crítica y autocrítica (CRI)*, acepta que realiza en exceso actividades cerradas; lo mismo que enjuicia que la forma de utilizar el material provoca que no todos los escolares puedan realizar la actividad; estima que abuso a la hora de reclamar la atención de los escolares; acepta que en determinadas informaciones confundió a los escolares; reconoce el peligro que tenía un circuito para algunos escolares.

A lo largo de la tercera subfase, la *reflexión (RFX)* le sirve para darse cuenta de algunos errores en su actuación y la forma de hacerlo mejor, pretendiendo hacerlo en las siguientes clases. Llega a conclusiones sobre como podía haber hecho mejor una determinada actividad. Realiza una reflexión final, donde el éxito de sus clases se debe a los escolares y no a la consecución o no de los objetivos educativos.

Sobre la *crítica y autocrítica (CRI)*, a pesar de realizar algunos juicios negativos de su actuación, empieza a enjuiciarse positivamente de cómo le ha salido su clase. En el seminario, le costaba reconocer los fallos que tenía de su actuación, aunque termina por hacerlo.

En la última fase (post-practicum), reconoce que a través de la *reflexión (RFX)*, se da cuenta de sus fallos. Realiza algunas reflexiones finales, algunas de ellas relacionadas con el tipo de actividades que realizaba, llegando a la conclusión de que se debía al alumnado. Ha ido llegando a la conclusión de que no hay que introducir tantas actividades en las sesiones de Educación Física en la Enseñanza Primaria, con menos, permite al alumnado que disfrute y que aprenda.

La principal *crítica o autocrítica (CRI)* que se hace, es la que se centra en la organización para tener un mayor control y orden de la clase.

Estrategias de formación. Dentro de los procedimientos utilizados para la formación de Jacobo, vamos a ver los que han resaltado a lo largo del proceso.

La *observación (OBS)*, se dan en la fase de observación y en la primera subfase de intervención orientada, son aquellas alusiones que realiza Jacobo sobre los momentos que está observado las clases del maestro o maestra de aula, el maestro especialista de Educación Física. Se han recogido una serie de manifestaciones sobre lo observado en relación con el alumnado (características, comportamientos, ritmos de aprendizaje, habilidades...) y las relaciones del ambiente de aula (interacciones, clima establecido...).

*Amigos críticos u observadores (ACR)*. Comienza a referirse a ellos en la entrevista que se le aplicó en la segunda subfase, considerando importante la labor que desempeñan al observarlo, tomas datos de su intervención y que luego analizaran, sobre todo, por aquellas intervenciones que no son muy acertadas, luego se las indican.

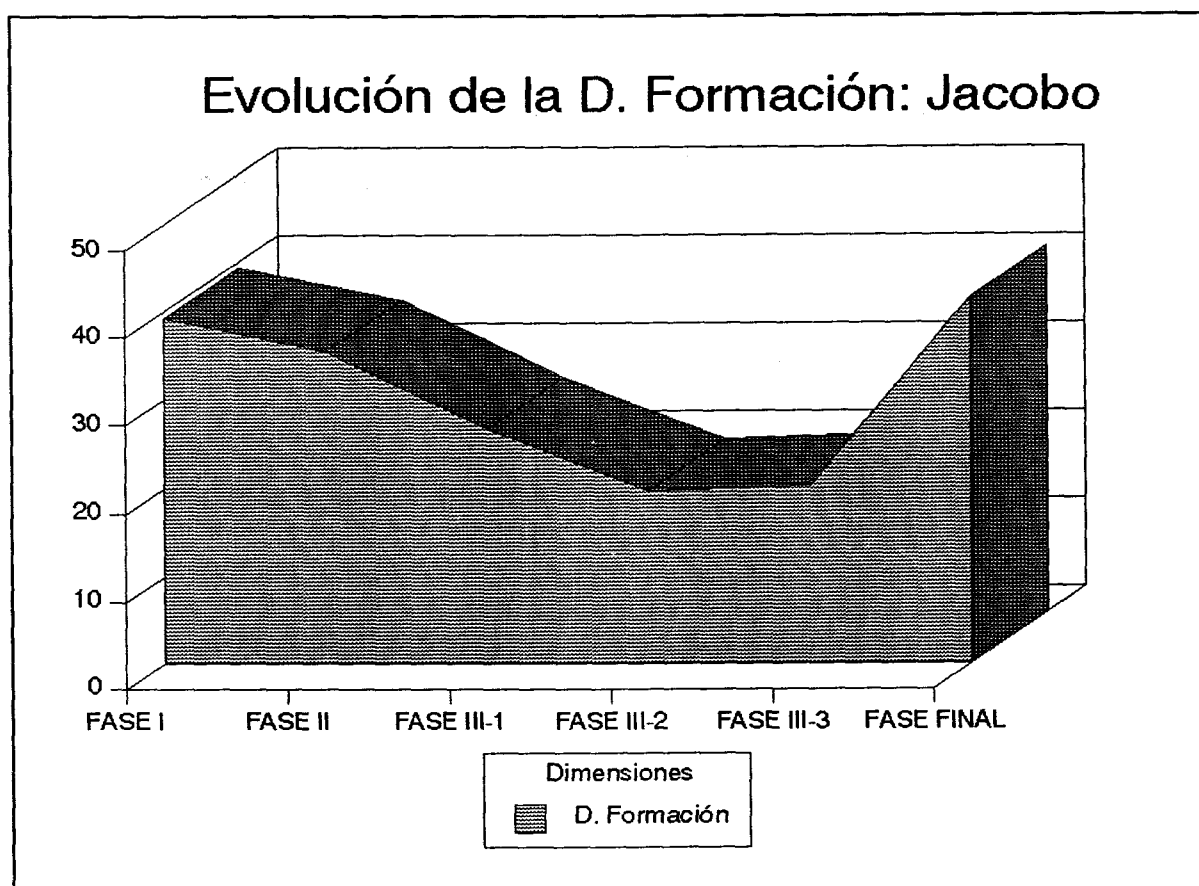
Durante las reuniones de seminario de la tercera subfase, a pesar de que no se mostraba de acuerdo en algunas apreciaciones de sus amigos críticos, entablándose discusiones, y que en determinados momentos le condicionaban en sus clases, reconoce que

gracias a ellos puede aprender cosas, como es el caso concreto del Feed-back.

Al final del practicum, valora las críticas y orientaciones que le han realizado sus amigos críticos, sobre todo porque le han indicado cuáles han sido sus fallos y poder desterrarlos, puesto que poseen los conocimientos teóricos para ello.

En el gráfico n° 86 se puede apreciar la tendencia que se ha producido en la dimensión formación docente.

Gráfico n° 86: Evolución de la Dimensión Formación Docente



Formación inicial y Practicum. De manera sintética se va a recoger en la tabla n° las incidencias que se ha tenido el practicum en la formación inicial del sujeto participante, partiendo de las expectativas o lo que él esperaba del practicum, llegando a los aprendizajes o experiencias que ha manifestado adquirir y una valoración del proceso de experiencia práctica (practicum).

CUADROS RESUMEN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL Y PRACTICUM

EXPECTATIVAS DEL PRACTICUM	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través del trato con los escolares aprenderá y adquirirá un conocimiento práctico, siendo la formación teórica de la facultad insuficiente para aprender la profesión.</li> <li>- Encontrará la oportunidad de aprender la práctica profesional a través de la observación y de la práctica.</li> <li>- Podrá poner en práctica todo lo que ha aprendido en la Facultad e incluso otras alternativas que no ha visto.</li> <li>- Es la ocasión de conocer un centro educativo de cerca.</li> <li>- Puede adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza, sobre todo aquello que proyecta lo podrá poner en práctica y así mantener o cambiar sus pensamientos.</li> <li>- Aprenderá a tratar a los escolares porque en una clase de Educación Física se manifiestan tal como son.</li> <li>- A través de la práctica y la reflexión sobre la misma puede mejorar su conducta docente.</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>APRENDIZAJES O EXPERIENCIAS ADQUIRIDAS DURANTE EL PRACTICUM (AEA).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ha aprendido a distinguir entre un tipo de actividad competitiva y discriminatoria y lo contrario.</li> <li>- Se ha visto ciertas mejoras a la hora de realizar actividades a través de un procedimiento.</li> <li>- Reconoce haber aprendido algunas estrategias de enseñanza a través de las discusiones de seminario.</li> <li>- Expresa que ha adquirido de manera progresiva soltura en el desarrollo de las clases de Educación Física.</li> <li>- A través de su propia práctica ha ido adquiriendo conocimientos que le han permitido resolver situaciones de aula.</li> <li>- Manifiesta haber adquirido ciertos criterios de organización para las clases de Educación Física.</li> <li>- También ha podido darse cuenta de la adecuación o no de las actividades.</li> <li>- Afirma haber aprendido de los escolares a la hora de aplicar actividades.</li> <li>- Resalta el aprendizaje del Feed-back.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>VALORACIÓN DEL PRACTICUM (VAP)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enjuicia positivamente el practicum para su formación como docente.</li> <li>- Opina que en el centro educativo y durante este período ha aprendido más sobre la profesión docente que en los dos años anteriores de formación inicial.</li> <li>- Valora positivamente el plan que se ha establecido para su formación docente durante el practicum.</li> <li>- Le ha servido para saber cómo se desenvuelve en una clase y para darse cuenta cuáles son sus aciertos y sus fallos.</li> <li>- Considera importante la fase de observación al conseguir un conocimiento sobre el centro y distintas dinámicas de clase que han establecidos los respectivos docentes de aula.</li> <li>- Considera que hubiese estado más interesante de haberse aplicado desde un principio la discusión entre compañeros y durante la visualización.</li> </ul>

### 3.b. CONDUCTA DOCENTE A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

La conducta docente que se refleja de manera objetiva según los datos que se han obtenido a lo largo del proceso del practicum a través de los observadores que fueron entrenados para ello, a modo de síntesis son:

#### I. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** Referente a la información que ha facilitado Jacobo a sus alumnos y alumnas a lo largo de la fase de intervención docente, podemos decir que empezó presentando actividades bastantes motivantes y algunas veces motivantes, en la segunda subfase sigue estando en la misma tónica, con un ligero descenso en la motivación de los escolares, en la tercera subfase, presenta actividades motivantes y menor cantidad actividades bastante motivantes. Según esto, podemos sostener que no ha progresado en esta subcategoría, hay un pequeño descenso con respecto al principio, pasando de predominar la presentación de actividades bastante motivantes a presentar actividades motivantes, lo que nos indica, que a pesar de conseguir que todos lo escolares le atiendan y despertar interés por la actividad, hay escolares que están pendientes de otros aspectos o actividades (ver tabla n° 463 y gráfico n° 87).

**Tiempo empleado en la información.** Lo mismo que ocurre con la motivación de la información, le ocurre al tiempo que emplea para dar la información. Comienza utilizando un tiempo adecuado en la información en la mayoría de las actividades y termina utilizando un tiempo adecuado pero en una proporción algo menor que al principio. De todas formas, en gran parte de las actividades, el tiempo que utiliza para presentárselas a los escolares es adecuado para que las comprendan y se impliquen en ellas (Ver tabla n° 464 y el gráfico n° 88).

**Tipo de actividad.** En un principio hay una inclinación por las actividades cerradas, en la segunda subfase aumentan bastante con respecto a la anterior, para pasar en la tercera subfase a presentar actividades con una ligera inclinación a las de tipo mixto. Por lo que podemos afirmar que durante la dos primeras subfases de intervención docente, las actividades estaban predeterminadas para que el alumnado se limitara a ejecutarlas y reproducirlas en función de lo propuesto por Jacobo. En la tercera subfase ha procurado que el alumnado tenga una mayor implicación, aunque estén predeterminadas por él, empieza a considerar las iniciativas y cierta autonomía en su realización (Tabla n° 465 y gráfico n° 89).

**Aspectos de los contenidos.** En la primera subfase comienza presentando contenidos donde predominan la vertiente procedimental-actitudinal, en la segunda subfase se inclina por la vertiente procedimental, es decir, que se preocupa porque el alumnado realice actividades simplemente, centrado en el hacer actividades físicas. Durante la tercera subfase hay una ligera inclinación hacia los contenidos procedimentales-actitudinales, por lo que a parte de que el alumnado realice actividades, hay una implicación personal, estableciéndose aspectos afectivos y sociales en las actividades (Tabla n° 466 y gráfico n° 90).

## II. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Al principio utiliza un buen tiempo en distribuir al alumnado y que comience a realizar actividades, con el uso del material y la preocupación por tener un mayor control de la clase, el buen tiempo pasa a suficiente tiempo de organización, lo mismo que en la tercera subfase que se incrementa la valoración de suficiente tiempo de organización. Por tanto, hay un descenso del buen tiempo de organización, lo que provocó que hubiese algunos escolares que tuvieron problemas para distribuirse y comenzar la actividad, restando tiempo a la realización de la misma (Tabla nº 467 y gráfico nº 91).

**Criterios de organización.** Las pautas que adoptó para distribuir al alumnado predominando a lo largo de las tres subfases las propias de la realización de la actividad, dejando algo más de libertad en la primera subfase, no ocurriendo así en la segunda donde pretende una ubicación del alumnado más estricta para que ejecute la actividad tal y como Jacobo la plantea. En la tercera subfase, a pesar de la predisposición de distribuirlos para que facilite la ejecución de la tarea, en algunos momentos deja al alumnado cierta autonomía (Tabla nº 468 y gráfico nº 92).

**Utilización del material.** El uso del material ha ido evolucionando, comenzando a utilizar poco material y de manera progresiva, pasa a utilizar material en bastantes actividades. Al inicio, el uso del material no le crea ningún problema, puesto que lo tiene previsto, hace un uso adecuado y no solía perder tiempo su uso. En la segunda subfase, con el incremento actividades que utilizan material, suele tenerlo previsto pero en algunas actividades no hace un uso adecuado del mismo, no pierde tiempo su utilización. Durante la tercera subfase, hay otro incremento en las actividades que utilizan material, dándose un mejor uso y adaptación a los escolares (Tabla nº 469 y gráfico nº 93).

**Utilización del espacio.** El uso que hace del espacio suele ser a lo largo de toda la fase de intervención adecuado en algo más de la mitad de las actividades. Donde se produce las variaciones es en la primera subfase que no utiliza en algunas actividades el espacio de manera adecuada y que en la segunda y tercera subfase, deja en algo más que una cuarta parte de las actividades, espacios infrautilizados y que de haberse utilizado hubiese permitido un mejor desenvolvimiento del alumnado en la realización de las actividades. De todas formas, como hemos dicho, en más de la mitad de ellas, el espacio utilizado permite a los escolares desenvolverse con facilidad y emplearse con comodidad en su aprendizaje (Tabla nº 470 y gráfico nº 94).

## III. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** A lo largo de las actividades de aprendizaje que ha propuesto a los escolares, en bastantes de ellas ha intervenido con orientaciones distintas según la subfase en la que se encontraba. Las decisiones que más han predominado a lo largo de su intervención, han sido para motivar a los escolares. Además, en la primera subfase toma valor las decisiones para el control y orden de la clase y aquellas otras que están orientadas

a evitar las conductas disruptivas de los escolares; durante la segunda subfase toma cierto protagonismo las decisiones orientadas a mejorar el desarrollo de las actividades, sin olvidar las decisiones de motivación y evitar conductas disruptivas. A lo largo de la tercer subfase las decisiones están más orientadas al alumnado, unas a mejorar el desarrollo de las actividades, a atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todos los escolares y a motivar a lo largo de las actividades, pasando a un segundo plano las decisiones sobre control, orden y disciplina (tabla nº 471 y gráfico nº 95).

**Tipo de conducta social que desarrolla.** Comienza propiciando la competitividad individual, la cooperación, la competitividad y cooperación, haciendo un enfoque a la realización de actividades, buscando el predominio de las capacidades y habilidades motrices. Durante la segunda subfase sigue igual, con una ligera inclinación hacia a los aspectos colectivos de cooperación, competitividad y cooperación. En la tercera subfase han predominado juegos colectivos donde se requería la interacción entre los miembros de un grupo para conseguir un objetivo común, frente a otro grupo que se oponía al logro del primero (Tabla nº 472 y gráfico nº 96).

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** En su inicio en algo menos de las mitad de las actividades utiliza un tiempo adecuado, dejando la otra mitad para bastante tiempo de actividad o insuficiente tiempo de actividad. En la segunda subfase se aprecia una mejora en esta subcategoría, puesto que en bastantes actividades emplea un tiempo adecuado en las actividades. En el transcurso de la tercera subfase baja ligeramente el valor de adecuado, aunque lo mantiene en más de la mitad de las actividades, incrementándose algo el insuficiente tiempo de actividad, como consecuencia de los valores obtenidos en el tiempo de organización. Podemos concluir que ha pasado de no centrarse en el proceso de aprendizaje del alumnado a hacerlo en más de la mitad de las actividades, donde ha propiciado que el alumnado realice las actividades en función de sus posibilidades, de manera progresiva, a poder participar y aprender de ellas (Tabla nº 473 y gráfico nº 97).

#### IV. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

Jacobo ha tenido una tendencia parecida en el uso del Feed-back, con un pequeño aumento en la última subfase de intervención docente, de todas formas, los valores de feed-back son bajos. Salvo en la primera subfase, que ha realizado feed-back individual, en las otras dos siempre ha sido colectivo. Al principio era para estimular-reforzar al alumnado, describir y corregir las actividades, en la segunda subfase es más bien para describir y corregir, lo mismo ocurre en la tercera subfase, donde destaca ciertos feed-back correctivos-negativos que realiza al alumnado (Tabla nº 474 y gráfico nº 98).

Tabla n° 463: Resultados obtenidos sobre la motivación en la información

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
I.1. Motivación en la información	MMI	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	BMI	21	67,742	29	61,702	11	32,353
	MOI	9	29,032	18	38,298	22	64,706
	PMI	1	3,226	0	0,000	1	2,941
	NMI	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Gráfico n° 87: Motivación en la información

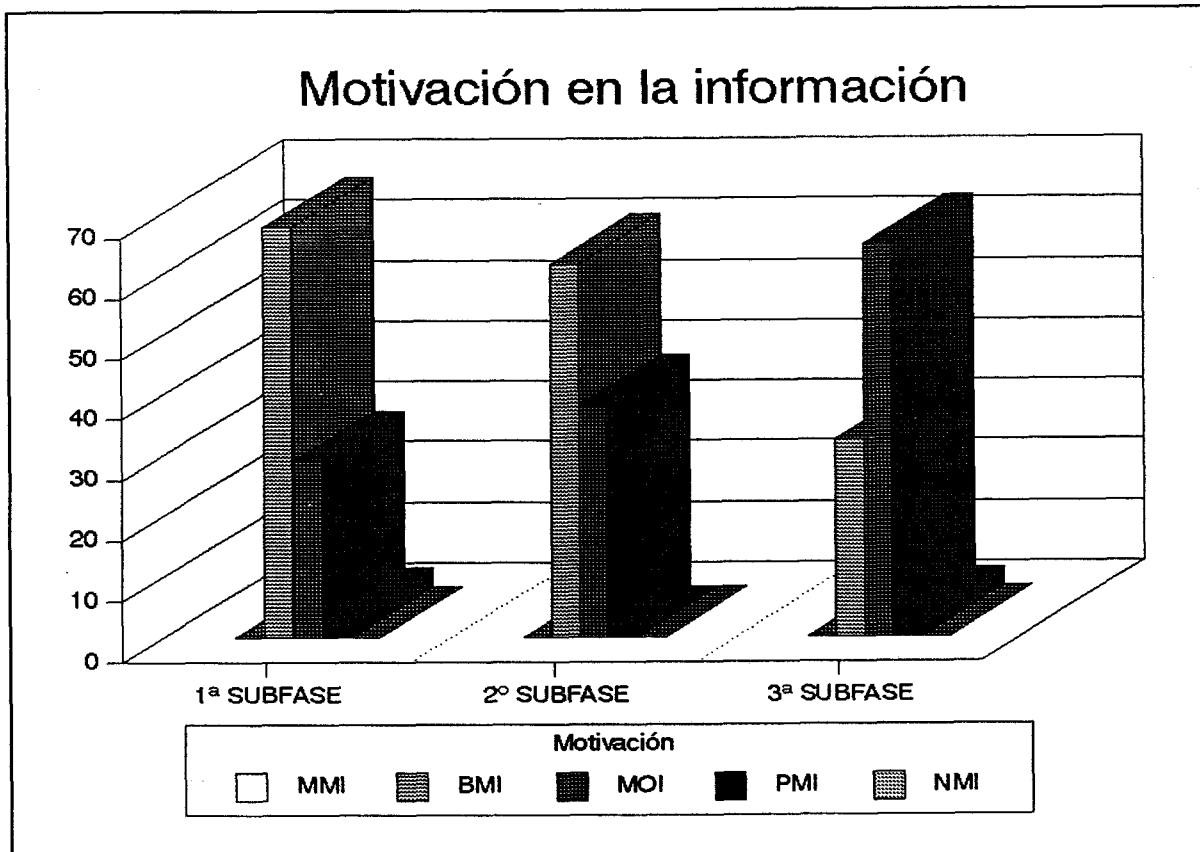




Tabla n° 464: Resultados obtenidos en el tiempo de información.

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	BAT	0	0,000	1	2,128	3	8,823
	ADT	29	93,548	45	95,745	28	82,353
	INT	2	6,452	1	2,128	3	8,823
	MIT	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Gráfico n° 88: Tiempo en la información.

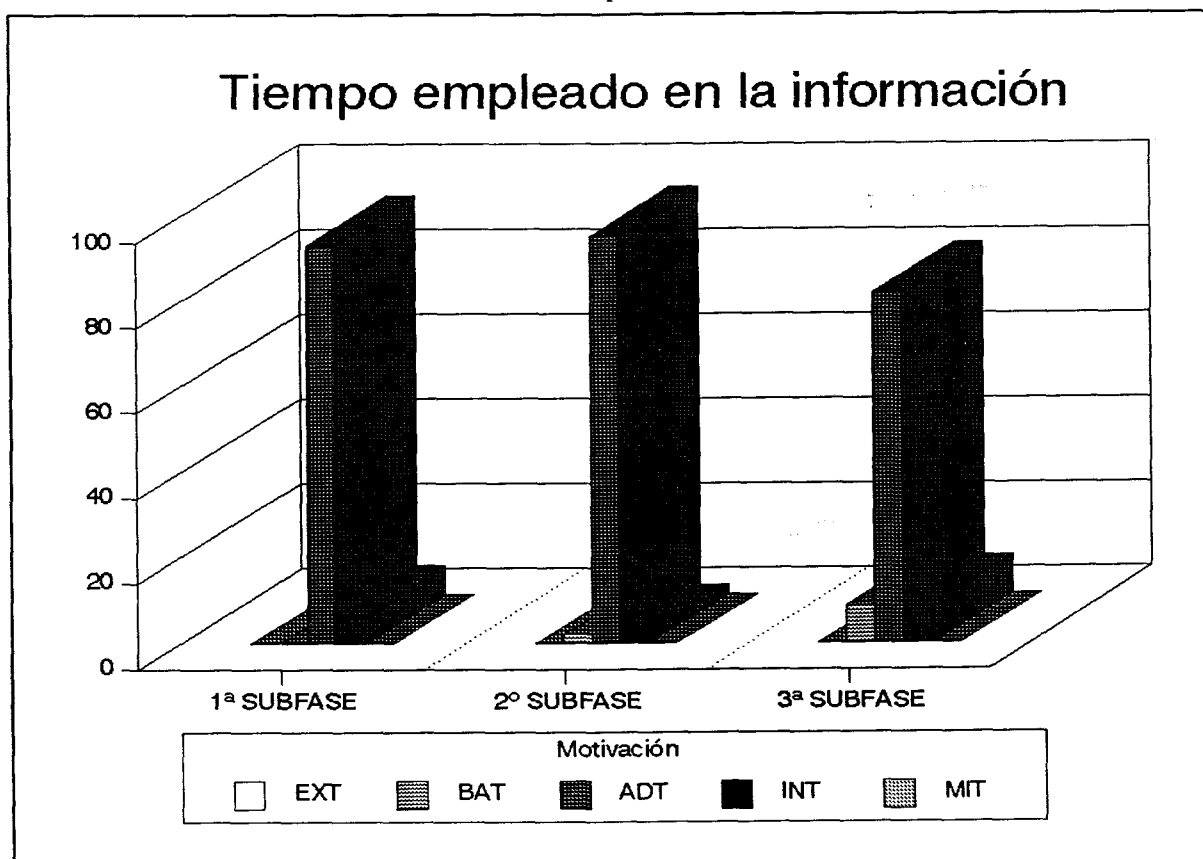


Tabla n° 465: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
I.3. Tipo de actividad	ABA	0	0,000	3	6,383	3	8,823
	CEA	17	54,839	37	78,723	15	44,118
	MIA	14	45,161	7	14,894	16	47,059

Gráfico n° 89: Tipo de actividad

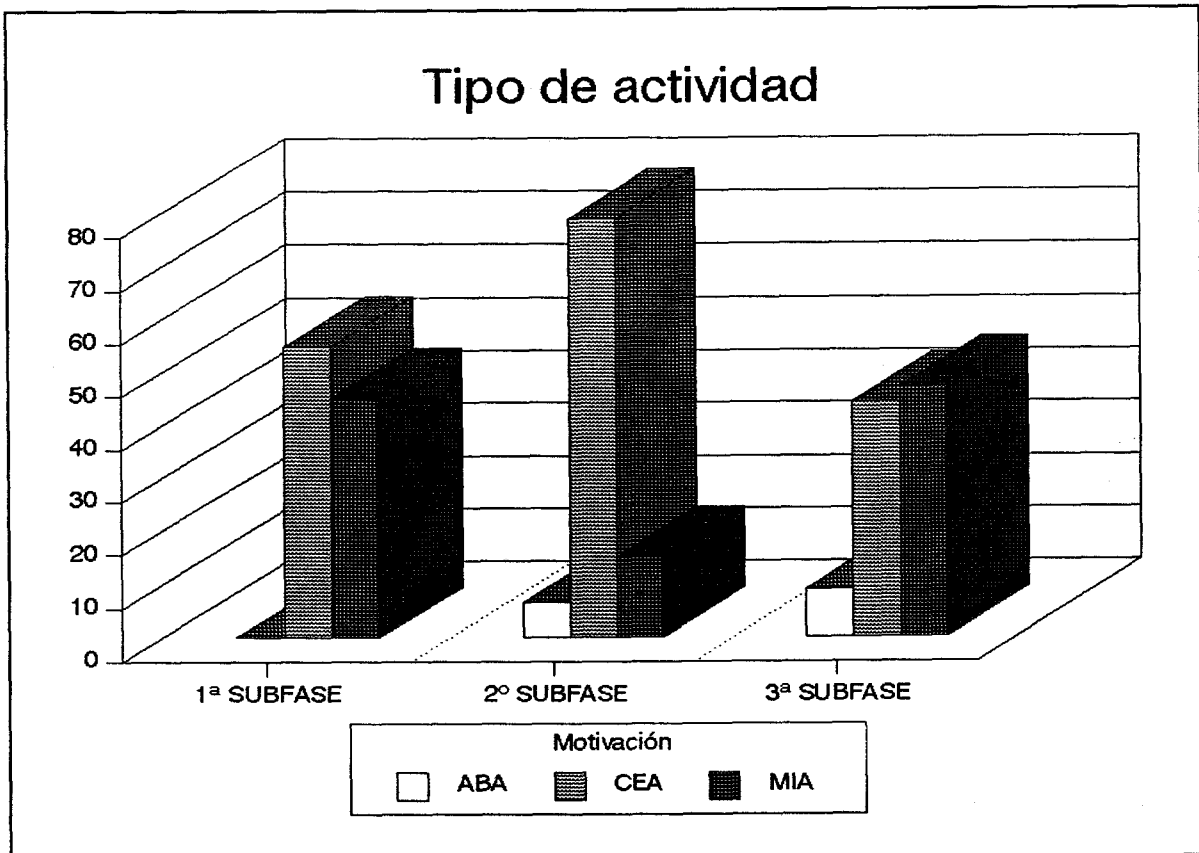


Tabla n° 466: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos presentados

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
I.4. Aspectos de los contenidos.	COC	0	0,000	0	0,000	1	2,941
	PRC	6	19,355	28	59,574	14	41,177
	ACC	0	0,000	0	0,000	3	8,824
	MXC	2	6,452	1	2,128	0	0,000
	CPC	4	12,903	2	4,255	0	0,000
	PAC	19	61,290	15	31,915	16	47,059
	CAC	0	0,000	1	2,128	0	0,000

Gráfico n° 90: Aspectos de los contenidos

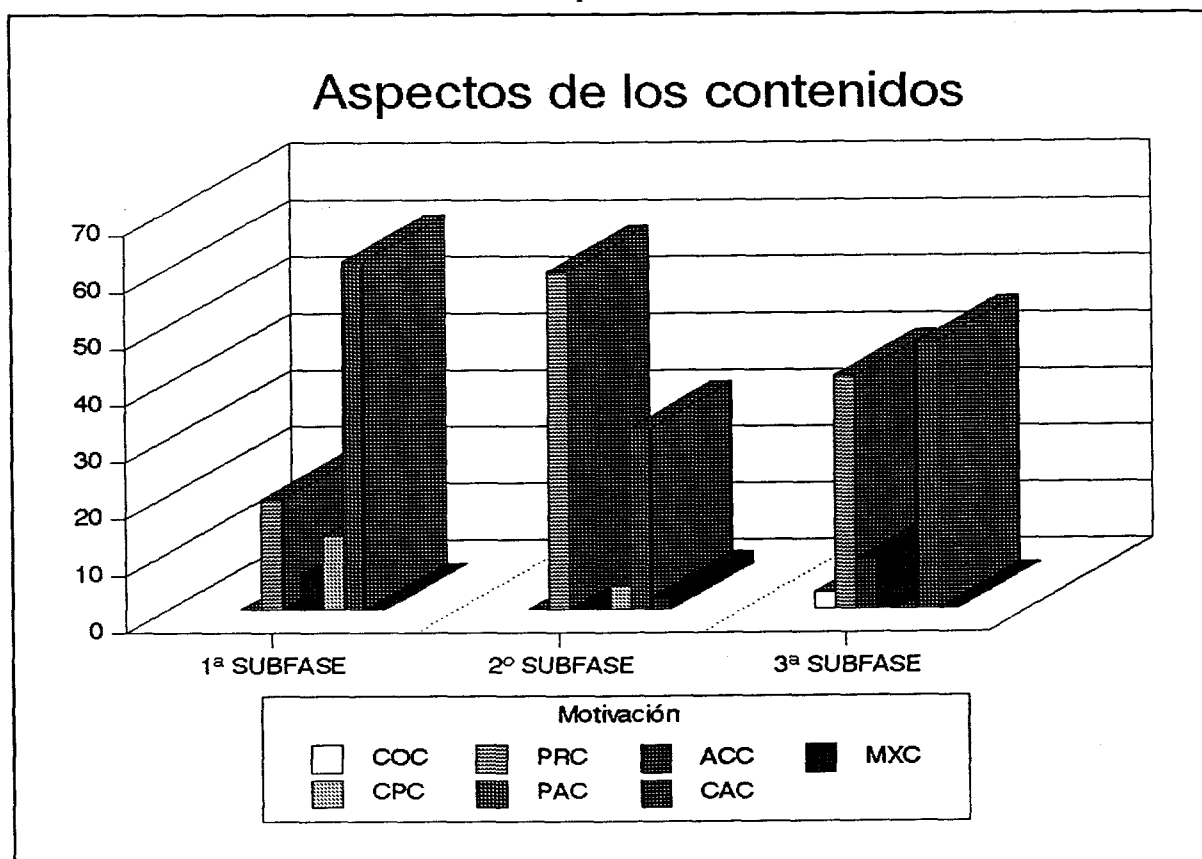


Tabla n° 467: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
II.1. Tiempo en organizar	ETO	1	3,226	0	0,000	0	0,000
	BTO	20	64,516	18	38,298	7	20,588
	STO	9	29,032	25	53,191	23	67,647
	ITO	1	3,226	4	8,511	4	11,765
	MTO	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Gráfico n° 91: Tiempo en organizar

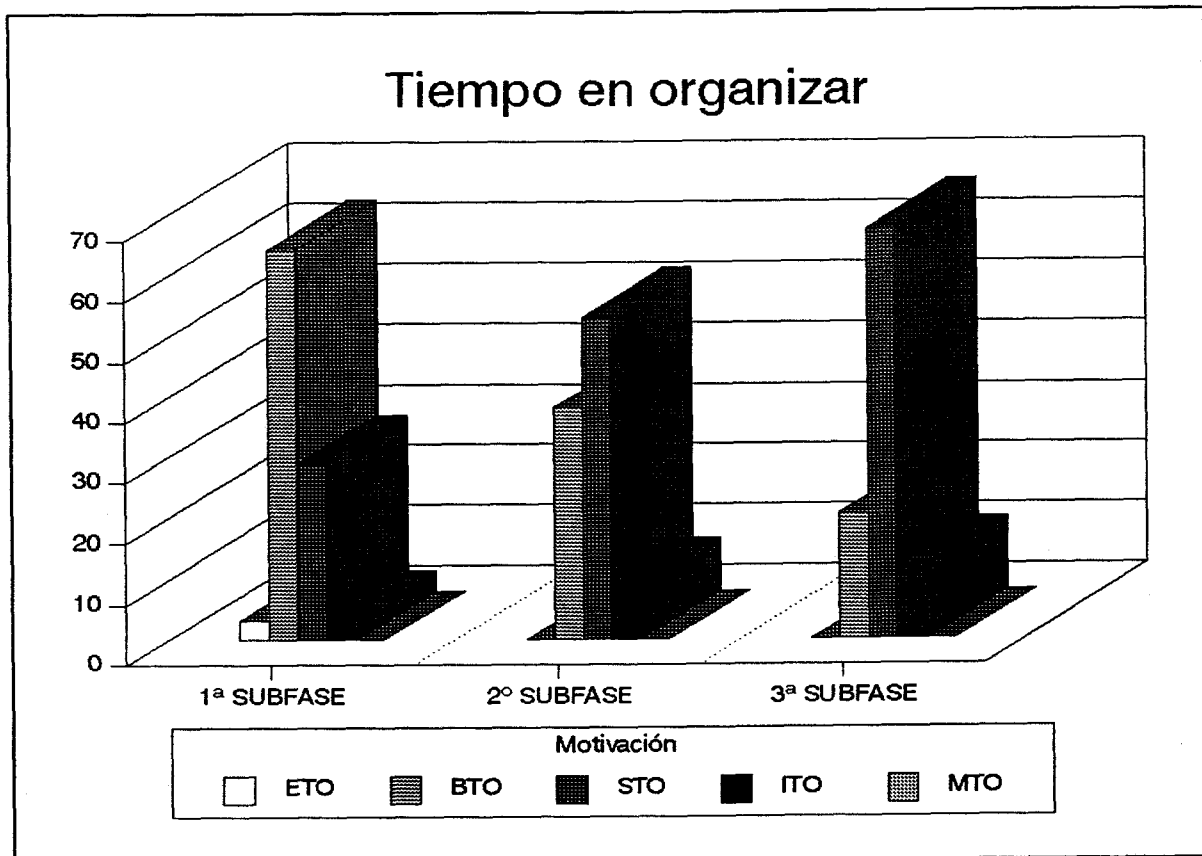


Tabla n° 468: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
II.2. Criterios en organizar	OCO	1	2,857	0	0,000	1	2,439
	PCO	3	8,571	1	2,041	6	14,634
	ACO	31	88,571	47	95,918	32	78,049
	ICO	0	0,000	1	2,041	2	4,878
	CCO	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	NCO	0	0,000	0	0,000	0	0,000

Gráfico n° 92: Criterios de organización

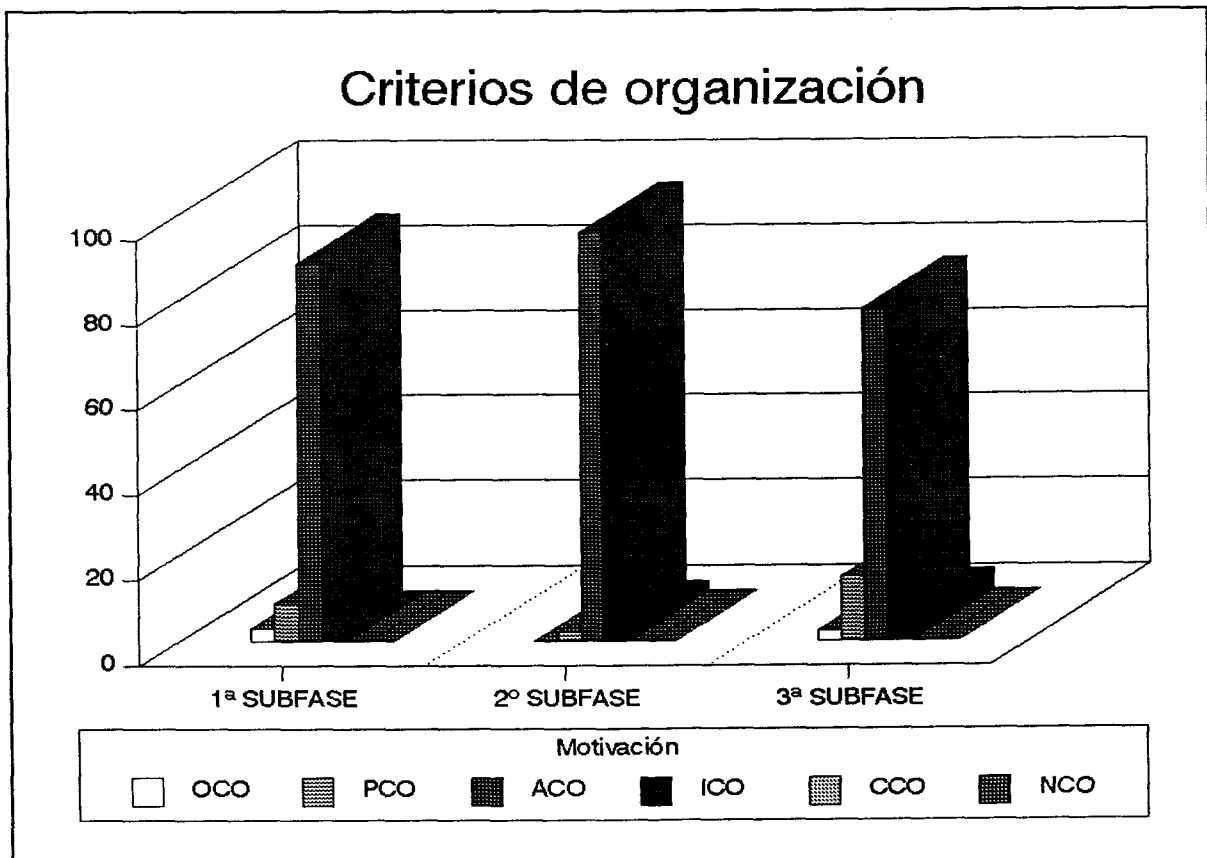
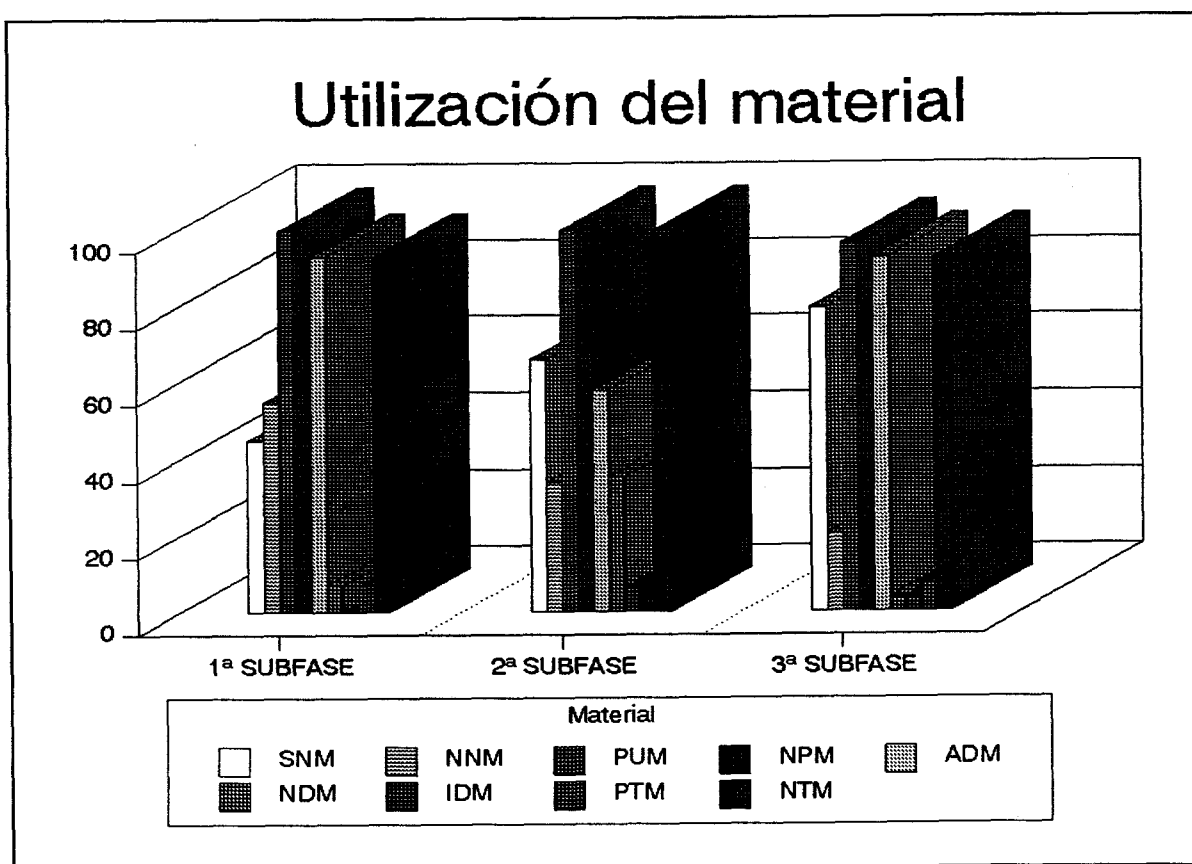


Tabla n° 469: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
II.3.a. Necesidad del material	SNM	14	45,161	31	65,957	27	79,412
	NNM	17	54,839	16	34,043	7	20,588
II.3.b. Previsión del material	PUM	14	100,00	31	100,00	26	96,296
	NPM	0	0,000	0	0,000	1	3,704
II.3.c. Adecuación del uso del material	ADM	13	92,857	18	58,065	25	92,593
	NDM	1	7,143	11	35,484	1	3,704
	IPM	0	0,000	2	6,452	1	3,704
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	1	7,143	0	0,000	2	7,407
	NTM	13	92,837	31	100,00	0	92,593

Gráfico n° 93: Utilización del material



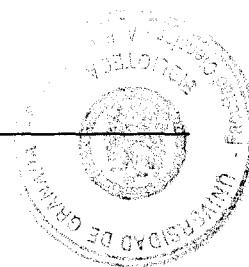


Tabla nº 470: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
II.4. Utilización del espacio	ADE	22	59,459	43	61,428	28	59,574
	NAE	8	21,621	4	5,714	6	12,766
	ZIE	7	18,918	23	32,857	13	27,660

Gráfico nº 94: Utilización del espacio

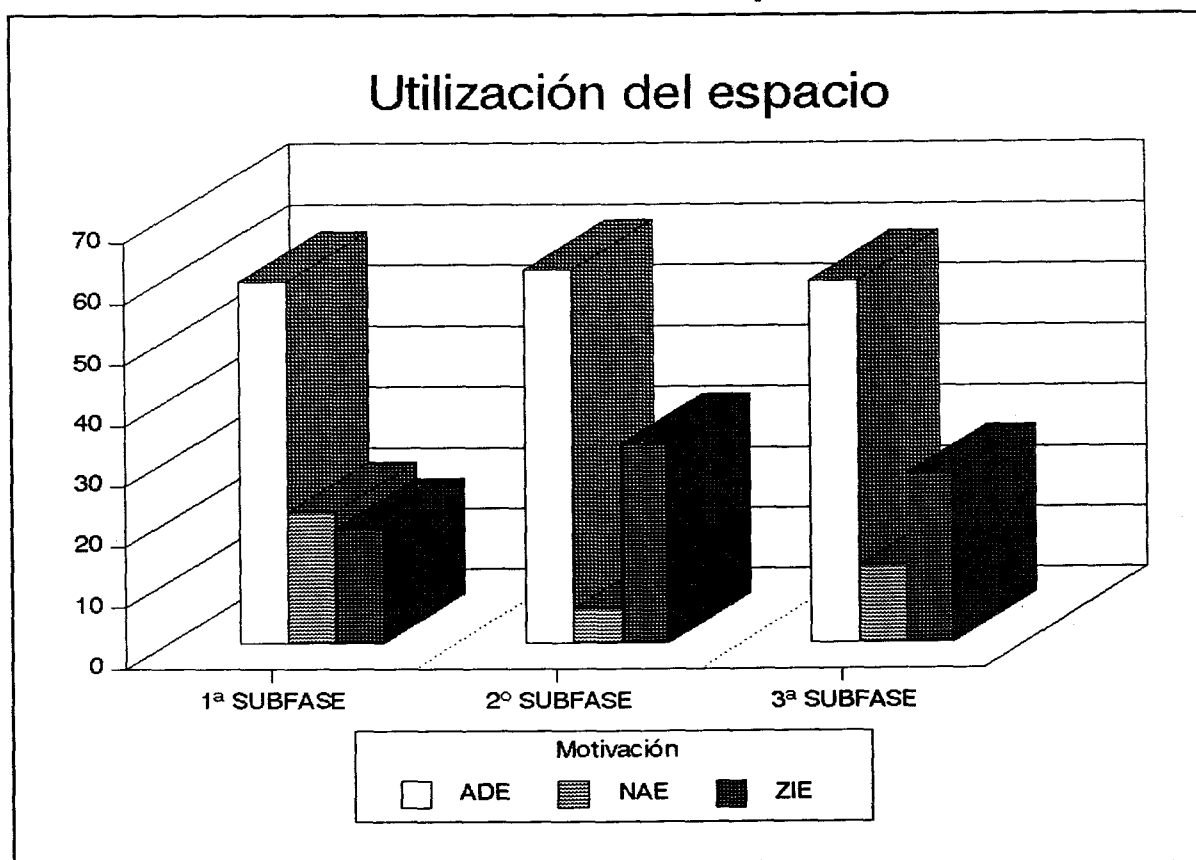


Tabla n° 471: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
III. 1. Decisiones interactivas tomadas	NDA	4	12,903	7	14,894	3	8,824
	TDA	27	87,096	40	85,106	31	91,176
III.1. Decisiones interactivas	AAD	9	12,000	31	27,928	24	28,235
	AND	10	13,333	10	9,009	18	21,176
	MAD	23	30,667	24	21,621	18	21,176
	CDD	13	17,333	19	17,117	7	8,235
	COD	17	22,667	13	11,711	9	10,588
	CAD	3	4,000	14	12,613	9	10,588
III.3. Decisiones para provocar igualdad.	IOD	0	0,000	0	0,000	2	5,882

Gráfico n° 95: Decisiones interactivas

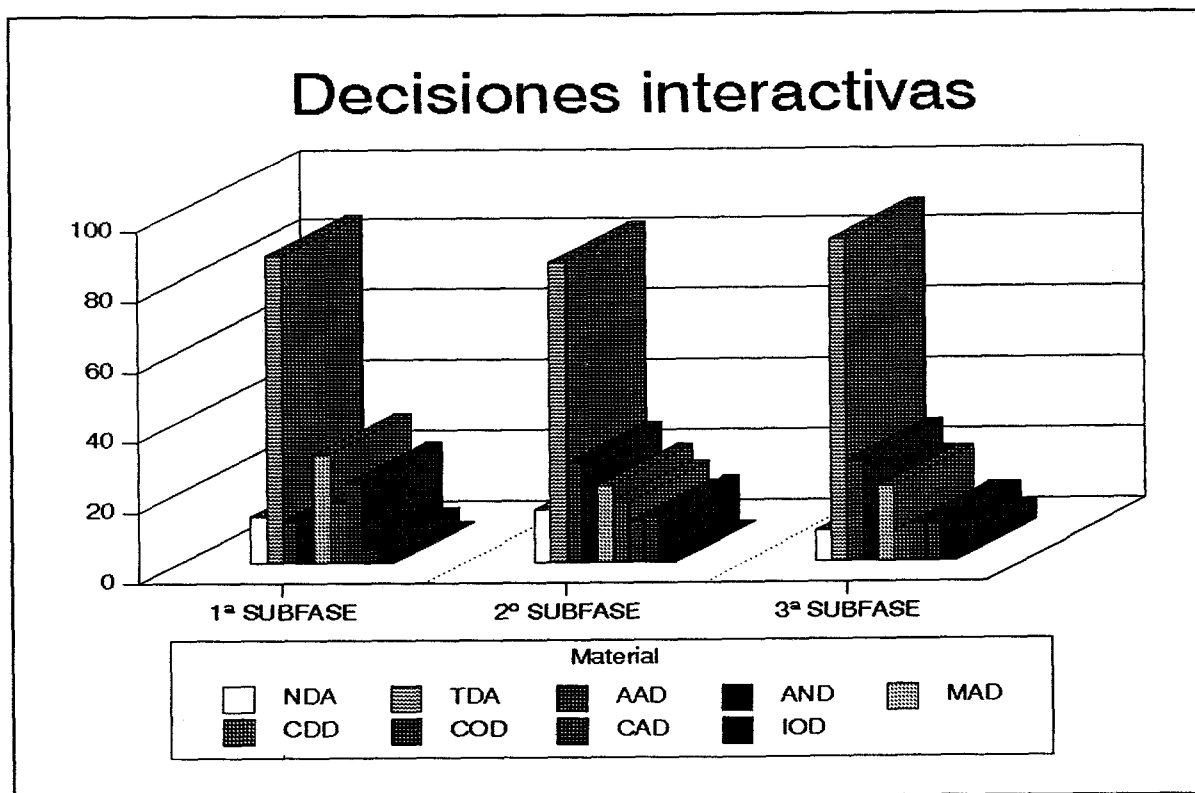




Tabla n° 472: Resultados sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
III.4. Tipo de conducta social que desarrolla.	CIA	5	38,462	4	28,571	3	20,000
	CCA	0	0,000	0	0,000	1	6,667
	COA	4	30,769	5	37,714	3	20,000
	CXA	4	30,769	5	37,714	8	53,333
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	1	3,226	0	0,000	0	0,000

Gráfico n° 96: Conducta social que desarrolla

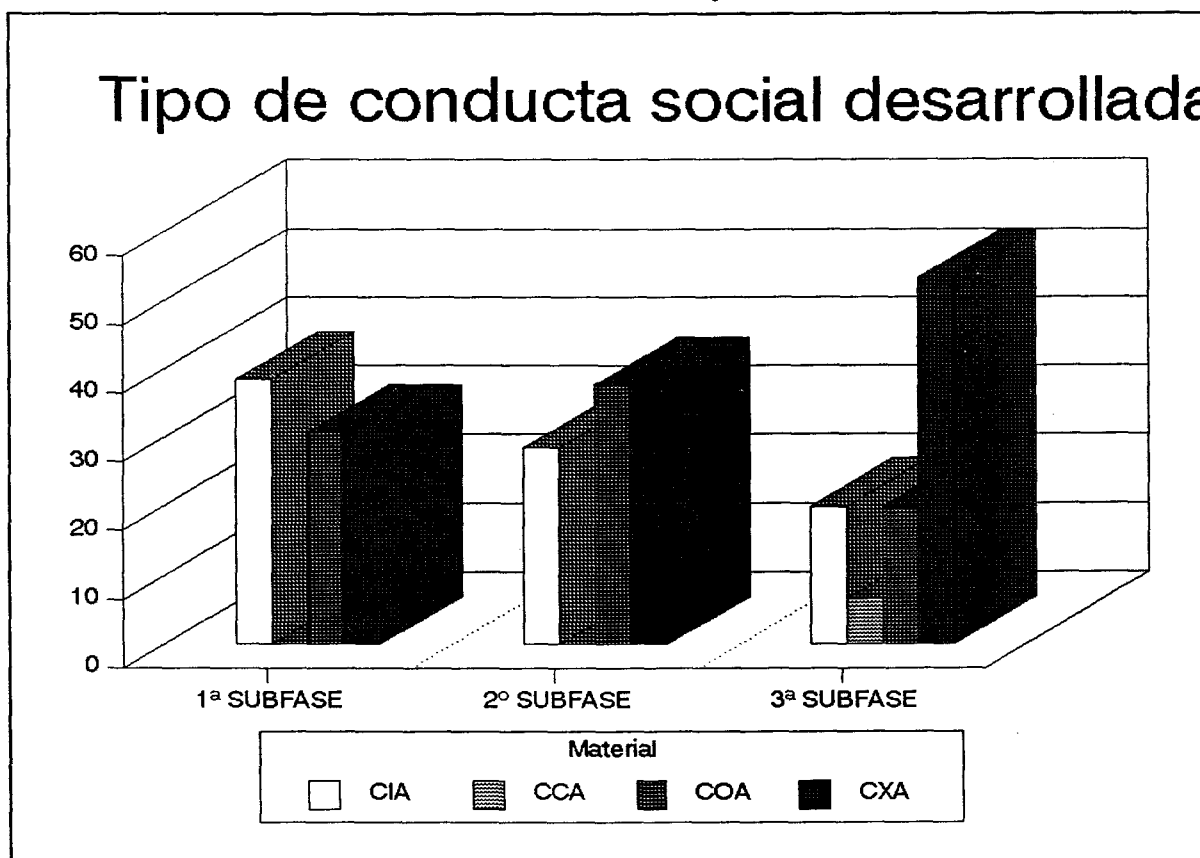


Tabla n° 473: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	BTA	8	25,806	4	8,511	2	5,882
	ATA	14	45,161	32	68,085	19	55,882
	ITA	7	22,581	10	21,277	13	38,235
	MTA	2	6,452	1	2,128	0	0,000

Gráfico n° 97: Tiempo empleado en las actividades

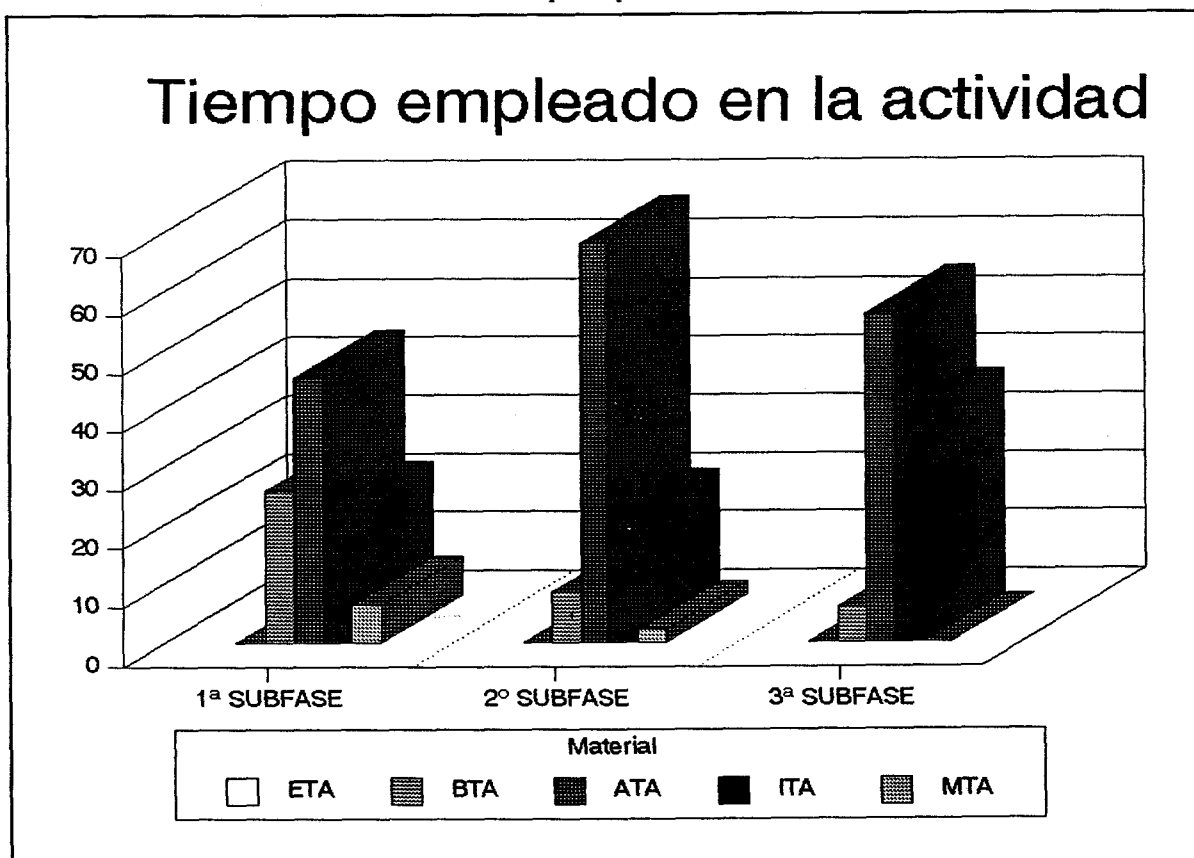
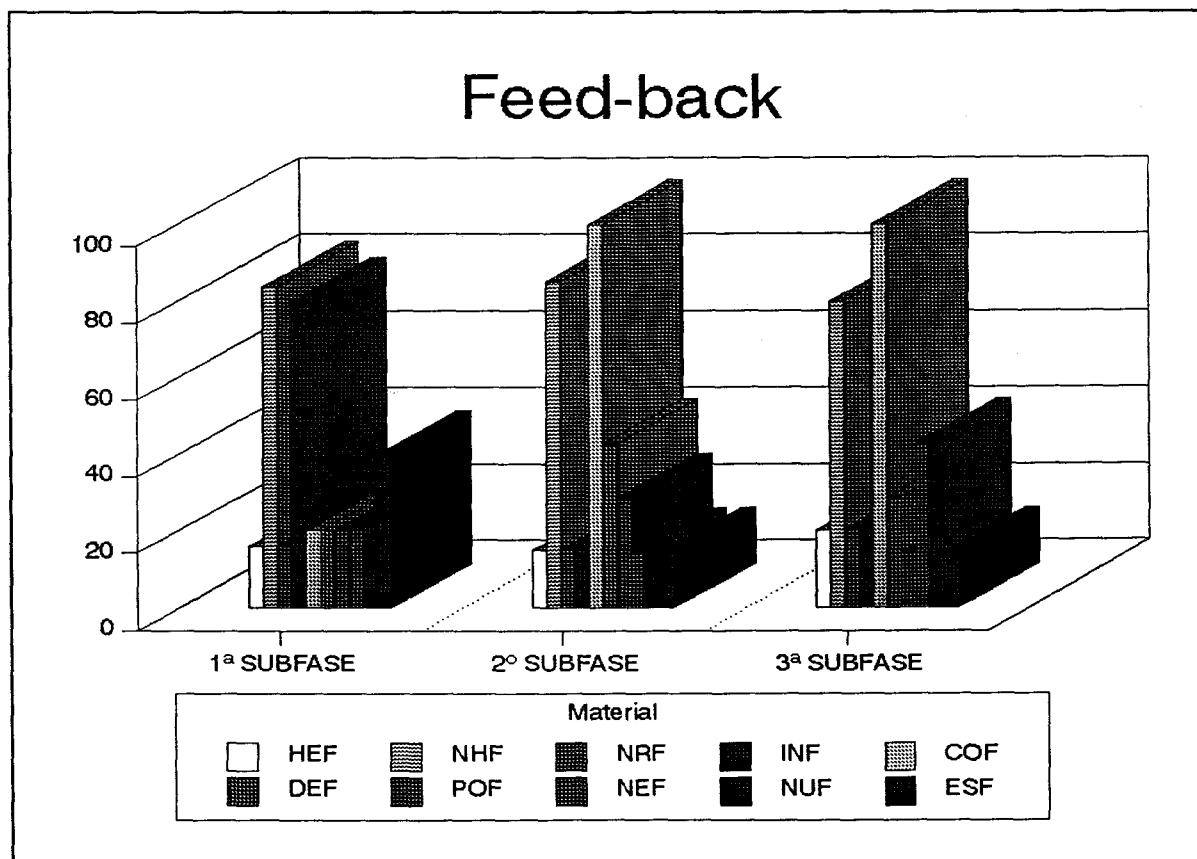


Tabla n° 474: Resultados obtenidos sobre el Feed-back

Subcategoría		1ª SUBFASE		2ª SUBFASE		3ª SUBFASE	
		Fab	Fre	Fab	Fre	Fab	Fre
IV.1. Existencia del Feed-back	HEF	5	16,129	7	14,894	7	20,000
	NHF	26	83,871	40	85,106	28	80,000
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	5	16,129	7	14,894	7	20,000
IV.3. Ha sido	INF	4	80,000	0	0,000	0	0,000
	COF	1	20,000	7	100,00	7	100,00
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	1	20,000	3	42,857	2	28,571
	POF	1	20,000	2	28,571	1	14,286
	NEF	1	20,000	1	14,286	3	42,857
	NUF	0	0,000	0	0,000	0	0,000
	ESF	2	40,000	1	14,286	1	14,286

Gráfico n° 98: Feed-back realizados



### 3.c. TEORÍAS IMPLÍCITAS.

Los resultados que se han obtenido al final del practicum sobre el cuestionario de Teorías Implícitas que se le ha pasado a Jacobo, son los que se han expuesto en la tabla nº 475 y que quedan representados en el gráfico nº 99. Con arreglo a estos resultados podemos apreciar que la mayoría de las tipicidades se encuentran en valores centrales, a excepción de la tipicidad de la teoría expresiva (6,50) que obtiene un valor muy alto, esto nos da un resultado positivo en la polaridad de esta teoría (0,29), siendo el resto de las polaridades negativas.

De acuerdo al valor positivo que ha obtenido la polaridad de la teoría expresiva, y considerando que se encuentra muy cerca de 0,30<sup>1</sup>, podemos indicar que Jacobo se encuentra polarizado en la teoría expresiva y que el practicum le ha servido para identificarse en ella. Por tanto, se dice que concibe a la enseñanza como un proceso mediante el cual la actividad del alumnado es algo esencial en su aprendizaje. La experimentación permanente, la educación para la vida, la realización de actividades y la ocupación permanente del alumnado en la clase son los indicadores más sobresalientes de la misma (Marrero, 1993).

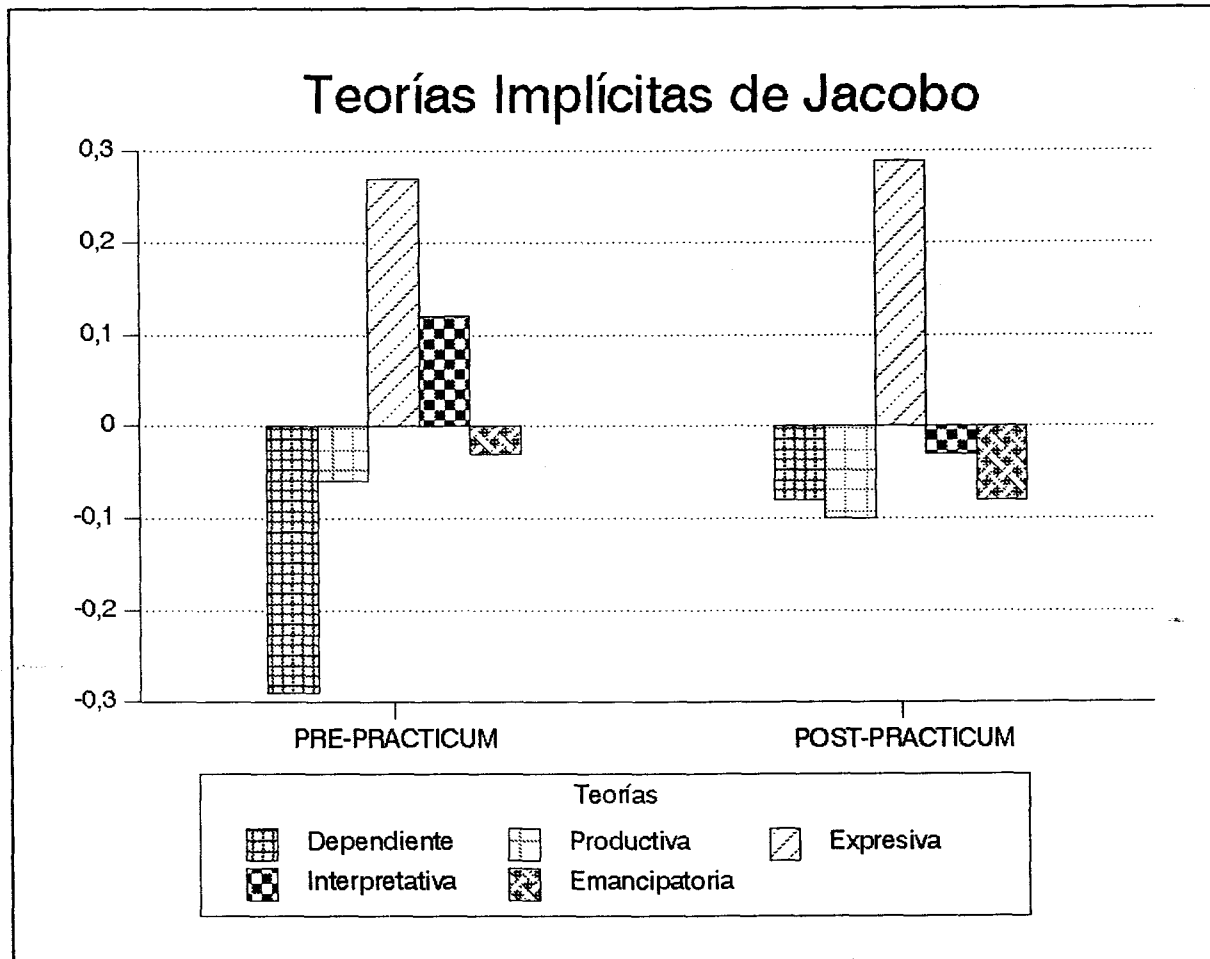
La descripción que se ha realizado sobre Jacobo, se puede contrastar con las técnicas cualitativas, donde mostraba una tendencia clara a mantener al alumnado realizando actividades, llegando también a contrastarlo con la observación sistemática, donde se puede apreciar el tipo de actividades que ha propuesto, la orientación de los contenidos y la conducta social que desarrollaba.

Tabla nº 475: Teorías Implícitas

Teoría	PRE-PRACTICUM		POST-PRACTICUM	
	Tipicidad	Polaridad	Tipicidad	Polaridad
Dependiente	3,43	-0,13	5	- 0,004
Productiva	3,67	-0,09	4,83	- 0,07
Expresiva	5,33	0,21	6,17	0,17
Interpretativa	4,57	0,08	5,14	- 0,02
Emancipatoria	3,71	-0,08	5	-0,04

<sup>1</sup>A partir de un valor de 0,30 en la polaridad, se considera que existe una tendencia clara del individuo a esa teoría.

Gráfico n° 99: Teorías Implícitas de Jacobo

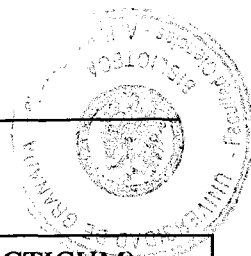




IV.2. DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS EN CADA UNA DE LAS FASES DE ESTUDIO.







FASE I: INICIAL DE DIAGNÓSTICO O DE PARTIDA (PRE-PRACTICUM).  
DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS

En esta fase se le facilitó una información global a los sujetos participantes de lo que sería el practicum y del proceso de investigación que se llevaría a cabo. Pretendíamos saber cuál era el punto de partida para abordar la experiencia, para ello se le solicitó a cada sujeto que hiciera una historia de vivencia personal referida a la experiencia que habían tenido con la Educación Física a lo largo de su vida, se le pasó un cuestionario sobre teorías implícitas y se le pasó una entrevista de toma de contacto y de punto de partida, donde se pretendía reforzar ciertos aspectos que se habían mencionado en la biografía y en el cuestionario de teorías implícitas.

Creemos que es importante que antes de comenzar el practicum, los sujetos participantes den sus impresiones sobre lo que ellos creen que es y lo que le puede reportar. Para ello, las reuniones de preparación previas pueden ayudarle a tener una visión más clara de lo que es el practicum.

Esta fase duró unas dos semanas en el mes de mayo de 1.994, manteniendo dos reuniones grupales (sujetos participantes y observadores) y una reunión más personal con cada uno de los sujetos para realizarle la entrevista.

Para el análisis comparativo o discusión comparada, se va a efectuar en cada una de las técnicas de obtención de datos que se utilizó en esta fase.

### I. BIOGRAFÍA.

Los datos obtenidos son de gran interés para saber cuáles son las concepciones que tienen predisuestas para llevar a la práctica un determinado modelo de educación física y una forma de proceder en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De alguna manera, a través de las ideas que cada sujeto traía y de las vivencias que había tenido en su etapa como estudiantes, veremos si condicionó o no su actuación como docentes.

Para facilitar la lectura nos vamos a centrar en los siguientes apartados:

a) Experiencias previas como alumnos o alumnas en relación a la Educación Física y la práctica deportiva.

b) Experiencias previas como docentes.

a) Experiencias previas como alumnos o alumnas. Las experiencias que han tenido los sujetos participantes de esta investigación en su época de estudiantes, han sido variadas:

- En la Enseñanza General Básica, en el caso de Encarni, era una actividad física que se hacía esporádicamente, sin una dedicación en el horario escolar, aunque más tarde, cuando se trasladó a una ciudad, recibió una educación física orientada a la condición física y a la iniciación deportiva. Para Eva y Helena, han tenido unas experiencias negativas en los primeros niveles educativos, una por las exigencias de esfuerzos físicos que se le exigía (a pesar de no estar ella muy capacitada para ello) y la otra, por la forma estereotipada que recibía las clases, donde existían unas actividades para las niñas y otras actividades para los niños. Gaby, se limitaba a realizar aquellas actividades que le proponía el docente. Para Jacobo, la Educación Física que recibió no estaba sistematizada y tenía poca consideración y, en muchas ocasiones, la dedicación que se contemplaba en el horario, se dedicaba a otras tareas escolares y cuando se realizaba, era como un segundo recreo.

Hay una coincidencia, de que ninguno, durante la E.G.B. tuvo un docente especialista, por lo que la forma de impartir y de concebir un modelo educativo de Educación Física, estaba condicionado por ello.

A lo largo de las Enseñanzas Medias, es una asignatura más en cuanto al horario y al disponer de un docente responsable y especialista en la materia. El modelo de Educación Física que han recibido estuvo basado en la consecución de objetivos orientados a la condición física y a la práctica deportiva.

A lo largo de esta etapa, surgen distintos aspectos en los sujetos participantes:

- Para Encarni, supone un acercamiento a la práctica deportiva, no sólo a nivel escolar, además a nivel extraescolar y del deporte de competición. Actualmente, es una deportista de la alta competición.

- A Eva le aterraban las pruebas físicas, disfrutando poco con la actividad física, realizando grandes esfuerzos para poder aprobar la asignatura.

- Gaby le supuso el único medio para realizar actividad física y practicar deporte, ya que no consiguió engancharse a la práctica deportiva competitiva.

- Helena, le fue mejor en esta etapa educativa, disponía de una profesora que a pesar de hacer un enfoque deportivo de la asignatura, propició que consiguiera aspectos básicos del movimiento. A partir de aquí, empezó a practicar deporte de una manera más sistemática y controlada.

- Jacobo, recibía una Educación Física orientada a las habilidades gimnásticas y a la práctica deportiva, pero con un componente importante de condición física. Notó ciertas deficiencias en las pruebas gimnásticas, costándole trabajo aprobar la asignatura, consiguiéndolo gracias a los exámenes teóricos. Guarda un mal recuerdo de la experiencia en esta etapa del profesor que estaba encargado de impartir la asignatura.

A Gaby, Helena y entendemos que a Encarni también, las satisfacciones que

encuentran en la práctica deportiva es lo que les induce a escoger los estudios de magisterio y de la Especialidad de Educación Física.

b) Experiencias previas como docentes. Cuando hablamos de experiencias previas como docentes, nos referimos, no sólo a lo que es la responsabilidad en el aula, también consideramos aquellas experiencias deportivas frente a un grupo de niños y niñas. Sobre esto tenemos que decir que:

- Encarni y Helena si la han tenido, la primera ha llevado escuelas deportivas y equipos federados de balonmano, la segunda ha sido monitora de baloncesto en una escuela deportiva municipal.

- Gaby y Jacobo no han tenido ningún tipo de experiencias docentes.

- Eva, ejerció de ayudante de entrenador de un equipo de voleibol y además, ha sido monitora en Escuelas de Verano.

## II. TEORÍAS IMPLÍCITAS.

Con el cuestionario de Teorías Implícitas que le hemos pasado en esta fase pre-practicum a los sujetos participantes pretendíamos saber cuáles eran los pensamientos o qué teorías predominaban en cada uno de ellos a la hora de abordar el practicum. Entendíamos que los pensamientos, creencias y actitudes con las que partían podían condicionar su práctica o el acto educativo, orientándose en una forma de actuar. Además, considerábamos que con la práctica y las decisiones que se toman en ella, estas teorías podían cambiar o reafirmar estas de partida. Por ello, se consideraba que debíamos saber de dónde partíamos y eso es lo que se ha pretendido fundamentalmente en esta fase.

Los resultados obtenidos y que se expusieron en cada uno de los casos, ahora se han valorado considerando aquellas teorías que obtuvieron valores positivos y que tenían las tipicidades altas, se le da un valor 1, y aquellas teorías que tenían polaridades negativas, se le da un valor 0. En función de ello, se puede apreciar en la tabla nº 476 y en el gráfico nº 100, que es la teoría expresiva (100 %), junto con la teoría interpretativa (80 %) las que tienen una mayor tendencia de los sujetos participantes.

La polarización o tendencia de los sujetos a la teoría expresiva y a la teoría interpretativa, nos lleva a identificar sus creencias y pensamientos dentro de "racionalidad práctica" como punto de partida para abordar al practicum, con lo que se puede esperar que su posible actuación en el inicio de la actuación docente, va a estar orientada a concebir el proceso educativo como intercambio y comunicación, dando prioridad al alumnado en los procesos de aprendizaje (Marrero, 1993). Cabe destacar:

a) Desde la teoría expresiva, se recalca la actividad como aspecto esencial en la

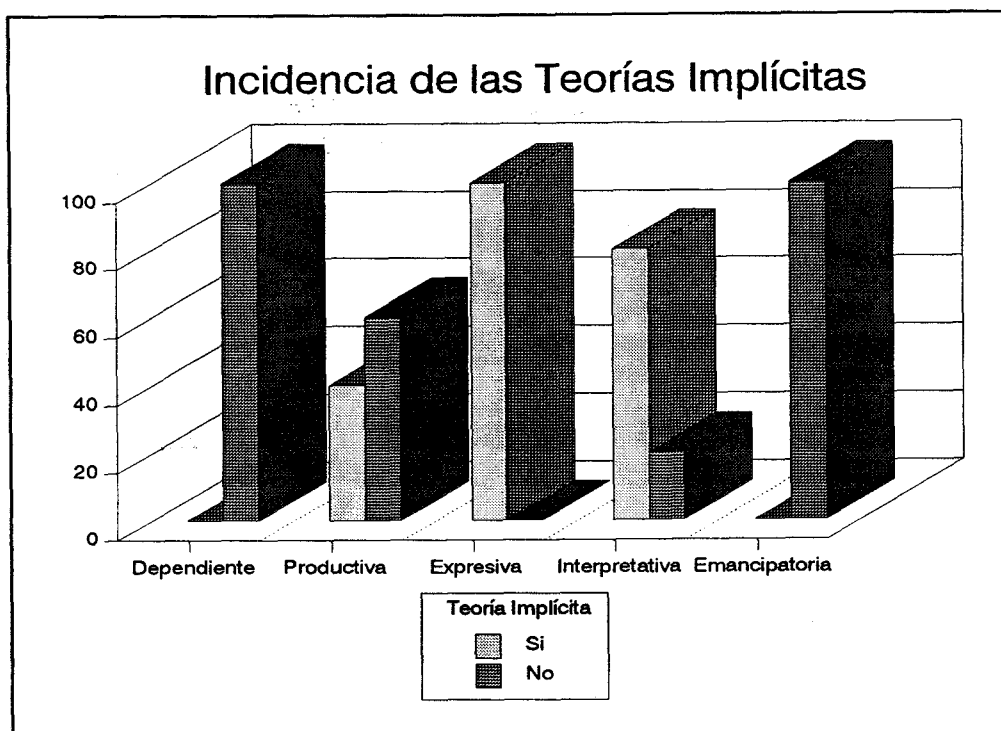
ocupación del alumnado.

b) Desde la teoría expresiva, se acentúa la importancia del alumnado (necesidades, recursos y proceso de aprendizaje) y por la búsqueda de explicaciones en el quehacer docente.

Tabla n° 476: Incidencia de las Teorías Implícitas en cada uno de los sujetos.

Teorías Implícitas	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo		Suma		Polaridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	SI	NO
Dependiente	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100
Productiva	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	2	3	40	60
Expresiva	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100	0
Interpretativa	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	4	1	80	20
Emancipatoria	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100

Gráfico n° 100: Incidencia de las teorías Implícitas





### III. ENTREVISTA N° 1: DE TOMA DE CONTACTO Y DE PUNTO DE PARTIDA

A través de esta entrevista, como complemento de la biografía y del cuestionario de teorías implícitas, se pretendía explorar aquellas concepciones que tenía cada uno de los aprendices a maestro que integran esta investigación sobre la Educación y la Educación Física, las experiencias previas como alumno y como docente en el área de Educación Física, sus preferencias en relación a la especialidad que estaban cursando, sus expectativas y problemas en relación al practicum que iban a abordar.

En esta entrevista se incide fundamentalmente en la dimensión Formación Docente y en la Dimensión Personal.

#### Dimensión Formación Docente.

De acuerdo al momento que se le pasó la entrevista, la dimensión más característica es la Dimensión Formación Docente. Sobre ello hay que considerar que en la entrevista aparecen preguntas relacionadas con la formación inicial y el practicum, de ahí, que se obtengan las respuestas sobre el practicum como situación de aprendizaje de la práctica docente, la expectativas o aquello que esperan encontrarse y de la utilidad que puedan tener en su formación como futuros docentes. Además, emiten ciertos juicios valorativos del practicum dentro de lo que es la formación inicial de un docente.

Tabla n°: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES					M	STD
	Encarni	Eva	Gaby	Helena	Jacobo		
PRT	3	4	3	2	5	3,4	1,020
EXP	15	12	9	15	12	12,6	2,245
VAP	0	5	4	5	4	3,6	1,855

Según se puede apreciar en la tabla n° es la categoría *expectativas sobre el practicum (EXP)* la que mayor registro tiene, en ella se va a hacer referencias a las percepciones que tienen los estudiantes a maestros de lo que puede ser su actuación en el practicum y la incidencia que pueda tener en sus aprendizajes como docentes.

Tomando como referencia a Zabalza y Marcelo (1993), tenemos que decir que las expectativas son probabilidades de lo que puede ocurrir, o sobre lo que uno puede hacer o aprender en base al conocimiento disponible en relación con las prácticas. Cada estudiante a maestro se hará su propia imagen de lo que puede desarrollar como docente y las necesidades formativas que tiene.

Estos dos autores matizan de que las expectativas son personales de cada sujeto,

siendo un elemento diferenciador en cuanto a la experiencia, conocimientos y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

*"Queremos señalar que las expectativas son personales, de tal forma que llegan a constituirse en un factor diferenciador en cuanto al sentido que cada estudiante de magisterio puede dar a su experiencia formativa y a su propia concepción del aprender a enseñar" (Zabalza y Marcelo, 1993)<sup>1</sup>.*

En bastantes ocasiones no se consideran para nada lo que los estudiantes pueden aportar, ni su experiencia, si es que la tienen en el campo educativo, ni cuáles son sus percepciones y expectativas que tienen sobre el practicum.

Creemos, al igual que Calderhead (1991) y Feiman-Nemser y Melmick (1992), citados por Zabalza y Marcelo (1993), en la necesidad de considerar las expectativas de los estudiantes en los programas de formación de profesorado. Concibiendo la importancia que al considerar las percepciones personales que tiene cada sujeto participante sobre su actuación y sus posibles aprendizajes, nos permitirá confeccionar un mejor plan de actuación, en función de los conocimientos que presumiblemente tienen, los intereses y necesidades que ellos tienen. De alguna manera, conseguiremos una mejor predisposición para acometer el practicum.

Veamos cuáles han sido las expectativas más destacadas de los sujetos participantes, conectándolas con lo que algunos autores relevantes han llegado a través de distintas investigaciones:

- Es un contacto con los escolares, donde aprenderán a tratarlos y saber cuáles son sus comportamientos. El trato con los escolares se han recogido trabajos de Pérez Serrano (1988), Zabalza y Marcelo (1993)
- Para adquirir ciertos conocimientos y habilidades de enseñanza. Lo que supone que aprenderán a desenvolverse en la clase. Se ve como una iniciación al trabajo y destrezas profesionales específicas (Zabalza, 1990; Lorenzo, 1991).
- Es un inicio a la práctica profesional y lo que ello conforma, es decir, saber qué hacer y cómo hacerlo. Pérez Serrano (1988) piensa que las prácticas de enseñanza deben servir para aprender a ser profesionales.
- Es una situación simulada de lo que luego será la realidad. Zabalza (1990) plantea al practicum como un aprendizaje preprofesional, ya que el estudiante a maestro no es un maestro sino que hace de maestro, por ello habla de un aprendizaje aproximado.

---

<sup>1</sup>ZABALZA Y MARCELO (1993). *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla. GID. Imprime Kronos, S.A.

- Conocer el centro educativo en donde se va a desenvolver la acción. En esta línea se encuentra Sáez (1972), Gimeno y Fernández (1980), Benejan (1986) y Zabalza (1989) entre otros.
- Pondrán en práctica lo que han aprendido en la Facultad. Para algunos autores sirven para integrar la teoría con la práctica, lo que significa llevar a la práctica lo aprendido en las asignaturas cursadas en el curriculum de formación, contrastando con la realidad y construir nuevas teorías (Montero, 1988; Zabalza, 1989; Gimeno y Pérez, 1988).
- Se creará una base para un desarrollo profesional posterior. Con esto se conecta con la idea de Montero (1988) de proporcionar ocasiones de ensayo e interpretación de sus futuros papeles profesionales, lo que supone la reconstrucción del conocimiento teórico para adecuarlo a situaciones concretas,
- Van a comprobar si realmente sirven para este profesión y han acertado en su elección. Estudios de Hoy y Woolfolk (1990), tomado de González y Fuentes (1994) donde indican que las prácticas supone la prueba de la decisión de ser profesor.
- Algunos mantienen que durante el practicum podrán reflexionar sobre su práctica y construir conocimiento, en cambio otros no están muy seguros. Sobre ello, hay bastantes investigaciones y literatura de reflexionar e investigar sobre la propia práctica como medio de construcción del conocimiento (Stenhouse, 1984; Gimeno, 1987; Elliot, 1985; Shön, 1983, 1987; Pérez Gómez, 1993).
- No están muy seguros y seguras de iniciarse en el trabajo de equipo, debido al aislamiento del docente especialista de Educación Física.

*Practicum (PRT)*. Vamos a ver lo que piensan los sujetos participantes sobre el período que van a estar en un centro educativo observando primero y luego interviniendo en el aula para el aprendizaje de la profesión docente.

Encarni mantiene las dudas del practicum, por no tener muy claro cuál puede ser su papel dentro de él. Lo considera un poco agobiante por el poco tiempo que va a tener para contrastar situaciones prácticas con la teoría. Por ello, cree que se debería alternar desde un primer momento de la carrera, los momentos en el centro educativo y en la Facultad.

Eva entiende que es el momento que se encuentra en el centro educativo para iniciarse en las funciones docentes, ve que va a tener un control a través del cual se le va a asesorar y orientar sobre su práctica.

Gaby lo entiende como una práctica que se realiza al final de la carrera. Opina que se debería incluir parte de él en los cursos precedentes. Se muestra contento de estar inmerso en la investigación y considera que este planteamiento se debería generalizar al resto de los alumnos y alumnas de magisterio.

Helena entiende al practicum como el momento que va a realizar la "práctica" en situaciones reales, con niños y niñas de verdad, donde se puede coger confianza y se puede comprobar si lo que pretende enseñar es lo adecuado para los escolares.

Jacobo lo ve como una fase previa a la propia actuación profesional en donde se podrá observar y aprender a través del análisis que pueda hacer de la situación. A través de la observación primero, luego con la propia intervención, llegará a conocer el centro. Lo ve como imprescindible para aprender la práctica profesional y toma como referencia a otras profesiones en donde es necesario este período para poder desempeñar la profesión. Realiza una propuesta a lo largo de los tres años de carrera: 1º observar, 2º observar y 3º intervenir.

*Valoración del practicum (VAP).* Veamos cuáles han sido los juicios que han emitido los sujetos participantes sobre el practicum como situación de aprendizaje de la profesión docente.

Encarni no realiza ningún juicio previo sobre el practicum.

Eva considera que es muy importante para la formación docente, pero al mismo tiempo justifica la necesidad de una buena formación inicial que le permita afrontarlo con plenas garantías de éxito.

Gaby no lo considera como un puro trámite que tenga que pasar sino que es algo importante una vez que ha conseguido los conocimientos teóricos. Cree que se le debería dar mucha más importancia que la que se le da actualmente. Enjuicia que se debería aplicar una vez que se ha terminado de dar todas las asignaturas, encontrando el inconveniente de como se aplica actualmente.

Para Helena es lo más importante en su formación inicial y además lo considera como una situación agradable.

Igualmente, para Jacobo, en un porcentaje muy elevado es lo más importante en su formación inicial, porque permite el contacto con el alumnado y aprender de la práctica profesional.

### **Dimensión Personal.**

Atendiendo a los resultados obtenidos (tabla nº 477), se va a destacar la categoría emociones y sentimientos, expectativas de futuro, experiencias como alumno o alumna, experiencias previas como docentes.



absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Sujetos Participantes			M	STD
Gaby	Helena	Jacobo		
1	3	2	3	2,097
1	3	1	2,6	1,496
5	2	5	3,4	1,356
5	4	3	4,2	0,748

En esta dimensión destaca la categoría *emociones y sentimientos (EMS)*, donde se han recogido todas aquellas impresiones y sensaciones que los estudiantes a maestros han manifestado en relación con sus estados de ánimo de su posible implicación en el practicum o aquellas preferencias a nivel general.

Hay una coincidencia y es que en esta categoría se manifiestan los 5 sujetos participantes sobre la elección de cursar la carrera de magisterio y la especialidad de Educación Física.

Encarni muestra su preferencia por la profesión de maestra en la etapa de primaria, sus vivencias anteriores, le han ayudado emocionalmente a seleccionar la especialidad de Educación Física.

A Eva el desencanto de no poder entrar en el ejército y el fracaso en la selectividad, le hace decidir su entrada en la carrera de magisterio y dentro de ella, la especialidad de Educación Física.

Gaby no está muy convencido de que le pueda gustar esta profesión, espera que la práctica quién determine el sentimiento hacia esta profesión. El desencanto de no poder cursar la Licenciatura de la Actividad Física y el Deporte y las preferencias que tenía sobre la actividad física y deportiva, le hicieron declinar hacia la diplomatura. A pesar de todo, se muestra satisfecho de estar cursando esta carrera y será el tiempo el que determine.

A Helena le ocurría algo parecido, al principio no le gustaba la profesión, poco a poco le va gustando, sobre todo por el trato con los niños y niñas, debido a su interés por la práctica deportiva le gusta entrenar y dar clases.

Jacobo muestra su satisfacción por la elección de cursar Magisterio y la especialidad de Educación Física, porque además le encanta tratar a los niños y niñas, encontrando en ella la posibilidad de que se manifiesten ellos y ellas tal como son, libremente.

*Expectativas de futuro (EXF).* Los aprendices a maestros realizaron algunos comentarios relacionados a cómo se veían como docentes del futuro. Esta categoría se va a analizar tan sólo en Eva, Gaby y Jacobo, al ser representativas en estos sujetos, no ocurriendo esto en Encarni y Helena.

Eva no ve muy claro cómo se podría desenvolver impartiendo una clase de Educación Física y hasta que no se vea en una situación concreta va a ser difícil tener una percepción clara. Ve difícil poder trabajar en equipo docente, al percibir al especialista de Educación Física en una situación aislada, sobre todo por el carácter de la asignatura.

Gaby también mantiene sus dudas, sobre todo por las dudas que mantiene sobre su continuidad en esta profesión o no sabe si realmente se encuentra capacitado para ello. Podría verse como una persona contenta desarrollando esta profesión.

Jacobo, no cree que sea un maestro tradicionalista, donde se limita a presentar tareas y el alumnado a reproducirlas. Cree que él plantearía una serie de actividades para conseguir unos objetivos pero con una metodología lúdica, donde pueda motivar al alumnado y al mismo tiempo se lo pasen bien. Ve difícil aplicar los conocimientos, destrezas y competencias adquiridas en la formación inicial, en el momento, según la situación, puede variar. No está muy seguro de cómo se vería en un futuro, pero conforme se vaya introduciendo en la práctica conseguirá confianza y seguridad en su actuación. Tampoco ve que en un futuro pueda trabajar en equipo como especialista de Educación Física.

*Experiencias como alumno (EXA).* Sobre las vivencias que han recordado los sujetos participantes, destacan las de Eva y Helena.

Eva tuvo unas vivencias negativas en relación a la Educación Física, eran poco gratificantes y atractivas, llegando a odiar la asignatura, limitándose a realizar los esfuerzos necesarios para aprobar.

Helena resalta el gran empeño que tenía para practicar deporte y de ahí la vocación para enseñar a nivel deportivo o educativo. No guarda un buen recuerdo del tipo de enseñanza de Educación Física que recibió, sobre todo porque estaba muy estereotipada, una para los niños y otra para las niñas. Esta experiencia la marcó, ella procurará no hacerlo cuando ejerza la profesión.

*Las experiencias docentes (EXD)* resalta en Encarni, Eva y Helena que son las únicas que han tenido una responsabilidad frente a un grupo de escolares.

Encarni cree que la experiencia que ha tenido como monitora le ha podido servir para adquirir conocimientos y destrezas para tratar a los escolares.

Para Eva, las experiencias que tuvo frente a un grupo de escolares, le sirvieron para escoger los estudios de la especialidad de Educación Física, teniendo una concepción más clara y una visión más positiva de la misma.

A Helena, le ocurría igual que a Encarni, le ha podido servir en el conocimiento en el trato con los escolares y saber cuáles son sus comportamientos. Además, entiende que le ha podido servir para verse como un docente o una práctica previa a lo que sería la impartición de la Educación Física.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

En esta dimensión enfatizan todos los sujetos participantes sobre las concepciones y creencias educativas y algunos de ellos sobre la Educación Física en la Enseñanza Primaria, conforme a los resultado que se han expuesto en la tabla nº 478.

Tabla nº 478: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES					M	STD
	Encarni	Eva	Gaby	Helena	Jacobo		
CCE	6	10	6	6	12	8	2,530
EFE	1	2	4	3	8	3,6	2,417

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Veamos cuáles son los posicionamientos ideológicos y epistemológicos que los estudiantes a maestros expresa en torno a la educación y a la enseñanza.

Comparten las mismas ideas de la importancia social de la profesión docente, al educar y formar a los escolares para integrarlos en la sociedad.

Encarni cree que sus concepciones educativas sobre la Educación Física no están marcadas por sus vivencias, destacando la función social que pueda desempeñar en la Enseñanza Primaria. Sus concepciones actuales le hacen huir de las actividades de rendimiento.

Eva expone su posicionamiento referente a la forma de actuar frente al alumnado y el tipo de actividades que haría sería a través de hacerles comprender lo que están haciendo.

Gaby concibe la función del maestro con una función de generalista, dándose una buena interacción entre las distintas disciplinas que integran el curriculum escolar.

Helena valora más el proceso que el producto, importándole que los escolares puedan hacer y no centrarse en dar tantos contenidos, buscando una educación integral. No cree que pueda aplicar una metodología abierta por problemas de disciplina. Resalta que no concibe un enseñanza estereotipada para niños y otra para niñas.

Jacobo es el único que no tiene muy claro la función social que puede desempeñar la

función docente, por ella ve una serie de ventajas e inconvenientes de la profesión. Sus ideas es que no hay un trabajo en equipo en la escuela y menos con el especialista de Educación Física. La Educación Física que él impartiría sería en función de sus posibilidades y limitaciones, destacando las diferencias individuales.

Referente a *la Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE)* aparecen opiniones destacables de Gaby, Helena y Jacobo. Existe una opinión compartida de que no está valorada y aceptada en este nivel educativo, aunque reconocen que con el nuevo sistema educativo se le quiere dar mayor importancia, quedando más bien en una declaración de intenciones más que en realidades concretas, puesto que se utiliza como se quiere. Jacobo opina que en su centro empieza a impartirse con dedicación horaria y de profesorado a partir del ciclo superior de E.G.B..

Gaby tiene una concepción global de lo que puede ser la asignatura en la etapa, centrándose más en el proceso, las vivencias del alumnado y las relaciones que se puedan establecer.

Helena la concibe como una forma de iniciarse a la práctica deportiva, por lo que se tendría que buscar que las clases sean motivantes y atractivas.

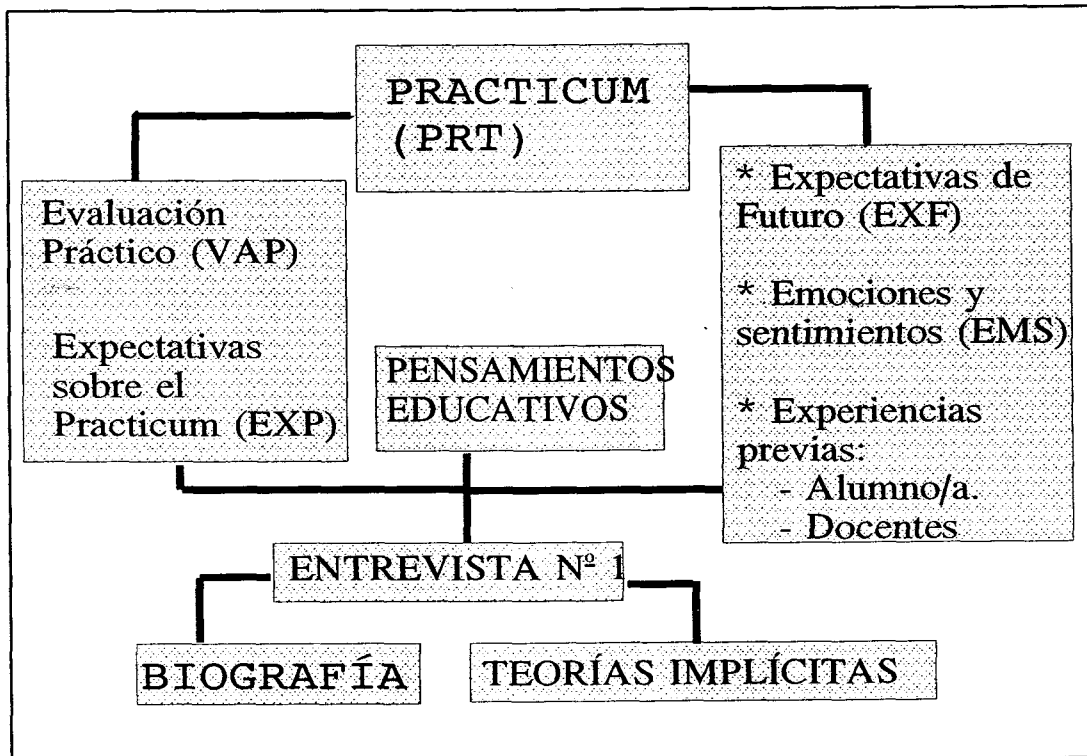
Jacobo cree que en las clases de Educación Física se mantiene ciertos estereotipos en función del sexo.

#### A modo de resumen.

Se parte del estudio sobre la biografía y de las teorías implícitas para conocer y detectar cuáles han sido las experiencias e ideas educativas de cada uno de los sujetos participantes. Una vez que se conocen las experiencias y vivencias previas, se pasa la entrevista número 1, como punto de partida, para contrastar las concepciones y creencias educativas, se ven las preferencias y sentimientos, llegando a las expectativas sobre lo que esperan encontrarse en el practicum, realizando ciertas valoraciones sobre el mismo y expresando posibles situaciones en el centro y en el aula.

De manera sintética se presenta en el esquema nº 8.

Esquema nº 8: Esquema sintético de la Fase I





**FASE II: OBSERVACIÓN Y ORIENTACIÓN (PREPARACIÓN DEL PRACTICUM). DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS.**

Esta fase tuvo una duración de tres semanas, era de preparación de las condiciones que se iban a dar en la siguiente fase de intervención docente. A través de una primera inmersión en el centro, se pretendía que fuese una toma de contacto y de conexión con el entorno educativo, estableciéndose una serie de relaciones entre los agentes educativos, al mismo tiempo, a través de la observación de los docentes, se produjera una familiarización con las tareas educativas.

Para una mejor comprensión del funcionamiento general de la clase y del estudio del contexto socio-cultural de los distintos centros educativos donde los sujetos participantes realizaban sus prácticas, y para que este acercamiento al centro no supusiera un "choc de la realidad", se hicieron tres reuniones de *seminario* donde se daban orientaciones sobre aspectos educativos y se analizaban las situaciones personales, sociales y materiales que se daban en cada uno de ellos y que habían sido observadas por los sujetos participantes.

Además, se daban unas claves para la observación, para que pudiesen detectar y reconocer situaciones educativas y contextuales, buscando una interacción con los distintos docentes. Intentando a través de una racionalización y reflexión sobre lo que contemplaban, llegasen a ir consiguiendo conocimientos teóricos sobre la práctica educativa.

El *diario* resultaba una herramienta válida para que cada sujeto reflejara, desde su punto de vista crítico y reflexivo las sensaciones, interpretaciones, etc. sobre esta primera inmersión en el centro educativo.

Del diario y de las reuniones de seminario se extrajeron datos que fueron reducidos a unidades de contenido y analizados a través del programa Aquad 3.0.. Se han unificado los datos tanto de uno u otro instrumento de recogida de información, y a través de las medidas centrales, se han considerado aquellas categorías que tienen un registro de frecuencias que es la media más menos 2 desviaciones típicas y a partir del valor 3.

I. ANÁLISIS COMPARATIVO (DIARIO Y ENTREVISTA).

**Dimensión Formación Docente.**

En esta subfase predomina la dimensión formación docente, a través de la observación como estrategia de formación y del practicum como parte de la formación inicial, conforme a lo que se ha expuesto en la tabla nº 479.

Tabla nº 479: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
		D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
Estrategia Form.	OBS	18	2	37	0	13	0	60	8	47	0	18,5	20,776
F.I. y Practicum	PRT	17	0	3	0	17	1	7	0	11	0	5,6	6,667

La *observación (OBS)* es una categoría predominante y fundamental en esta fase, en ella se han recogido los comentarios que hacen mención a los momentos que cada uno de los sujetos se encuentran contemplando en el centro y en las aulas, las dinámicas que se han establecido por cada uno de los docentes.

Hay una coincidencia de los sujetos participantes de las observaciones relacionadas con el ambiente de aula, a través de una percepción y un conocimiento de la dinámica de la clase durante su observación. Sobre este planteamiento, Zabalza (1987) cree que este primer contacto con la compleja situación escolar le puede permitir "in situ" cuál es su funcionamiento y un análisis detallado, crítico, de los elementos que conforman el quehacer escolar, considerando que son situaciones que no se pueden generalizar, sino que depende de la situación. Por ello, González y Fuentes (1994) exponen que la observación le supone al profesor en formación un intenso trabajo que se centra, básicamente, en intentar comprender el funcionamiento general de la clase y la enseñanza que está impartiendo el docente del aula.

De estas situaciones de observación en el aula, se pretendían que los sujetos reflexionaran en sus diarios sobre las situaciones que contemplan. En este sentido podemos considerar el planteamiento Shön (1992) sobre la construcción del conocimiento a través de las imágenes que se crean de la práctica, aunque en este caso sea la práctica del experto o el profesional del aula.

*"Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde se desea llegar" (Shön, 1992, pág.46)<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup>SCHÖN, D (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ed. Paidós Ibérica, S.A.



Además, se realiza una reflexión conjunta sobre lo observado en las reuniones de seminario a través de las discusiones de grupo que se establecieron entre los sujetos participantes, amigos críticos y supervisor.

Sobre los acontecimientos que han podido contemplar los sujetos participantes referidos al ambiente de aula son:

- Carácter autoritario, distante y con planteamientos tradicionales de algunos docentes en el aula (Encarni, Helena y Jacobo).

- Docentes más permisivos, que permiten mayor libertad al alumnado, con ambiente más distendido y donde se dan mejores interacciones entre los escolares y los docentes (Encarni, Eva y Helena).

- El uso de la metodología propicia un mejor o peor ambiente de clase a través de las interacciones que se producen entre los escolares y de las actitudes que adoptan éstos en el aula:

\* Encarni pudo comprobar ciertos desordenes en clase como consecuencia de no proceder de manera adecuada la docente.

\* Eva entiende que la distribución y situación del alumnado en la clase que observó es poco propicia para que se den interacciones entre los escolares. También, la forma de proceder de un docente frente a los escolares provoca unos comportamientos y la actuación de otro docente ante estos mismos escolares provocan otras actitudes y comportamientos más positivos.

\* Gaby y Helena pudieron apreciar que la forma de actuar de un docente ocasiona buenas interacciones con los escolares.

\* Jacobo pudo apreciar que a pesar del dinamismo de los escolares de los primeros niveles de primaria, no perturbaban el clima agradable de la clase.

- El uso de una determinada metodología u otras, origina una u otras situaciones de aprendizaje:

\* Eva pudo distinguir clases que la dinámica establecida propiciaban una participación activa del alumnado y, por tanto, el aprendizaje.

\* Jacobo contempló clases utilizando técnicas reproductoras, donde al finalizar la tarea, se debía comprobar el acierto o el fallo de la misma.

Sobre las observaciones relacionadas con el alumnado se va a resaltar aquellas características, interacciones, aprendizajes, etc. de los momentos que se encuentran contemplando en las aulas.

Encarni, al contemplar a los escolares le vienen recuerdos de su etapa escolar, realizando comparaciones entre una y otra situación. Poco a poco va discerniendo sobre los distintos tipos de escolares, las posibilidades de implicación en las actividades de aprendizaje e incluso los posibles comportamientos.

Eva, igualmente, pudo comprobar ciertos comportamientos de los escolares como consecuencia de la actuación de los distintos docentes. Incluso, puede apreciar cierta dependencia de un grupo-clase de la maestra responsable. Al mismo tiempo, hace referencias sobre el ritmo de aprendizaje e implicaciones que tienen los escolares. Realiza ciertas comparaciones sobre las aptitudes y habilidades que ha podido comprobar de los escolares con respecto a su edad, mostrándose un poco sorprendida.

Gaby le preocupaba más la ratio docente-alumnado, por ello registra el número de escolares que integran una clase. Evidencia el comportamiento de los escolares y el cambio de actitud como consecuencia de la intervención del Jefe de Estudios.

A Helena le llama la atención el número reducido de escolares que hay en los primeros ciclos de primaria. Pudo apreciar que despertaba cierto interés en los escolares, ocasionando que en ciertos momentos, no prestaran atención al docente. Al igual que otros sujetos participantes, pudo comprobar comportamientos y actitudes de los escolares.

Observaciones referidas a las clases de Educación Física. Sobre los momentos que se encuentran presenciando el desarrollo de las clases de Educación Física, tenemos que destacar:

- Eva y Jacobo muestran cómo se desarrollaban y estructuraban las clases. Además, recogen cómo es la propuesta de actividades y la implicación del alumnado en las mismas.

- Eva se centra en las distribuciones e implicaciones que tienen los escolares como consecuencia de la mencionada distribución.

- Encarni pudo apreciar conductas agresivas en estas clases y la pasividad de ciertos escolares.

- Helena recoge el desarrollo agradable y participativo de una clase de Educación Física. Además, pudo comprobar actitudes de los alumnos hacia las alumnas o viceversa para realizar determinadas actividades que se realizaban por agrupamientos mixtos. También, estaba pendiente de la temporalidad de las actividades.

*Practicum (PRT).* Es la estancia en el centro del aprendiz a maestro para conocer el centro, presenciar las dinámicas de clase e iniciarse de manera progresiva en las funciones docentes.

Para Schön (1992) el *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica.

¿Pero cómo se aprende esta práctica?. Son muchos los autores que proponen un acercamiento progresivo a la práctica.

Saénz (1991) propone dos fases: observación y de interacción o participación progresiva. Zabalza (1990), también plantea una situación progresiva donde se van buscando una serie de propósitos, entre los que se encuentra (sintonizando con la fase que nos encontramos), entrar en contacto con una situación real y conocer, de manera sistemática, su funcionamiento general y la práctica que en ella se realiza. González- Fuentes (1994), está en una misma línea, estableciendo tres fases: observación, colaboración con el docente de aula e intervención autónoma.

Son muchos los autores que lo plantean de esta manera, lo único que cambia en el número de fases y la dedicación a cada una de ellas. Montero (1987) recoge un párrafo de Friedenberg (1973) que puede ser bastante interesante.

*" Comienza por observación simple o ayudado al profesor experimentado del que espera 'aprenda' algo de su maestría y pueda enseñar independientemente" (Friedenberg, 1973; cit. Montero, 1987, pág. 3)<sup>2</sup>.*

Por tanto, las tareas a realizar por los aprendices a maestros en el centro educativo, lo podríamos encuadrar en dos grandes bloques: la observación del centro y su entorno y el trabajo en el aula. Al encontrarnos en la fase de observación, veamos lo que han manifestado sobre el practicum en esta fase los sujetos participantes.

Encarni, Helena y Jacobo destacan la toma de contacto con el director y otros órganos unipersonales en su entrada en el centro educativo.

Todos los sujetos participantes hacen menciones sobre la inmersión en el aula para observar, conocer la función docente y la dinámica que se puede establecer en ella por el experto o la experta.

Encarni, Eva y Jacobo asumieron responsabilidades en el aula, pero siempre bajo la orientación del docente responsable del nivel educativo.

Gaby aprovecha los momentos de descanso docente para conocer las funciones docentes, para lo cual procuraba entrevistarse con distintos docentes y buscar buenas relaciones con ellos.

---

<sup>2</sup>MONTERO, M.L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares. Vol. I*. Santiago. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, pp 17-51.

**Dimensión contexto educativo.**

Para Zabalza (1990) en la fase de observación los estudiantes a maestros deben centrarse en el entorno de la escuela, la comunidad escolar, la clase y las características de los alumnos. Si nos centramos en lo que es el entorno y la comunidad escolar, se podrá apreciar que de alguna manera las situaciones educativas que se dan están contextualizadas debido al clima o ambiente que se caracteriza a cada centro docente (López, 1990) y éste es característico del lugar donde se desenvuelva la acción.

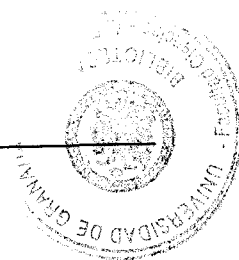
Son muchos los autores que piensan que a través del practicum se puede iniciar en el conocimiento de lo que es el contexto educativo. Para Sáenz (1971), Gimeno y Fernández (1980), Benejan (1986), Griffin (1986), Maña y Villanueva (1987), Pérez Serrano (1988), Zabalza (1989), Císcar y Uría (1991) entre otros, ven la importancia para que el estudiante a maestro comience a conocer lo que es un centro educativo, como se organiza y funciona, qué tipo de interacciones se dan en él.

Dentro de esta dimensión nosotros nos vamos a centrar en el entorno socio-cultural, los órganos unipersonales, órganos colegiados, etc. que hay en cada uno de los centros donde se ha llevado a cabo la experiencia.

De los resultados que se han obtenido y que se han reflejado en la tabla nº 480, las categorías que más destacan son las referidas con la presencia del aprendiz a maestro en el aula a través de la observación e interacción que se produce con el maestro o maestra de aula y con el maestro o maestra especialista de educación física. A continuación se puede ver que las categorías director y otros órganos unipersonales y el ambiente de centro tienen un cierto valor a considerar.

Tabla nº 480: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Contexto Educativo.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
AMC	5	0	4	0	9	0	0	3	2	2	2,6	2,690
DIR	11	4	0	0	6	0	6	1	2	1	3,1	3,448
MAE	9	8	1	1	23	0	23	5	10	0	8	8,306
MAA	13	2	23	1	11	2	26	11	42	1	13,2	12,836



*El maestro o maestra de aula (MAA)*. Es el docente responsable del nivel educativo del cual, cada uno de los sujetos participantes tienen unas percepciones o se establece unas interacciones.

Si nos centramos en las percepciones que tienen cada sujeto participante sobre el docente de aula, podemos apreciar que son diferentes:

Aprecian la forma de actuar y de interactuar con los escolares:

\* Encarni y Helena enjuicia, según lo observado, la actuación tradicional (autoritaria, control de la clase y transmisión de contenidos), otra menos autoritaria y más innovadora, donde se le da más participación a los escolares.

\* Eva realiza juicios sobre la actuación de distintos docentes, en unos casos le parecía muy interesante la forma de dar clase de algunos de ellos, y en otros, considera que la actuación del docente era la adecuada para el aprendizaje de los escolares.

\* Gaby realiza comparaciones entre la forma de actuar de distintos docentes que él ha observado, intentado sacar algunas conclusiones sobre ello.

\* Helena se centra en las atenciones que prestan los docentes de aula a los alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales. Lo mismo le ocurrió a Encarni, que pudo presenciar la forma de actuar de una docente ante un niño con necesidades educativas especiales.

\* Jacobo, conforme va observando a distintos docentes va haciéndose una idea de cuál de ellos se acerca más a lo que él considera "docente ideal".

\* De una manera u otra, todos los sujetos participantes describen algunas formas de proceder o de usos metodológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Interacciones que se producen entre los docentes de aula y los sujetos participantes:

- Encarni, Helena y Jacobo, recogen las orientaciones y ayudas que reciben por parte de los docentes de aula. En el caso de Encarni, considera de gran ayuda la orientación que le facilita una maestra docente, sobre todo a través de un diálogo reflexivo que establecen las dos, no solamente de lo que puede ser la actuación en el aula y la dinámica que se pueda establecer, además, hablan del tipo de alumnado que asiste al centro (nivel socio-cultural).

Helena recibía orientaciones sobre la profesión docente y las perspectivas de la misma. Asimismo, le previenen sobre su futura actuación ante los escolares.

Jacobo recibe orientaciones sobre los escolares y la función docente.

*Maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE).* Al igual que el docente de Aula, con el docente de Educación Física, perciben su actuación y se establecen distintas interacciones.

Encarni, Gaby y Helena, durante esta fase toman contacto con dos docentes distintos, la causa es que al estar dividida esta fase, una al final del curso 1993/94 y la otra, al comienzo del curso 1994/95. Se dio la situación, en el caso de Encarni, la maestra especialista de la primera parte se encontraba a la espera de su destino definitivo y con el comienzo del curso se integra en el centro un maestro especialista que ha obtenido la plaza por el concurso de traslados. En el caso de Gaby y Helena ocurre casi igual, la única diferencia es que la maestra especialista que se incorpora en la segunda parte, había aprobado las oposiciones recientemente.

Al centramos en las percepciones que tienen cada sujeto participante sobre el docente especialista de Educación Física, podemos apreciar diferentes formas de actuar y de interaccionar con los escolares:

Gaby y Helena realizaron muy buenos comentarios sobre el primer docente especialista que tuvieron que observar, obteniendo muy buena impresión de él.

Para Encarni resalta el dominio de la situación y la participación que provoca la maestra especialista en los escolares de 6º de E.G.B. Además, describe el desarrollo de ciertas clases, la metodología que utiliza a través de estilos de enseñanza, atendiendo a tareas optativas diferentes y dejando cierta autonomía de actuación en el alumnado.

Gaby registra algunos comentarios sobre el segundo docente que tuvo que observar, apreciando cómo desarrollaba las clases y haciendo algunas observaciones sobre ciertas contraindicaciones que pudo apreciar para la salud corporal la aplicación de ciertos ejercicios por parte de la maestra especialista.

Jacobo pretendía comparar las clases que daba el maestro especialista con aquellas otras que impartían los docentes de aula a sus niveles respectivos (primer y segundo ciclo de primaria).

Interacciones que se producen entre los docentes de aula y los sujetos participantes:

Encarni establece unas relaciones progresivas con la maestra especialista del primer tramo de observación, al principio eran algo distantes, terminando por ser muy buenas al final.

Gaby resalta los momentos de dialogo y asesoramiento que recibió por parte del maestro especialista. Es más, llegan a sintonizar bastante con él, optando por demandarle orientaciones sobre las interacciones y conductas sociales que se establecen en las clases de Educación Física, sobre la programación que realiza y sobre aspectos de innovación educativa.

Con la incorporación de la nueva especialista y el contacto que tiene con ella, Gaby no tiene una buena impresión de ella.

Para Jacobo, el contacto con el maestro especialista le supuso el reencuentro con su antiguo profesor.

*El director y otros órganos unipersonales (DIR).* Sobre las personas encargadas de dirigir, organizar y poner en funcionamiento el centro, aparecen distintos comentarios de Encarni, Gaby y Helena.

Encarni hace referencia al recibimiento y el plan que le establece la Jefa de Estudios. Al estar la directora dada de baja, muestra ciertos deseos de conocerla.

Gaby y Helena hace mención al recibimiento del Director y Jefe de Estudios, haciendo más hincapié en este último, quien le establecen el plan de actuación. Gaby resalta que el Jefe de Estudios le facilita la labor de esta fase al entregarle el plan de centro. Helena, comenta el buen clima que se establece entre el equipo directivo y los prácticos.

*Ambiente de centro (AMC).* Sobre las percepciones que se tienen acerca de las dinámicas que se establecen en cada uno de los centros que se encuentran Encarni, Eva, Gaby y Helena, son las siguientes:

Al principio Encarni no encuentra una buena acogida en el centro, encontrando un cierto desinterés en las personas que contacta (conserje, algunos docentes, jefe de estudios, etc.). Al contrario que Gaby que expresa la buena acogida que tuvieron en su centro por el equipo directivo y el profesorado. Helena, muestra algunas reticencias por parte de algunos docentes de los primeros niveles de primaria para que accedan los prácticos a estas aulas.

Gaby resalta además, la forma que se encuentra adscrito el profesorado en el centro, las implicaciones del centro en actividades culturales y deportivas.

### **Dimensión Personal.**

Sobre los aspectos personales y su incidencia en la formación de los estudiantes a maestros se han realizando distintas investigaciones entre las que destacan las de Griffin (1983), Veenam (1984, 1987), Marcelo (1992, 1993), Del Villar (1993), este último en el ámbito de la Educación Física.

Según se puede apreciar en la tabla nº 481 y de acuerdo al criterio establecido para el análisis cualitativo, la dimensión personal sólo afectaría a Encarni, Gaby y Helena, en cuanto a las preocupaciones y las emociones y sentimientos que han expresado en sus respectivos diarios.

Tabla n° 481: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
PRE	10	1	2	0	6	0	0	0	1	0	2	3,194
EMS	6	0	2	0	4	0	13	0	1	0	2,6	3,979

*Emociones y sentimientos (EMS).* Sobre aquellas impresiones o sensaciones que han expresado Encarni, Gaby y Helena sobre los estados de ánimo o de preferencias con respecto al practicum, se puede decir que se dan en distinto sentido.

Encarni, en determinados momentos de su observación al docente de aula, muestra estados de ánimo al no tener una implicación activa en la clase. La presencia en las clases, le provoca viejos recuerdos y sensaciones vividas en su época escolar. Las ayudas que realiza a los docentes de aula, unas les causa buenas sensaciones y otras, como consecuencia del comportamiento de los escolares, hace que se sienta mal.

Gaby y Helena muestran ciertas satisfacciones cuando consiguen conectar con los escolares y algunos de ellos le reclaman su atención. Además, Helena tiene ciertas sensaciones agradables y desagradables sobre la impresión que le ha causado algún docente como consecuencia de su actuación. Solía estar bastante sensibilizada con los escolares con necesidades educativas especiales y cuando algún docente no actuaba como ella creía que debía de actuar con ellos, se encontraba incómoda y afectada por la situación.

*Preocupaciones (PRE).* Tanto Encarni como Gaby muestran una serie de inquietudes originadas por el papel que puedan desempeñar o por la situación que se encontraba en el practicum. A Encarni le surge un cierto miedo para enfrentarse a una clase que le había dicho que observara. A Gaby, le inquietan los posibles comportamientos y desordenes que se pueda plantear cuando él sea el responsable de la clase.

#### **Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

En esta dimensión se incluyen las opiniones sobre aspectos conceptuales o prácticos de la enseñanza y el aprendizaje en general, como los propios de la Educación Física.

Estamos de acuerdo con Feiman y Buchmann (1988), Zeichner (1988) y Zabalza (1989) entre otros, que los sujetos participantes ya poseían conocimientos sobre la enseñanza antes de iniciarse el proceso de formación, más aún cuando a través de la formación teórica se le bombardea de conocimientos. Considerando además, tal y como nos plantea Zeichner,



que aprender a enseñar es un proceso que ocurre a través del tiempo, aunque se parte de las ideas y concepciones que traían, de las que le han dado y de las que ellos se van formando con su presencia en la práctica.

*"Los futuros profesores llegan a un programa de formación del profesorado con ideas respecto a lo que hacen los profesores. Allí, adquieren conocimientos y técnicas en las áreas de sus asignaturas. El estudio formal también da forma a sus ideas sobre la enseñanza, además de sus compromisos y orientaciones" (Zeichner, 1988)<sup>3</sup>*

Con arreglo a la tabla nº 482, se puede apreciar que Eva, Helena y Jacobo expresa una serie de opiniones sobre sus *concepciones y creencias educativas (CCE)*.

Tabla nº 482: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
CCE	1	0	7	0	1	0	4	0	26	1	4	7,642

Eva se centra en dar sus opiniones sobre el alumnado y determinadas actitudes que se deben adoptar del docente hacia el alumnado. Ve difícil las relaciones con los alumnos del primer nivel del tercer ciclo de primaria (5º) al creerse ya mayores. Entiende que cuando los escolares solicitan participar en clase se le debe considerar. Entiende que es difícil controlar, dinamizar una clase y atender las diferencias individuales en una clase numerosa.

Helena emite unos juicios sobre la actuación docente, sobre todo enjuicia la actuación arcaica de un docente, según ella.

Jacobó, se distingue con respecto al resto de los sujetos participantes, por dar con cierta frecuencia sus posicionamientos educativos. En esta fase, como consecuencia de lo que había observado en distintas clases, expresa distintas opiniones y convicciones. Entiende que el exceso de motivación en los escolares puede ser perjudicial; cree que en los primeros niveles de primaria, el docente tiene que tener más paciencia, estar más cerca de los escolares y crear un buen clima de trabajo; considera que se debe pensar como los escolares y a partir de ahí, analizar la práctica y sacar conclusiones. Entiende que se tiene que dar cierta confianza al alumnado y no estar tan distante de él, siempre y cuando se mantenga el respeto. La permisibilidad al alumnado puede ocasionar que no se consigan los objetivos.

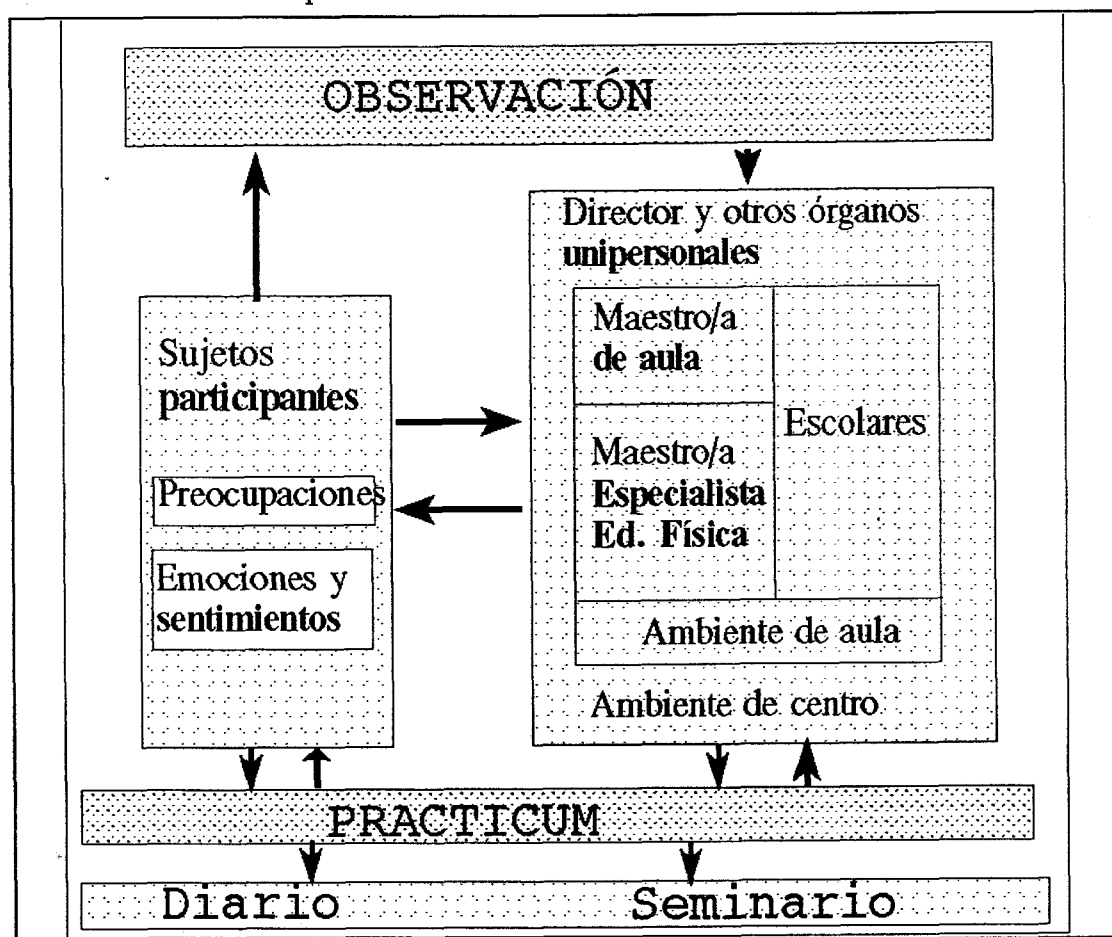
<sup>3</sup>ZEICHNER, K.M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En Marcelo, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 43-51).

Además, muestra cuál cree él que debe ser la forma de actuar en una situación concreta frente al alumnado y cómo se debe organizar al alumnado en el aula.

A modo de resumen.

En esta fase el sujeto se sitúa en el practicum para observa el contexto docente y el ambiente que se detecta en él, los maestros o maestras de aula, los maestros o maestras especialistas en Educación Física, contemplando los ambientes que se establecen, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo, ciertos comportamientos, características y aprendizajes de los escolares. Como consecuencia de esta intervención en el practicum, los sujetos participantes registran en su diario todas aquellas percepciones y conocimientos que van adquiriendo a través de este proceso, notándose ciertas sensaciones agradables y desagradables de su implicaciones personales y como consecuencia de su presencia en el centro educativo o en el aula. Además, afloran preocupaciones previas sobre lo que podría ser la asunción de responsabilidades ante el grupo de clase.

Esquema nº 9: Esbozo sintético de la Fase II



**FASE III DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 1ª SUBFASE DE  
INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM Y DE INTERVENCIÓN ORIENTADA.  
DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS.**

Entramos en la fase que algunos autores llaman de intervención docente progresiva, tal como hemos visto en la fase anterior dentro del practicum. Durante esta subfase que comienza irán asumiendo cada uno de los participantes las responsabilidades del aula, en este caso asumirán sus papeles como docentes de Educación Física. En principio contaban con el asesoramiento sobre su diseño de actuación por parte del supervisor, entendíamos que debería hacerlo de manera progresiva, para que no suponga un fuerte impacto entre lo que pueden esperar y lo que realmente se encuentran (choque con la realidad).

*"Esta participación progresiva permite al futuro profesor una cierta seguridad en la acción, en general, ya que esta planificación previa de actuación se consigue la solución de situaciones de rutina y esto conlleva una evitación de caos que supondría improvisar sobre la marcha" (Císcar y Urta, 1991, pp. 524)<sup>1</sup>.*

Zabalza (1990) entiende que una inmersión en la práctica "sin discurso" en la acción resulta menos provechosa de lo que debiera. Incluso Feiman- Nemser y Buschman (1988) consideran que una entrega total a la práctica no permitirían al aprendiz a maestro a cuestionarse o a deliberar sobre su práctica, para lo cual es importante ir traduciendo las experiencias que van teniendo. Sobre todo, porque de esta manera se iría consiguiendo una seguridad como responsable del aula. Por ello estamos de acuerdo con lo que plantea Gimeno y Pérez (1988).

*"La situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor" (Gimeno y Pérez, 1988, pp. 47).*

Situaciones que en un momento son fructíferas y agradables, en otro momento son complejas e inciertas, y el estudiante a maestro necesita conocerlas poco a poco.

¿Cómo se consigue ir resolviendo las situaciones problemáticas o inciertas del aula, para que el aprendiz a docente vaya resolviéndolas y pueda salir airoso de ellas?.

---

<sup>1</sup> CÍSCAR, C. y URÍA, M.E. (1991). El proyecto personal de prácticas: confección y desarrollo. La memoria de prácticas. En SAENZ BARRIO, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.

A través de la reflexión sobre su práctica (Shön, 1983, 1987; Zeichner, 1987, Zabalza, 1988; González-Fuentes, 1994; Pascual, 1995) se puede comprobar lo que se ha hecho, si se ha estado acertado o no, e incluso se hacen planteamientos de mejora y de adquisición de conocimiento. Se pretendía que una vez que se diseñaba lo que se llevaría a la práctica, cuando se pusiera en práctica (acción) el estudiante a maestro se encontraba en una situación que tenía que dar respuesta a lo programado y a las actitudes y comportamientos de los escolares. Por ello, consideramos que a través de la reflexión de la práctica se puede llegar a generar conocimiento, en este caso concreto, que fuesen adquiriendo ciertas conductas docentes que les ayudase a salir airosos de las situaciones que se encontraban.

¿Cómo es esta reflexión?, en principio es una reflexión orientada y personal. Entendíamos que debíamos de ayudar en la reflexión a los sujetos al comprobar las preocupaciones e inseguridades que mostraban. Además, podemos decir que era individual y colectiva.

Las reflexiones individuales y personales se hacían a través de los *diarios* (Zabalza, 1987; Del Villar, 1993; Pascual, 1995). A través del diario los sujetos participantes pensaban sobre su práctica y la analizaban, lo que especulábamos que podía ser un elemento importante de formación docente. Con arreglo a lo que narra Zabalza (1987) nos ayuda bastante a reafirmarnos en nuestra idea de la importancia del diario dentro de la formación inicial y dentro de ésta, en el *practicum*.

*"Se habitúen a identificar sus virtualidades positivas y sus deficiencias, sepan qué tipo de conocimientos y recursos poseen y de cuáles carecen, etc. En definitiva que se vayan conociendo a sí mismos como prácticos y las creencias que orientan su práctica" (Zabalza, 1987, pp. 186)<sup>2</sup>.*

Las reflexiones orientadas y colectivas se hacían a través del *seminario* (Zeichner y Liston, Marcelo, 1994, Pascual, 1995), porque creíamos que además de la reflexión personal, la reflexión colectiva propiciaba un mayor enriquecimiento. Sobre todo se trataba en esta primera subfase a través de incidentes críticos (Rosales, 1990) que se habían extraído de la práctica por el propio sujeto que demandaría supervisión, a través de la *observación sistemática* de los amigos críticos y de la visualización de la clase que realizaban los amigos críticos y supervisor (el sujeto participante no visualiza en esta subfase). A través de estos incidentes críticos que se han recogido se realizaba un asesoramiento técnico en cuanto a la planificación y su intervención en el aula.

---

<sup>2</sup>ZABALZA, M.A. (1987). La práctica, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores. En *Actas I Symposium sobre Prácticas Escolares*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 153-199.

## I. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUALITATIVOS: DIARIO Y SEMINARIO.

A partir de esta subfase la dimensión intervención educativa va a ser la más destacada a lo largo de toda la fase de desarrollo de la experiencia (intervención docente). La dimensión personal ocupa un puesto destacado en esta subfase, sobre todo por las inseguridades, miedos y preocupaciones que aparecerán, lo mismo que ciertos obstáculos que se encontraron en la práctica, aflorando ciertas emociones y sentimientos sobre la implicación en la práctica docente.

Debido a los problemas que se encontraron y a las preocupaciones que mostraron, hay unas necesidades formativas, por ello la dimensión formación docente, va a estar con una fuerza propia.

La dimensión contexto educativo, sigue estando recogida al seguir los sujetos participantes observando al maestro o maestra de aula y al maestro o maestra especialista de Educación Física.

La dimensión sobre los pensamientos educativos, es menos importante en esta subfase, entendemos que los sujetos opinan menos sobre sus concepciones y creencias educativas puesto que hay otras aspectos que les ocupan y les preocupan más.

En 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 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 del clima social de la escuela.
- Dificultades en el contenido de enseñanza.
- Problemas organizativos.
- Problemas de disciplina.
- Dificultades con la motivación y participación de los alumnos.
- Etc..

Veenman (1984) también plantea problemas comunes de los profesores noveles y que nos pueden servir de referencia para los aprendices a maestros en prácticas. entre los que podemos recoger para esta subfase:

- La disciplina en el aula.
- La organización del trabajo en clase.
- Problemas con alumnos en concreto.
- La programación.
- Dominio de la materia
- Etc.

Para Schalock (1988), citado por Villar Angulo (1990), el programa de formación del profesorado debería estar estructurado en un programa ordenado, secuencial y progresivo. Dentro de éste en una primera fase de menor confianza, como la que se encuentran los sujetos participantes en esta primera subfase de intervención docente, necesitan de ciertos rasgos y dominio de destrezas básicas.

Para Marcelo (1994) las situaciones de inseguridad y preocupaciones representan el principal problema a afrontar como docente (alumnos en prácticas e iniciación a la profesión docente).

#### Dimensión intervención educativa.

Dentro de esta dimensión se engloban las categorías que hacen referencia a las preocupaciones y situaciones preactivas, interactivas y postactivas del proceso de enseñanza y aprendizaje que se implican los sujetos participantes.

En la tabla nº 483 se ha anotado el valor en frecuencia absoluta de cada una de las categorías, según la cual vemos la importancia que juega el grupo de categorías sobre el aula, el alumnado, la programación y la intervención interactiva.

Tabla nº 483: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Intervención Educativa

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
		D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
Programación	TYS	4	0	1	0	0	1	3	0	12	0	2,1	3,562
I. Interactiva	IMP	4	0	8	0	3	0	2	1	4	0	2,2	2,482
Aula	AMB	12	0	3	6	0	1	3	1	5	1	3,2	3,515
	INM	0	1	3	0	1	0	8	1	11	0	2,5	3,667
Alumnado	ALU	4	1	4	6	1	1	6	0	6	0	2,9	2,427
	COM	4	1	8	4	1	0	2	0	3	0	2,3	2,410



Aula. Sobre las interacciones y dinámicas que se han establecido cabe destacar la categoría ambiente y la interacción de los sujetos participantes con los escolares.

*Ambiente (AMB)*. Hay una coincidencia común de los sujetos participantes y es la adaptación progresiva que se produce entre ellos y los escolares en sus respectivas clases. Gaby no recoge ningún comentario sobre el ambiente de sus clases.

A Encarni su intranquilidad en su actuación, las intervenciones inadecuadas, titubeantes y las predisposiciones del alumnado provoca que en el aula no se establezca un buen clima. Terminando esta subfase, de manera paulatina se va encontrando un mejor clima y comienzan a darse situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Eva, ni siquiera consigue llegar a la situación final de Encarni, desde el principio no hay una buena dinámica en la clase debido al comportamiento de los escolares y la intranquilidad de Eva, no se dan buenas relaciones productivas y de aprendizaje.

Helena, una vez que llegó a superar la fase de supervivencia, procura divertirse con los escolares, llegando a percibir un buen ambiente en la clase como consecuencia del disfrute de los escolares.

Jacobo habla de la dinámica de la clase en función de lo que percibe y las implicaciones de los escolares en función de lo que él cree que ha propuesto.

*Interacción con los escolares (INM)*. Las preocupaciones respecto a cómo se relaciona cada sujeto participante con los escolares, la percepción y la descripción del modo de interactuar con ellos, sólo se da en esta subfase en Eva, Helena y Jacobo. Hay una coincidencia común y es que las descripciones que realizan sobre las interacciones con los escolares no se da durante su intervención educativa sino durante los momentos de observación al docente o de ayuda que se le presta a éste.

Alumnado. Veamos cuáles han sido las referencias sobre el alumno y la alumna en esta subfase, destacando las opiniones de todos los sujetos participantes a excepción de Gaby que todavía no hace referencias acerca del alumnado.

Encarni expone las actitudes del alumnado hacia las actividades y las características dominantes de algún escolar. Es decir, que está más pendiente de los rechazos que encuentra por parte de los escolares cuando propone actividades, considerando ciertas aptitudes o características de los escolares para la actividad física.

Eva, al igual que Encarni, está muy pendiente de los escolares, de sus características y situaciones personales.

Helena, está muy interesada por las características especiales de los escolares, sobre todo cuando se encuentra observando en el aula.

Jacobo realiza una serie de referencias sobre las actitudes y predisposiciones que tenían los escolares hacia sus clases de Educación Física. Quería justificar aquellas clases poco exitosas eran como consecuencia de los escolares.

*Comportamiento (COM)*. Sobre las conductas que muestran los escolares o al menos las que reflejan los sujetos participantes son las referidas a los desordenes y descontroles de la clase (Encarni y Eva) o al comportamiento normal que refleja Jacobo. Gaby y Helena no registran comentarios relevantes sobre el comportamiento de los escolares.

Para Encarni, sobre todo al principio, solían ser muy frecuentes las conductas disruptivas de los escolares, al no tener un buen control personal sobre su actuación, aparecen ciertos desordenes en la clase, ocasionando cierta angustia e inseguridad personal.

A Eva le ocurría algo parecido, el alumnado estaba muy nervioso y no le hace mucho caso a las instrucciones que les daba. Tenía bastantes dificultades para imponerse, lo que le condicionaba a la hora de proponer actividades o durante su desarrollo.

Programación. Sobre las preocupaciones que muestran sobre el diseño y de cómo se lleva a cabo en el aula, es una categoría conflictiva para los profesores principiantes, dentro de ellos incluimos a los que se encuentran realizando el practicum, sobre todo por su falta de madurez y de experiencia en relación a la interacción en el aula, dificulta el ajuste de lo previsto o diseñado de antemano.

En esta subfase resalta la *temporización y secuenciación (TYS)* en función de la distribución y ajustes de actividades en el tiempo, ya sea dentro de la sesión o en varias sesiones.

Del Villar (1993) en su investigación pudo comprobar las preocupaciones que tenían sus sujetos participantes sobre la temporalidad.

*"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" (Del Villar, 1993, pp.444)<sup>3</sup>.*

En nuestro caso le ocurre algo parecido a Encarni, Helena y Jacobo durante esta primera parte de intervención docente.

Encarni mostró ciertas preocupaciones sobre la forma de estructurar y desarrollar las actividades en la clase.

---

<sup>3</sup>- DELVILLAR ALVAREZ, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Tesis doctoral inédita.



Helena se caracteriza en esta subfase por no poder desarrollar todo lo que tenía programado por no tener tiempo suficiente para ello o no saber adecuarse al mismo.

Jacobo realizaba referencias de cómo llevaba a cabo el desarrollo de sus clases y cómo las distribuía. En su diario anotaba la relación que guardaba lo que llevaba a cabo con lo diseñado y secuenciado en la programación inicial. Igualmente, la distribución que realizaba de las actividades guardaba una relación con los contenidos.

#### Intervención interactiva.

Son varias las decisiones que se adoptan a lo largo de este lapso de tiempo, lo que ocurre es que no hay ninguna decisión que predomine, sobre todo al estar pendientes de los comportamientos de los escolares y la dimensión personal coartar la posible intervención, por tanto, en esta subfase no hay intervenciones importantes, salvo aquellas intervenciones de los sujetos participantes a situaciones no previstas en el funcionamiento de la clase. Sobre este tipo de intervenciones no previstas, coinciden todos los sujetos participantes a excepción de Helena.

Los *imprevistos (IMP)* que se encuentran los sujetos participantes son debidos a ciertas circunstancias ajenas a ellos y en la mayoría de las ocasiones se debe a las inclemencias meteorológicas, hecho que sólo se da en las clases de Educación Física y no en el resto de las asignaturas. Por tanto, los sujetos (Encarni, Eva, Gaby y Jacobo) se ven obligados a tomar decisiones sobre la marcha.

También, Eva tuvo que verse obligada a impartir una clase, junto a sus compañeros, por sugerencias del Director del centro y no estar previsto que todavía fuese así. Igualmente le condicionan el desarrollo de su clase, la presencia de un helicóptero sobre el patio del centro, provocando cierto desorden en los escolares.

#### **Dimensión Personal.**

Atendiendo a las categorías significativas de esta dimensión y que se han anotado en la tabla nº 484, podemos apreciar que la categoría preocupaciones, emociones y sentimientos y problemas son las que configuran la dimensión personal de cada uno de los sujetos participantes.

Las *preocupaciones (PRE)* conforme a investigaciones anteriores (Fuller y Bown, 1975; Veenman, 1984; Vonk, 1983; Del Villar; 1993, Marcelo, 1991, 1994) durante esta fase de supervivencia se originan una serie de inseguridades e inquietudes como consecuencia de la actuación que realizaban como docentes.

Podemos apreciar que casi todas las inquietudes estaban orientadas por el comportamiento del alumnado, el control y orden que se podía establecer en la clase, que el alumnado preste más atención y por salir airosos de las clases entre otras.

Tabla n° 484: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
PRE	12	4	1	13	9	1	5	2	10	4	6,1	4,300
PRB	4	0	1	8	4	1	9	1	3	0	3,1	3,048
EMS	9	0	8	1	9	1	16	4	7	1	5,6	4,862

Encarni, estaba preocupada por su supervivencia frente al alumnado, inquieta por preparar mejor sus clases y de que los escolares se enteren de las informaciones que proporciona.

Igualmente, Eva evidencia su preocupación por controlar a los escolares, informar de manera adecuada y por desarrollar lo que tenía programado. Hay algo que es distinto al resto de los sujetos, son las inclusiones que realiza el maestro de aula en sus clases.

Gaby muestra un cierto temor sobre la responsabilidad ante el grupo clase y cómo salir airoso de esa situación (supervivencia).

Helena antes de impartir su primera clase ya se encuentra intranquila. Le surgen preocupaciones por los problemas que se le plantean en el desarrollo de sus clases, además, muestra cierta desazón sobre la poca atención que le prestan cuando ella está transmitiendo información.

Jacobó es al que más le inquieta el control y el orden en la clase, por ello está pendiente del comportamiento de los escolares y se muestra nervioso cuando no consigue que las clases le salgan exitosas.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Las impresiones y sensaciones que evidencian los sujetos participantes son muy personales y distintas a cada realidad personal de cada uno de ellos.

Así, para Encarni, muestra cierta ansiedad por las clases que imparte y sobre algunas decisiones tomadas. Incluso se encuentra mal con la maestra de aula por la forma que la trata.

Eva, revela ciertas situaciones anímicas en relación a las situaciones que vivencia como observadora.

A Gaby tendríamos que diferenciar cuando está observando y cuando actúa con responsabilidad plena ante el grupo de clase. En el primer caso, cuando observa a la maestra

especialista, muestra cierta desgana y aburrimiento. En el segundo caso, muestra sensaciones agradables cuando las clases le salen bien o tiene cierta aflicción cuando la clase no le sale bien o encuentra dificultades que no sabe resolverlas.

Helena tenía interés en abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ello se mostraba su gozo cuando iba a afrontar su primera clase. Por otro lado, manifiesta satisfacción cuando consigue contactar con el alumnado, siendo ella la responsable de ello. Lo mismo que le ocurría a Gaby, tiene frustraciones y satisfacciones como consecuencia del resultado obtenido en sus clases. Al estar muy sensibilizada con los escolares con necesidades educativas especiales, cuando consigue integrar a uno se muestra satisfecha por ello, lo mismo cuando comunica con la madre de una alumna y le indica que su hija está muy contenta de que tenga una maestra especialista.

Jacobo, al estar preocupado porque el alumnado realizasen lo que él proponía, evidencia desilusión por el escaso interés que le han prestado los escolares en clase. O al contrario, se puede advertir la satisfacción cuando comprueba que los escolares son capaces de implicarse en las actividades.

*Problemas (PRB).* Como se han visto con anterioridad, Veenam (1984) identifica los problemas comunes de los profesores noveles, de los cuales algunos se dan en esta subfase inicial de actuación docente en el aula de los casos que hemos estudiado.

Los problemas comunes son la organización, el control de la clase, la poca atención que le prestan cuando están dando la información sobre las actividades, coincidiendo con algunos de los problemas que plantean Vonk (1983), Veenman (1984), Del Villar (1993).

Encarni, Eva, Helena y Jacobo coinciden en los problemas organizativos y de control de la clase.

Gaby y Helena encuentran dificultades para hacerse comprender por el alumnado cuando están transmitiendo información (presentación de la actividad).

A Eva se le presenta reticencias de los escolares para aceptar las actividades que les presenta, queriendo ellos realizar una determinada práctica deportiva. Encuentra inconvenientes en las decisiones que adopta el maestro de aula, unas restándole tiempo a la clase y otras no dejando que todos los escolares participaran en la clase.

Para Gaby era una dificultad dar por concluida una actividad y comenzar otra nueva.

Durante el desarrollo de las sesiones que impartía Helena, algunos escolares abandonaban la clase para realizar otras acciones ajenas a la misma.

**Dimensión Formación Docente.**

Como se puede apreciar y tal como hemos argumentado anteriormente, siguiendo a Schalock (1988), algunas destrezas básicas deberán adquirir estos aprendices a maestros, para ello, conforme van actuando van demandando o analizando sus situaciones de enseñanza en el aula e irán adquiriendo aquellos conocimientos y destrezas que van necesitando. Entendemos que esta subfase tiene un matiz técnico y práctico en cuanto a las perspectivas de formación, creemos que a través de la práctica donde van surgiendo la necesidad de aplicar determinadas destrezas y conocimientos docentes, y el aprendiz a maestro debe conocerlos para superar la fase de supervivencia.

Conforme a los resultados obtenidos (tabla nº 485), son las estrategias de formación las que ocupan un papel destacado, seguido de la formación inicial y practicum y, por último, los conocimientos.

Tabla nº 485: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
		D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
Conocimientos	RFX	10	0	0	0	6	4	1	3	5	0	2,9	3,208
Estrategia Form.	OBS	3	0	24	0	3	0	18	0	17	0	6,5	8,857
	GRA	0	0	4	0	7	0	6	0	6	0	2,3	2,900
F.I. y Practicum	PRT	13	0	2	0	11	0	11	0	21	0	5,8	7,208

Estrategias de Formación.

*Observación (OBS).* Al igual que ocurría en la fase anterior, durante esta subfase se sigue utilizando la observación para el aprendizaje de la función docente, para ello, se han recogido una serie de manifestaciones sobre lo observado en relación con el alumnado (comportamientos, ritmos de aprendizaje, habilidades...) y las relaciones del ambiente de aula (interacciones, clima establecido...).

Observaciones relacionadas con el ambiente de aula:

Al tener que permanecer Encarni con una misma maestra en el aula y comprobar siempre el mismo ambiente de clase, aburrido, entiende que está desperdiciando estos momentos para aprender otros aspectos importantes en su formación

Observaciones relacionadas con el alumnado:

- Helena contempla clases que le resultan aburridas, incluso las predisposiciones del alumnado para implicarse en el aprendizaje.
- Jacobo aprecia las dificultades que tenían unos escolares para el aprendizaje en una clase de Sociales, pudiendo contrastar las mismas dificultades en otro grupo de clase del mismo nivel.

Observaciones referidas a las clases de Educación Física:

- Eva y Helena pueden comprobar que el maestro y la maestra especialista de Educación Física respectivamente, reiteran de una clase a otra las actividades aunque sean distintos niveles.

- Helena contempla que en estas clases, la maestra especialista no presta la atención que merecen algunos escolares con necesidades educativas especiales. Las agrupaciones que se han llevado a cabo en la clase son desiguales, originando diferencias a la hora de realizar actividades. Aprecia ciertas discriminaciones que se ocasionan en las clases con la práctica deportiva.

- Eva contempla que la metodología que se utiliza en la clase es de eliminación, provocando cierta pasividad en los escolares.

- Gaby evidencia aspectos críticos de lo que contempla de la maestra especialista sobre el uso de un circuito de habilidades y las orientaciones que da para que los niños desarrollen una actividad y las niñas otra.

- Como en los primeros niveles de primaria no hay especialista, asumen otros prácticos la responsabilidad de impartirla y Eva aprovecha para observar y sacar ciertas conclusiones, así es el caso de la poca participación de los escolares y las dificultades que tienen los compañeros para controlar y organizarlos.

- Lo mismo que Eva, Jacobo observa a sus compañeros, detectando aspectos sobre la información inicial que le llega al alumnado y las implicaciones de éste en las actividades. Al observar a una compañera le sirve para darse cuenta de lo que debe o no debe aplicar. Asimismo, se da cuenta de la preocupación que tiene su compañera en relación a la organización, el control y la disciplina.

- Cuando Jacobo observa al especialista, se da cuenta de cómo facilita la información inicial y realiza la distribución en el espacio para el desarrollo de las actividades.

*Grabación audiovisual (GRA).* Durante esta subfase también se registran las intervenciones de los sujetos participantes en video y audio.

En este período de tiempo condicionaba de alguna manera los registros audiovisuales que se hacían, aunque previamente se había hecho un período de adaptación tanto de los sujetos participantes como los escolares y los observadores. Eva, Gaby y Jacobo anotaron en sus diarios las pruebas y comprobaciones que hicieron antes de impartir sus primeras clases y que estas tuvieran un valor para la observación sistemática.

Helena, había momentos que no se encontraba cómoda en el desarrollo de sus clases. En cambio, a Gaby no le inquieta que le estén grabando, además, una vez que se empieza a ser efectivas las grabaciones ni siquiera muestra inconvenientes el alumnado. Eva, muestra que algunos escolares estaban nerviosos en el período de pruebas que se estaba haciendo con la video-cámara y el equipo de recogida del audio (micrófono inalámbrico, receptor, etc.)

Donde más condicionaba era en que los sujetos participantes pretendían desarrollar todas las actividades que habían recogido en su programación y que posiblemente, determinados comportamientos no se hacían al estar registrando su actuación. Por ejemplo, Jacobo, como consecuencia de estar grabando no se subió a la clase al tener un mal comportamiento los escolares.

*Practicum (PRT)*. Cada uno de los sujetos participantes, a excepción de Eva, describen las funciones que realizan en el centro durante el transcurso de esta subfase. Veamos cuáles han sido estas funciones:

- Encarni, Gaby, Jacobo, resaltan que durante las dos semanas lo que más hicieron fue observar en las aulas de distintos niveles educativos. Jacobo recoge además la observación que realizó a compañeros del practicum

- Encarni, Gaby, Helena y Jacobo, asumen responsabilidades a nivel de asignaturas de aula, recibiendo la orientación por el docente responsable o por algún órgano de dirección del centro.

- Encarni, Gaby, Helena junto a los observadores prepararon y comprobaron el funcionamiento del equipo de grabación audiovisual.

- Gaby y Helena, resaltan los momentos que acometieron la responsabilidad de impartir las clases de Educación Física a un grupo de clase.

- Gaby, realizó también actividades deportivas complementarias al horario escolar.

- Jacobo también realizó ayudas a los órganos de dirección del centro y asistió a una tutoría del responsable del nivel educativo.

### Conocimientos.

*Reflexión (RFX)*. La reflexión como aspecto importante para analizar y sacar conclusiones sobre la práctica fue considerada por casi todos los sujetos participantes, salvo Eva.

Encarni es una aprendiz a maestra que empieza utilizando bastante la reflexión sobre sus actuaciones, analizando las situaciones educativas experimentadas, dándose cuenta de cómo podía haberlo hecho mejor. Este hecho va a ser muy importante como veremos en las subfases siguientes, debido a las grandes mejoras (cualitativas y cuantitativas) que obtendrá.

Gaby, le ocurre igual que a Encarni, intenta analizar sus actuaciones y sacar conclusiones sobre las mismas. Se da cuenta que las actividades que propone son la causa de que el alumnado no esté implicado en ellas; también, la forma de proporcionar la información sobre las actividades era la causa de los desordenes en clase.

Helena, en el transcurso de esta subfase, en las reuniones de seminario y como consecuencia de las orientaciones que realiza el supervisor, intenta reflexionar sobre sus actuaciones, estando más centradas en los criterios de organización.

Jacobo la reflexión la realiza a través del diario para pensar y escribir su práctica, dándose cuenta de las situaciones para su mejora, como puede ser sobre la organización y el acierto o no de las decisiones que tomó.

#### Dimensión Contexto Educativo.

De los resultados obtenidos y que han anotado en la tabla nº 486, las categorías que más destacan son el maestro o la maestra especialista de Educación Física y el maestro o maestra de aula, al ser en este orden la importancia de la orientación que se dio para la observación.

Tabla nº 486: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Contexto Educativo.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
MAE	7	2	4	0	12	4	19	0	11	0	5,9	6,024
MAA	8	0	8	2	1	0	13	0	3	0	3,5	4,341

*Maestro o maestra especialista de Educación Física (MAE).* Veamos cuáles han sido las principales interacciones y percepciones que han tenido los sujetos participantes sobre este docente.

#### Forma de actuar y de interactuar en clase con el alumnado:

Eva piensa que el maestro especialista tenía que haber actuado de otra manera ante un alumno que tenía ciertas deficiencias motrices.

Helena y Jacobo exponen el criterio que adopta la maestra especialista de aplicar la misma programación a todos los cursos que tenía, aún siendo de distintos niveles.

Helena refleja las anotaciones que realizaba sobre los distintos grupos que estaban realizando las actividades, como una especie de evaluación.

Gaby y Helena, consideran que la maestra especialista no estima a los alumnos y alumnas que requieren de una atención especial, lo mismo que las amenazas que utiliza para mantener el orden en la clase. Parece ser que la maestra tiene una tendencia clara a que los alumnos realicen una actividad y las alumnas otras.

Gaby en el seminario realiza alusiones sobre la poca capacitación que tenía esta docente para impartir esta área al no tener una formación inicial específica.

Jacobo hace referencias a los contenidos que desarrolla y a la metodología que emplea para agrupar a los escolares para que realicen actividades optativas distintas. También expone los criterios que adoptó para distribuir al alumnado atendiendo a la realización de las actividades.

#### Interacciones que se producen entre el docente especialista y los sujetos participantes:

El maestro especialista permite a Encarni que desarrolle su programación. En algunos momentos que se encuentra en el desarrollo de las clases que ella imparte le intimida algo, encontrándose un poco incómoda. Además, le da ciertas orientaciones sobre las responsabilidades que tiene que asumir en clase.

A Eva, el maestro especialista deja que vaya asumiendo responsabilidades de la clase.

Eva, Jacobo y los observadores de este centro, junto al maestro especialista, realizan en común un proyecto sobre actividades deportivas extraescolares.

*Maestro o maestra de aula (MAA).* Al igual que al docente especialista de Educación Física, vamos a ver cuáles han sido las percepciones que tiene cada uno de los sujetos participantes sobre la forma de actuar y de interactuar con el alumnado, como así mismo, las interacciones que se produce entre el docente de aula y los sujetos participantes.

#### Forma de actuar y de interactuar en clase con el alumnado:

A Encarni no le gusta como desarrolla las clases la maestra responsable del nivel educativo que ella tenía asignado, sobre todo porque siempre establece la misma dinámica, explica la lección y luego la pregunta o realiza ejercicios para corregirlos después en la pizarra.

Jacobo resalta la forma de interdisciplinar una maestra de aula con el alumnado del primer ciclo de enseñanza primaria



Helena al contemplar a una maestra de aula, se da cuenta de la predisposición que tenía hacia los más avanzados en el aprendizaje y sobre los que más participaban.

Interacciones que se producen entre el docente de aula y los sujetos participantes:

Encarni no establece una buena interacción con la maestra de aula (4<sup>o</sup>), sobre todo por lo mal que la mira siempre que se tiene que ir a impartir clases de Educación Física.

Eva entabla diálogo con un maestro de aula para conocer y comprender cuál puede ser el comportamiento del alumnado y cómo podría actuar ella en situaciones más o menos problemáticas.

Lo mismo le ocurría a Helena, que conversa con distintos docentes sobre aquellos escolares que pueden ser problemáticos, viendo la opinión favorable de uno para intentar integrarlos, mientras el otro, cree que obstaculiza el aprendizaje de los escolares normales. Asimismo, Helena recibió orientaciones de la maestra tutora del nivel educativo, las orientaciones sobre el comportamiento de los escolares de ese grupo de clase.

El maestro responsable del nivel educativo que Eva impartía la docencia de Educación Física solía intervenir cuando Eva estaba impartiendo estas clase, bien por el comportamiento del alumnado o a petición de algunos escolares, esto provoca que lo pase mal y se sienta incapaz de hacerse con la clase.

**Dimensión sobre Pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en particular.**

Veamos cuáles han sido las *concepciones y creencias educativas (CCE)* que han predominado en esta subfase de inicio a las tareas docentes en cada uno de los sujetos participantes. Excepto Encarni, que no es significativa esta categoría para ella, el resto de los sujetos dan sus opiniones, ideas, juicios, posicionamientos sobre la educación y la enseñanza, tal y como se puede apreciar en la tabla n<sup>o</sup> 487.

Tabla n<sup>o</sup> 487: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
CCE	2	1	1	9	2	3	4	2	6	3	3,3	2,368

Eva entiende que no se debe utilizar la clase de Educación Física como premio y castigo para el alumnado, adoptando una actitud de revalorización de la asignatura. Tiene la idea que en la etapa de primaria es difícil controlar al alumnado y que no le importa perder

tiempo en la información inicial, siempre y cuando éstos se enteren.

Gaby es partidario de que en las clases de Educación Física los escolares deben divertirse. Para él, determinadas actividades de la clase deben tener un mayor tratamiento que otras.

Helena expresa sus ideas sobre la forma de tratar y de atender a los escolares, sobre todo hay que tratarlos como niños y además, considerándolos.

Jacobo es partidario, por encima de las actividades competitivas, de hacer las cosas bien y cumplir los objetivos. Mantiene la idea de que el castigo puede ser útil siempre que se utilice de manera adecuada. Entiende que en la profesión docente, el hombre se impone mejor en las clases que la mujer.

## II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUANTITATIVOS: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

### II.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** Tal y como se puede apreciar en la tabla nº 488, hay una tendencia a presentar actividades bastantes motivantes y motivantes, a excepción de Encarni que las presenta motivantes y poco motivantes. Se puede afirmar que durante esta primera subfase de intervención en el aula, los escolares están pendientes de las informaciones que facilitan los sujetos participantes y sólo unos pocos de escolares están atentos de otros aspectos.

Tabla nº 488: Resultados obtenidos en la motivación en la información

Subcategoría	ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M	
	Fre	Fre	Fre	Fre	Fre		
I.1. Motivación en la información	MMI	0,000	0,000	3,333	0,000	0,000	0,666
	BMI	4,348	48,275	46,667	41,667	67,742	41,740
	MOI	60,870	37,930	36,667	41,667	29,032	41,232
	PMI	30,435	13,793	13,333	16,666	3,226	15,490
	NMI	4,348	0,000	0,000	0,000	0,000	0,870

**Tiempo empleado en la información.** El tiempo que han utilizado para presentar las actividades ha sido adecuado, con la salvedad del caso de Encarni que emplea bastante tiempo o insuficiente tiempo, conforme a los resultados recogidos en la tabla nº 489. De los

resultados expuestos se puede exponer que los aprendices a maestros presentan la información de manera significativa, recabando la atención selectiva y despertando grandes deseos de realizar la actividad, a excepción del caso que se ha comentado que permanece bastante tiempo informando perdiendo la atención de los escolares y que pueden asimilar la información.

Tabla n° 489: Resultados obtenidos en el tiempo de información

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	4,348	6,897	6,667	12,500	0,000	6,082
	BAT	34,783	10,345	30,000	37,500	0,000	22,526
	ADT	26,087	65,517	56,667	45,833	93,548	57,530
	INT	30,435	17,241	6,667	4,167	6,452	12,992
	MIT	4,348	0,000	0,000	0,000	0,000	0,869

**Tipo de actividad.** Según los resultados de la tabla n° 490, se puede apuntar de que hay una predisposición de Eva, Gaby y Helena de plantear las actividades de manera mixta, procurando que el alumnado pudiera implicarse en la realización de las actividades a través de un reto o un problema que pudiera resolver mediante la orientación oportuna. En cambio Encarni y Jacobo, presentan actividades con un objetivo predeterminado de antemano, asumiendo el protagonismo, el alumnado se limita a reproducir la actividad.

Tabla n° 490: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.3. Tipo de actividad	ABA	4,348	0,000	6,666	4,167	0,000	3,036
	CEA	56,522	44,8275	16,667	20,833	58,833	39,536
	MIA	39,130	55,172	76,667	75,000	45,161	58,226

**Aspectos de los contenidos.** En cuanto a los contenidos que se han presentado han estado orientados a desarrollar la vertiente procedimental-actitudinal, tal y como se puede distinguir en la tabla n° 491. De esto se puede sostener que han pretendido que el alumnado se implique en la realización de las actividades y que al mismo tiempo suponga un disfrute de las mismas.

Tabla n° 491: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0
	PRC	26,087	17,241	13,333	28,832	19,365	20,972
	ACC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0
	MXC	0,000	17,241	26,667	12,500	6,452	12,572
	CPC	0,000	20,690	6,667	4,167	12,903	8,8854
	PAC	73,913	44,828	53,333	62,500	61,290	59,173
	CAC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0

## II.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Según se puede divisar en la tabla n° 492, Encarni, Eva y Helena emplean un tiempo suficiente para que el alumnado se distribuya y puedan realizar la actividad, superando ligeramente el tiempo de actividad al tiempo de organización. Por otro lado, Jacobo, Gaby y también Helena utilizan un buen tiempo de organización, lo que provoca que el alumnado pueda dedicar más tiempo a la actividad de aprendizaje.

Tabla n° 492: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.1. Tiempo en organizar	ETO	0,000	0,000	6,667	4,167	3,226	2,812
	BTO	8,696	20,690	43,333	29,167	64,516	33,28
	STO	39,130	65,517	16,667	29,167	29,032	35,903
	ITO	30,435	10,345	26,667	20,833	3,226	18,301
	MTO	21,739	3,448	6,667	16,667	0,000	9,7042

**Criterios de organización.** Las formas que han adoptado a la hora de distribuir al alumnado ha sido para propiciar el desarrollo de las actividades de aprendizaje, conforme a los resultados reflejados en la tabla n° 493.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

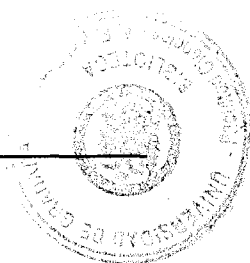


Tabla n° 493: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.2. Criterios de Organización	COO	25,715	0,000	0,000	0,000	2,857	5,714
	PCO	8,571	12,903	44,444	45,455	8,571	23,989
	ACO	62,857	87,097	55,556	54,545	88,571	69,7252
	ICO	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0
	CCO	2,857	0,000	0,000	0,000	0,000	0,5714
	NCO	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0

**Utilización del material.** En bastantes actividades no han utilizado material, en las veces que lo han utilizado, existe una predisposición a tenerlo previsto, a usarlo de manera adecuada y no perder tiempo (tabla n° 494).

Tabla n° 494: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.3.a. Necesidad de material	SNM	13,043	27,586	40,000	29,167	45,161	30,991
	NNM	86,957	72,414	60,000	70,833	54,839	69,009
II.3.b. Previsión del material	PUM	66,666	87,500	91,667	29,167	100,000	75
	NPM	33,333	12,500	8,333	0,000	0,000	10,833
II.3.c. Adecuación del uso del material.	ADM	66,666	50,000	75,000	71,429	92,857	71,19
	NDM	33,333	12,500	8,333	0,000	7,143	12,262
	IDM	0,000	37,500	16,667	28,571	0,000	16,548
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	0,000	37,500	58,333	28,571	7,143	26,309
	NTM	100,000	62,500	41,667	71,429	92,837	73,687

**Utilización del espacio.** En bastantes de las actividades que han desarrollado, de acuerdo con los resultados obtenidos (tabla n° 495), podemos sostener que el espacio que han utilizado ha sido adecuado, lo que ha facilitado que la distribución y desplazamientos que han realizado los escolares, aseguran la participación y las posibilidades de aprendizaje.

Tabla n° 495: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.4. Utilización del espacio	ADE	64,000	68,421	62,500	70,370	59,459	64,95
	NAE	28,000	7,895	25,000	18,519	21,621	20,207
	ZIE	8,000	23,684	12,500	11,111	18,918	14,843

### II.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** Se puede apreciar en la tabla n° 496 que en casi todas las actividades los sujetos participantes toman decisiones cuando el alumnado se encuentra realizándolas. Las decisiones que tomaron estaban orientadas a motivar a los escolares o reconducirlos para que realicen las actividades, a poner control y orden en la clase como consecuencia de los desordenes y reajustes organizativos en el desarrollo de las actividades.

Tabla n° 496: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.1. Decisiones interactivas tomadas.	NDA	0,000	13,793	0,000	8,333	12,903	7,006
	TDA	100	86,207	100	91,667	87,097	92,994
III.2. Decisiones interactivas	AAD	10,870	18,182	11,111	12,069	12,000	12,846
	AND	15,217	13,636	16,667	25,862	13,333	16,943
	MAD	19,565	12,121	38,889	24,138	30,667	25,076
	CDD	19,565	13,636	8,333	15,517	17,333	14,877
	COD	34,783	33,333	25,000	24,414	22,667	28,039
	CAD	0,000	9,091	0,000	0,000	4,000	2,618
III.3. Dec. para provocar igualdad.	IOD	4,348	0,000	0,000	0,000	0,000	0,869

**Tipo de conducta social que desarrollan.** Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, las orientaciones que han dado para que se desarrollaran las actividades ha sido para propiciar la competitividad individual y la competitividad-cooperación, con arreglo

*RESULTADOS Y DISCUSIÓN*

a los datos que se exponen en la tabla n° 497. Podemos manifestar que han predominado las conductas de superación y de eficacia del alumnado, buscando un desarrollo motriz, recurriendo a la cooperación.

Tabla n° 497: Resultados obtenidos sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.4. Tipo de conducta social que se desarrolla	CIA	42,857	35,714	36,000	25,000	38,462	35,607
	CCA	21,429	7,143	4,000	25,000	0,000	11,514
	COA	21,429	21,429	16,000	8,333	30,769	19,592
	CXA	14,286	35,714	44,000	41,667	30,769	33,287
III.5. Estimulación iniciativa	EAA	0,000	0,000	0,000	12,500	3,226	3,1452

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** El tiempo que han utilizado para cada una de las actividades ha sido adecuado, excepto Eva, que ha tenido una inclinación hacia el insuficiente tiempo en las actividades (tabla n° 498). Por regla general, el alumnado ha sido capaz de realizar las actividades propuestas, la enseñanza era adecuada que ha permitido la asimilación del aprendizaje y la participación.

Tabla n° 498: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000	0,000	0,000	4,167	0,000	0,8334
	BTA	26,087	10,345	13,333	29,167	25,806	20,948
	ATA	39,130	34,483	73,333	58,333	45,161	50,088
	ITA	30,435	48,276	13,333	8,333	22,581	24,592
	MTA	4,384	6,896	0,000	0,000	6,452	3,5464

II.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo a los resultados obtenidos y que se muestran en la tabla n° 499, los sujetos participantes han realizado poco feed-back, destacándose algo el caso de Gaby y Helena.

Suele predominar el feed-back colectivo sobre el individual, lo que nos indica que una vez que se ha terminado la actividad, se han dirigido de manera general al alumnado. Un caso aparte es el de Jacobo, que si se ha dirigido de manera individual a algún alumno o alumna.

La intención ha sido la de corregir, con una inclinación al feed-back correctivo neutro, lo que nos indica que la corrección que han realizado, no supone ni un beneficio ni un perjuicio sobre la actividad o el aprendizaje. Además, en el caso de Encarni, Gaby y Helena, la corrección ha sido positiva, suponiendo un refuerzo para el alumnado.

En el caso de Jacobo, tiene una predisposición a estimular y reforzar al alumnado.

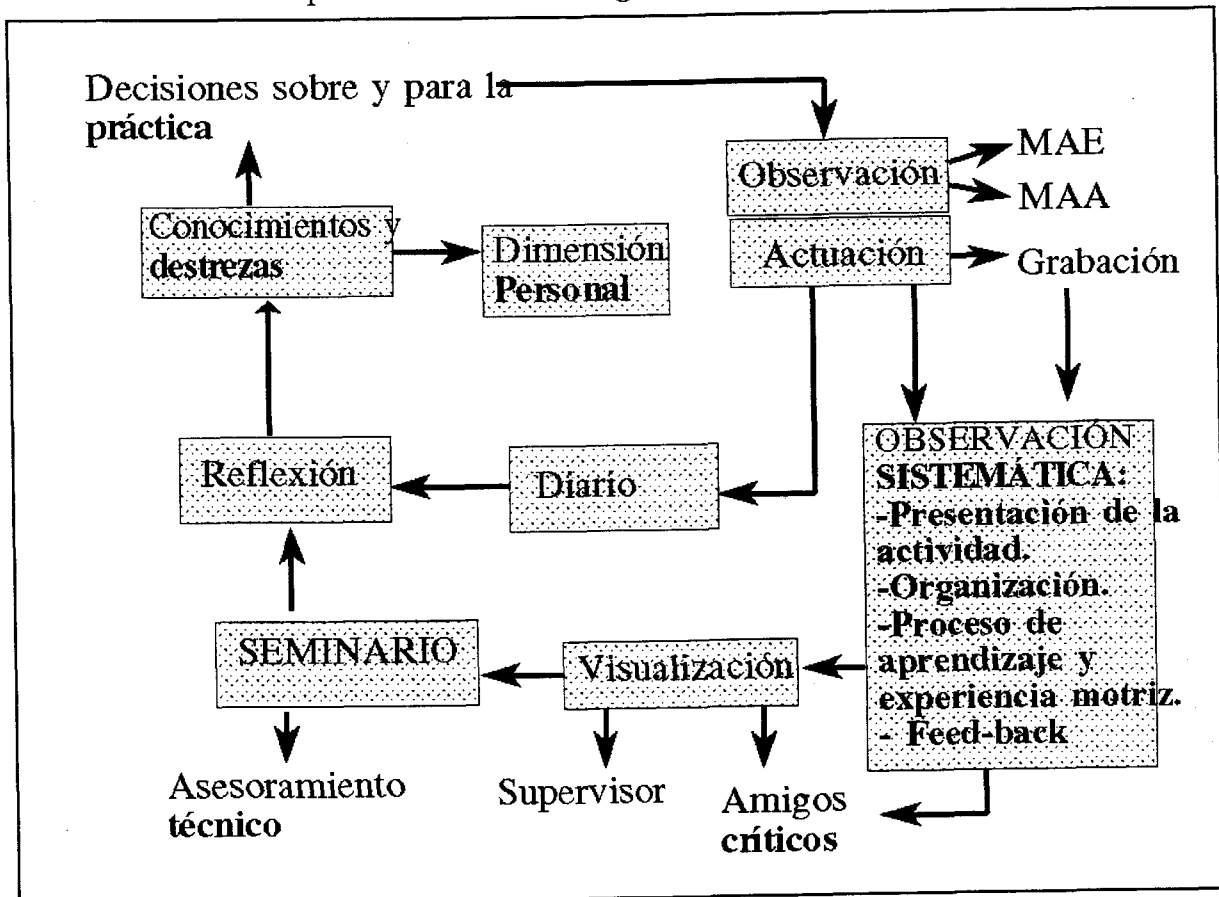
Tabla n° 499: Resultados obtenidos sobre el feed-back

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
IV.1. Existencia de Feed-back	HEF	13,043	13,793	26,667	25,000	16,129	18,926
	NHF	86,956	86,207	73,333	75,000	83,871	81,073
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	13,043	13,793	30,000	25,000	16,129	19,593
IV.3. Ha sido	INF	33,333	25,000	0,000	33,333	80,000	34,333
	COF	66,667	75,000	100,000	66,667	20,000	65,667
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	33,333	0,000	0,000	0,000	20,000	10,667
	POF	33,333	0,000	33,333	33,333	20,000	23,933
	NEF	0,000	25,000	0,000	16,667	20,000	12,333
	NUF	33,333	75,000	44,444	16,667	0,000	33,889
	ESF	0,000	0,000	22,222	33,333	40,000	19,111



En el esquema n° 9 se ha recogido el proceso seguido durante esta subfase que puede servir a modo de resumen de lo más característico.

Esquema n° 9: Proceso seguido durante la subfase





**FASE III DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA. DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS.**

Entendemos que una vez que se ha superado la fase de tanteo anterior, esta es la verdadera fase de inicio en las tareas docentes, por ello surgirán más problemas que en la anterior y sobre todo ciertas incompetencias docentes.

El enfoque que se dio a esta subfase es el siguiente:

- Actuación en el aula totalmente independiente, realizando el diseño de actuación cada sujeto.

- La práctica docente debe entenderse como un proceso en espiral de planificación, ejecución, observación, toma de datos y reflexión.

- Después de la grabación de cada clase, se realizó la visualización y análisis de la misma por el sujeto participante, los amigos críticos y el supervisor. Además, se tomaban aquellos incidentes críticos que fuesen más significativos para llevarlos a las reuniones de seminario posterior.

- En la reunión semanal de seminario se utilizaba el "coaching mixto" donde se entablaban discusiones grupales, a través de propuestas de asesoramiento del supervisor y de los amigos críticos.

- La reflexión sobre la práctica deberá servir para adquirir determinados conocimientos y destrezas de actuación docente.

- Se entendía al diario como un elemento de reflexión personal.

- Además, se pasó la entrevista nº 2 para contrastar la evolución de la formación docente y de ver la incidencia que estaba teniendo a nivel personal en cada sujeto.

Acercas de las dificultades y problemas que se encontraron, vamos a partir de otros estudios que se han realizado y a partir de ahí, vamos a ver cuáles son los que han predominado en los sujetos participantes de esta investigación.

Considerando los estudios de Vonk (1983) se van produciendo una serie de cambios

de inseguridad, inadaptación, dificultades y problemas a ir aceptando el rol docente y disminuir los problemas y dificultades. Para ello, expone un cuadro comparativo (tabla nº 500) de lo que se esperaba en un primer momento y lo que se pueda encontrar en un segundo período.

Tabla nº 500: Evolución de las manifestaciones más frecuentes de los profesores principiantes adaptación de Vonk (1983)

Primer Período	Segundo Período
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inseguridad.</li> <li>- Sentimientos de soledad.</li> <li>- Inadaptación del clima social de la escuela.</li> <li>- Dificultades en el contenido de enseñanza.</li> <li>- Problemas organizativos.</li> <li>- Problemas de disciplina.</li> <li>- Dificultades con la motivación y participación de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se acepta a sí mismo en su rol profesional.</li> <li>- Disminuyen los problemas con las materias.</li> <li>- Se experimenta otra forma de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de aprendizaje.</li> <li>- Disminuye el empleo de medidas disciplinarias.</li> <li>- Hay una aceptación de las peculiaridades de cada grupo</li> </ul>

Según Fuller y Bown (1975) se entraría en una preocupación por las situaciones de enseñanza de enseñanza, es decir la preocupación por los materiales y métodos de enseñanza, sobre el dominio de destrezas en situaciones didácticas.

En relación a los trabajos de Veenman (1984) podemos considerar los mismos problemas que en la subfase anterior.

Sobre las investigaciones de Vera (1988) podemos considerar:

- Lograr que el comportamiento de los alumnos se adapte a la naturaleza de las actividades que se desarrollaban.
- Las relaciones entre los docentes y los escolares se van haciendo más cerradas ante la aparición de comportamientos discentes no deseados.
- Dificultades para lograr avanzar a los escolares en la dirección de los objetivos propuestos.
- Dificultades para organizar el trabajo de grupos heterogéneos de alumnos, en los que existen niveles de adquisiciones y de motivación de aprendizaje.

Para Schalock (1988) se entra en una segunda fase donde además de las destrezas básicas para actuar, se busca el dominio del contenido a enseñar.

Esteve (1993) establece que en los principiantes que se integran, se dara una adaptación, sobre la marcha, ante los problemas y dificultades que encuentran.

Considerando a las investigaciones de Del Villar (1993), pudo comprobar que la evolución propia de esta segunda etapa no evolucionó de igual manera en todos los sujetos investigados. Algo parecido nos ha ocurrido a nosotros y que pasamos a describir a continuación a través del análisis cualitativo y cuantitativo establecido en esta subfase.

**I. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUALITATIVOS: DIARIO, SEMINARIO Y ENTREVISTA N° 2.**

Al igual que la subfase anterior, las dimensiones mantienen el mismo orden en cuanto a importancia, esto es, primero la dimensión intervención educativa, luego la dimensión formación docente, a continuación la dimensión personal y por último, la dimensión sobre los pensamientos educativos.

**Dimensión Intervención Educativa.**

Según se aprecia en la tabla n° 501, es el grupo alumnado el más característico, le sigue la organización, el aula, la programación y las actividades de aprendizaje.

Tabla n° 501: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Intervención Educativa

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES															M	STD
		Encarni			Eva			Gaby			Helena			Jacobo				
		D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E		
Pro	TYS	8	4	0	4	3	0	1	6	0	4	7	1	7	7	0	3,467	2,895
Or	CRO	7	3	0	2	6	0	2	4	0	2	0	0	6	8	1	2,733	2,719
	UTM	3	6	0	6	0	0	9	5	0	3	9	0	9	13	0	4,2	4,182
Ac	ADA	5	3	0	6	2	0	1	9	0	2	4	0	2	2	0	2,4	2,550
Aul	AMB	5	6	0	2	13	0	3	3	0	10	6	0	8	7	1	4,267	3,907
Alu	ALU	3	1	0	2	12	1	2	0	0	3	4	0	0	11	0	2,6	3,720
	PAR	3	4	0	2	2	0	1	1	0	2	7	0	4	4	0	2	2,000
	COM	3	3	0	3	7	1	3	0	0	3	11	0	1	5	0	2,667	3,003

Alumnado.

*Comportamiento (COM).* Veamos cuáles han sido las conductas que han manifestado los escolares en esta subfase en la actuación de cada uno de los sujetos participantes.

Eva es la que más problemas tiene con las actitudes y conductas de los escolares, estando un poco angustiada ante esta situación, procurando imponerse a ellos poco a poco, llegando a conseguir que le presten más atención en sus explicaciones. Al exponer en el seminario ciertos comportamientos negativos de los escolares, sus amigos críticos le indican que está muy obsesionada por los comportamientos de los escolares, que las clases le están resultando mejor.

Para Encarni el comportamiento de los escolares mejora, mostrándose menos problemáticos y más dispuestos a colaborar, a excepción de las conductas que surgen esporádicamente.

A Gaby, con la introducción en un mayor número de actividades de material, ocasiona que los escolares manifiesten conductas negativas que perturban el desarrollo normal de la clase.

Helena tiene problemas con el comportamiento de los escolares en el momento de presentar las actividades, distribuir y recoger el material.

A Jacobo le surgen algunos comportamientos no deseados por parte de los escolares, entre los que se encuentran algunas conductas sociales de respeto de normas o la desobediencia que le efectúan algunos escolares.

*Alumno o alumna en general (ALU).* Sobre las referencias que se hacen acerca del alumnado y que ha detectado cada sujeto participante son las que se expresan en cada comentario siguiente.

Encarni, Helena y Jacobo se fijan en las características de los escolares. Encarni, observa las características motoras que tienen los escolares. Helena anota características específicas e individuales de determinados alumnos o alumnas y los problemas que pueden originar en el aula. Jacobo expone el caso de algún escolar problemático o cataloga a los distintos grupos de clase.

Eva desea que los escolares le creen menos preocupaciones.

Encarni cambia su predisposición hacia el alumnado, empieza a preocuparse de cómo se lo pasan en la clase.

*Participación (PAR).* Las implicaciones de los escolares en las actividades de aprendizaje es algo mayor que en la subfase anterior, salvo las excepciones que se comentan.

La actuación de Encarni se orienta más a la implicación del alumnado en las actividades, dándose cuenta como ésta es mayor, existiendo todavía parte del alumnado que se sigue implicando poco en la realización de actividades. Se muestra satisfecha cuando consigue que los escolares participen.

A Eva le ocurre igual que a Encarni, es decir, aprecia una mayor implicación de los escolares en las actividades.

En las reuniones de seminario a Helena se le cuestiona la inhibición de ciertos escolares en algunas de las actividades de aprendizaje que ha propuesto y la necesidad de su intervención para evitarlo.

Jacobo cree que la participación de los escolares es aceptable, a pesar de ello encuentra algunas reticencias de alguna parte de ellos para determinadas actividades.

Organización. Durante esta subfase encuentran dificultades a la hora de adoptar un criterio para distribuir al alumnado en el espacio y, sobre todo, cuando utilizan material.

*Criterios de organización (CRO).* En este período de tiempo no tienen muy claros cuáles deben ser los criterios que deben adoptar a la hora de distribuir a los escolares por el espacio para que facilite el desarrollo de las actividades. Se puede decir que a través de un proceso de experimentación (ensayo-error) y de asesoramiento, van consiguiendo ir paulatinamente adoptando ciertos criterios.

Encarni se da cuenta que la forma de estructurar al alumnado no era la más conveniente, puesto que condicionaba el desarrollo de la clase y el aprendizaje de los escolares. Aplica ciertas orientaciones recibidas por el supervisor, dándole buenos resultados.

Eva va consiguiendo adoptar algunas pautas de actuación para distribuir al alumnado y que se puedan implicar en las actividades.

Gaby sigue recibiendo orientaciones en el seminario para que adopte determinados criterios de organización para que facilite el desarrollo de las actividades.

Jacobo adopta algunos criterios de organización caducos y poco gratificantes para los escolares, su preocupación está en el control y el orden en la clase. Los criterios que adopta no facilitan que las actividades se hagan convenientemente. Se muestra contrario a realizar más grupos, porque se origina menos control sobre el alumnado y puede ser la causa del desorden de la clase. En ocasiones, el criterio que adopta para distribuir al alumnado es atendiendo al uso del material.

*Utilización del material (UTM).* Hay una coincidencia común, en el transcurso de esta segunda subfase el número de actividades que necesitan usar material es mayor que en la subfase anterior.

Encarni procura utilizar el material imprescindible por dos razones: una, es debido a la distancia del lugar que se encuentra almacenado a la pista polideportiva, ocasionando alguna pérdida de tiempo; otra, el material que dispone el centro no es muy adecuado para el nivel educativo que imparte, pudiendo condicionarle las posibles distribuciones espaciales.

El uso que realiza Eva es adecuado y lo suele tener previsto, originando alguna pérdida de tiempo en algunas actividades.

El incremento de uso de material le origina a Gaby mayores preocupaciones, no considerándolo muy necesario para que resulte una clase motivante. Prefiere ir introduciendo su uso conforme vaya consiguiendo dominio y control de la clase, ya que hasta ahora le ha ocasionado ciertos desordenes.

A Helena le ocurre algo parecido, el uso del material le ocasiona dificultades, desordenes y pérdida de tiempo. Se originan problemas de uso, distribución y almacenamiento.

Jacobo es el que más airoso sale en el uso del material, solía hacer un uso adecuado en las actividades, originando pocos problemas de organización y control en las mencionadas actividades. A pesar de que supone un aliciente para los escolares su uso, cree que no se debe utilizar mucho material, causa pérdida de atención y origina ciertos desordenes en la clase. La tendencia que tenía Jacobo para propiciar actividades procedimentales, ocasionó un uso inadecuado del material en una sesión, incluso era peligroso para los desplazamientos de los escolares.

#### Aula.

*Ambiente (AMB).* Durante esta subfase se va produciendo una adaptación mutua entre cada uno de los sujetos participantes y su grupo de clase, en algunos casos, como veremos, ya se van produciendo un clima agradable y productivo y, en otros, habrá que esperar que las dinámicas que se establecen en el aula (pista polideportiva) sean mejores.

Para Encarni el clima de la clase va siendo más agradable y se establecen mejores relaciones; de la intranquilidad de la subfase anterior, se va dando un paso a tener tranquilidad y un mejor desenvolvimiento frente a los escolares, provocando una mejor predisposición en el alumnado, dándose situaciones de aprendizaje y de mejores relaciones. Esporádicamente le surgen algunos inconvenientes.

En cambio a Eva, el ambiente de clase le condiciona todavía, teniendo como una obsesión sobre él. Cuando se refiere al ambiente de clase, solía narrar los acontecimientos que se producían en el desarrollo de las clases que ella impartía.

Como se puede comprobar, hasta esta subfase Gaby no se da cuenta del ambiente que se produce en sus clases, sobre todo cuando al final de la subfase se va estableciendo un clima más agradable y productivo.

Helena no comienza esta subfase con un ambiente bueno en sus clases, donde se puedan producir buenas relaciones de enseñanza y aprendizaje. Conforme transcurre esta subfase, empieza a percibir un mejor ambiente, como al principio; las dinámicas de clase van siendo más satisfactorias, el alumnado puede experimentar durante la realización de las



actividades y ella puede ayudar a resolver las situaciones que se plantean.

Jacobo solía describir las inhibiciones, implicaciones y diversiones del alumnado. Este sujeto es de los que valora que gracias a la intervención del docente, en este caso él, la clase funcionaba, implicándose el alumnado en el desarrollo normal de la clase. Se le crítica en el seminario que debido a las amenazas que utiliza en clase origina un clima enrarecido.

Programación. Dentro de este grupo de categorías resalta la *temporización* y *secuenciación (TYS)*. En esta subfase siguen intentando llevar a la práctica todo lo que han diseñado, faltando tiempo para desarrollarlo todo en la práctica, apareciendo algunos comentarios de que es la práctica la que demandará más o menos actividades, pero que es necesario tener en previsión algunas actividades más.

Encarni es de las sujetos participantes que al comienzo de la subfase le falta tiempo para poder realizar todo lo que tenía diseñado, creándole cierta inquietud. Más tarde, es capaz de ajustarse a lo diseñado, teniendo en recámara algunas actividades más por si acaso necesitaba recurrir a ellas.

Eva no es partidaria de contemplar en su programación el tiempo que va a dedicar a las actividades, porque cuando tenía que llevarlo a cabo no se ajustaba a lo que tenía diseñado, sobre todo cuando considera las implicaciones y motivaciones de los escolares en las actividades. Uno de los grandes inconvenientes que tuvo Eva para poder desarrollar lo programado era el poco tiempo de clase que le dejó el maestro de aula. Además, ante concretas peticiones de realización de actividades de los escolares, Eva accede, realizando los ajustes necesarios.

A Gaby, le ocurre algo parecido con el tiempo de las actividades, lo que tiene programado, en la práctica no se cumple, por lo que no es partidario de reflejar el tiempo de las actividades en su programación.

Helena no se centra en el tiempo de las actividades, está más preocupada de cómo es capaz de llevar a cabo cada una de las actividades. En el seminario se le indica que debería prever alguna actividad de más porque hay momentos que los escolares se aburren con alguna de las actividades propuestas.

Para Jacobo lo más importante era cómo estructuraba y llevaba a cabo las diferentes sesiones, solía centrarse en el momento que se encontraba tomando como referencia la unidad didáctica. Además, considera que el número de actividades de una sesión debe adecuarse a la dinámica de la clase que se establece. Encuentra algunas dificultades para concluir todas las actividades que tenía diseñadas, unas veces por alargarse en las actividades precedente y otras por la interrupción de la clase que efectuaba la maestra de aula.

Actividad de aprendizaje. En esta subfase las actividades de aprendizaje o las acciones que realizan los escolares empiezan a ser considerados por los sujetos participantes, podríamos entender, al igual que Fuller y Bown (1975) el interés por la enseñanza o lo que

plantea Vonk (1983) encuentran dificultades en el contenido de enseñanza, Schalock (1988), Vera (1988), consideran que deben dominar el contenido a enseñar. Para ello, la categoría *adecuación al alumnado (ADA)* de las actividades, hace que algunos sujetos participantes consideren las actividades que realizan e intentar ver si son convenientes o no para los escolares.

Encarni y Eva se cuestionan algunas actividades de las que habían planteado a sus alumnos y alumnas si eran convenientes, si respondían a sus posibilidades, motivaciones e intereses.

Eva efectuaba adaptaciones en las actividades para que estuvieran a las posibilidades de todos, incluso pudo comprobar cuando una actividad era o no era adecuada.

Helena se va dando cuenta de manera progresiva de como las actividades iban siendo convenientes para los escolares.

También en el seminario, se debatía la conveniencia o no de determinadas actividades que habían realizado los sujetos participantes. Por ello, se le criticaba y asesoraba a Encarni y Gaby.

En el caso de Encarni, a través de superar la "seguridad personal", las críticas y reflexión efectuada, se van dando cuenta que las actividades que propone son más adecuadas.

Gaby ante los enjuiciamientos que realizan sus amigos críticos y el supervisor, se da cuenta de la inutilidad de ciertas actividades. Lo mismo ocurre cuando complicaba ciertas actividades sencillas, dificultando la realización por parte de los escolares. Incluso, la forma de estructurar y organizar a los escolares no es muy adecuada para que se realice la actividad de manera conveniente.

### **Dimensión Formación Docente.**

En esta subfase se da un paso hacia adelante en cuanto a la formación docente, se pretende que el aprendiz a maestro a través de la visualización de las clases que ha impartido (estimulación del recuerdo), la crítica y la reflexión, que se propicia en las reuniones de seminario a través de los amigos críticos y el supervisor se analice la práctica y se saquen conclusiones de mejora, estamos en la línea de Schön (1983, 1987) para realizar una reflexión sobre la práctica o la acción, aunque lo que pretendemos es conseguir una reflexión en la práctica y sobre la práctica. De alguna manera, en estos momentos, estamos en una reflexión de tradición académica y de eficacia social (Zeichner, 1993), donde lo que se pretende es un aprendizaje sobre la práctica docente y dominio de los contenidos a enseñar. Al mismo tiempo, vamos llegando a una reflexión social a través de compartir experiencias educativas y aprender colectivamente de ellas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

"... Mi visión de la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto a la práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente" (Zeichner, 1993, pp. 49)<sup>1</sup>.

Tabla n° 502: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES															M	STD	
	Encarni			Eva			Gaby			Helena			Jacobó					
	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E			
C	CRI	5	5	3	3	3	4	10	13	7	8	10	1	4	12	1	5,933	3,732
	RFX	7	3	5	0	2	0	4	12	4	9	6	2	6	7	0	4,467	3,364
E	ACR	6	1	4	4	4	2	0	2	3	1	9	5	0	1	3	3,000	2,366
	SEM	6	0	3	5	2	3	1	2	4	3	3	1	0	1	3	2,467	1,667
	VAC	1	1	2	3	5	2	4	3	5	7	6	2	0	3	2	3,067	1,914
F	AEA	5	3	5	0	1	5	1	0	9	1	1	11	5	3	7	3,8	3,229

Conocimientos. En la segunda subfase utilizan la reflexión y la crítica para adquirir conocimientos prácticos con el fin de resolver las situaciones que se van encontrando en la práctica y mejorar sus comportamientos docentes.

Crítica y autocrítica (CRI). La crítica y autocrítica se utiliza para enjuiciar la actuación docente a nivel individual (diario) y a nivel colectivo (seminario).

Los juicios que emite sobre su propia actuación, en algunos casos son negativos (Encarni, Gaby y Helena), aunque poco a poco, los juicios van siendo más positivos conforme van saliendo más airosos de las situaciones de clase.

Encarni, Eva y Helena consideran importantes las críticas y autocríticas para darse cuenta de sus errores ya que entienden que es una forma de aprender a través de los fallos que han tenido o para darse cuenta de sus actuaciones.

Encarni se considera bastante autocrítica, mientras que Gaby es muy dado a enjuiciar su actuación en las reuniones de seminario.

ZEICHNER, K.M.. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 220. pp.

Los juicios que emiten en esta subfase están referidos a las actuaciones docentes:

- Eva reconoce que está muy pendiente de los escolares.
- Gaby no consigue que las clases le salgan bien y reconoce que tiene dificultades para imponerse al grupo de clase.
- Helena va a más, cuando enjuicia el diseño que había realizado, reconoce tener fallos en la información inicial y en la organización.
- Jacobo acepta que realiza demasiadas actividades cerradas, el uso inadecuado del material en determinados momentos, abusar de dirigir a los escolares, incluso hubo momentos que confundió a los escolares y la conveniencia o no de algunas actividades.

*Reflexión (RFX)*. Se utiliza como una forma de analizar la práctica y aprender de ella a través de los razonamientos que se realiza de ella.

Eva sigue sin utilizar la reflexión como aspecto importante en su formación docente.

Encarni sigue utilizando la reflexión como análisis de los problemas que se encuentra en la práctica, va viendo las conveniencias de las actividades de aprendizaje que propone o el acierto y el error de las decisiones interactivas que toma.

Gaby, igualmente, intenta contrastar lo que ha sucedido en clase, recapacitando lo que ha sucedido en ella.

Helena medita sobre su actuación docente, sacando sus propias conclusiones sobre la forma de hacer una información más adecuada al alumnado, la estructuración de las actividades y el tiempo que propicia para el desarrollo de las actividades. En el seminario saca conclusiones sobre su actuación y la de los compañeros, con la intención de llevarlas a la práctica.

Jacobo la utiliza para meditar su práctica e intentar racionalizarla, dándose cuenta cuando implica más o menos a los escolares en las actividades. Va viendo formas interesantes de agrupar al alumnado y de las decisiones que adopta en la clase.

#### Estrategias de Formación.

*Amigos críticos u observadores (ACR)*. Sobre los compañeros que toman datos de la actuación de los sujetos participantes y que luego, más tarde analizaron, discutieron y promovieron la reflexión, realizan distintas referencias:

- Encarni no le molesta las críticas que recibe de ellos. En cambio, Helena considera que hay que tener cuidado con las críticas de los observadores, puesto que no deben meterse con aspectos personales o de actuación personal.



- Todos consideran la importancia del papel que juegan y en el beneficio que están obteniendo para aprender la función docente, sobre todo al poder darse cuenta de aspectos que ellos no notan en la práctica.

- Encarni, Eva y Jacobo consideran que los amigos críticos están en una situación favorable para obtener datos que ellos luego podrán comprobar, recibir las orientaciones oportunas y mejorar sus actuaciones.

*Seminario (SEM)*. Son aquellas reuniones grupales entre los sujetos participantes, observadores y supervisor, utilizándolas como elemento de discusión y reflexión grupal, buscando una mejora en la formación docente y promover la cooperación en el intercambios de experiencias educativas.

Al principio a algunos sujetos participantes le costaba trabajo participar, caso de Encarni, o estaban un poco expectantes, situación de Jacobo. A partir de esta subfase las implicaciones en el seminario de los sujetos participantes es mayor y más abierta.

Encarni considera al seminario como un procedimiento bastante útil, para dialogar, exponer y resolver problemas encontrados en la práctica, además de considerarlo como un espejo donde se pueden reflejar las situaciones de cada uno.

Gaby le han servido para centrarse en el proceso instructivo, considerando positivas las discusiones que se han establecido en él.

Eva y Helena, lo consideran como una situación donde se exponen los problemas (propios y de los otros compañeros), se contrastan, se dan orientaciones oportunas para luego llevarlas a cabo en la práctica. Mientras que para Eva se ayuda a reflexionar, Helena le ayuda a resolver su práctica docente.

*Visualización y análisis de la clase (VAC)*. Son los momentos que se encuentran observando en un reproductor audiovisual la clase impartida. Durante esta subfase se incorpora el sujeto participante, formando una triada entre el sujeto participante, observadores y supervisor. En esta subfase todavía no se realizan comentarios sobre lo que se está visionando.

A excepción de Encarni y Jacobo, el resto de los sujetos participantes realizan referencias sobre esta categoría.

Eva, Gaby y Helena, le sirve para darse cuenta de cómo ha sido su actuación, viendo sus fallos y a partir de ahí se toman las decisiones oportunas para su mejora.

Además, Helena pudo ver los problemas de organización y participación del alumnado, incluso de aspectos que no lo pudo hacer durante el desarrollo de las clases.

Eva es de la opinión que al mismo tiempo que se visualiza se debería comentar lo que se estaba viendo.

### Formación Inicial y prácticum.

*Aprendizaje o experiencias adquiridas durante el prácticum (AEA).* Sobre los conocimientos y habilidades que mencionan que han adquirido en esta subfase, están más orientados a resolver las situaciones que más han predominado en la subfase anterior y al comienzo de esta. Hay una coincidencia común de los sujetos participantes y es que han mejorando su desenvolvimiento en el aula, se sienten más sueltos y no tan tensos, son capaces de dar la información sobre las actividades e incluso de organizar a los escolares, salvo excepciones esporádicas.

Encarni cree que su forma de aprender es a través de los errores de su propia actuación, destaca el aprendizaje a través de la práctica.

Eva entiende que al menos ha conseguido estar tranquila en clase y poder desenvolverse en ella.

Gaby se ha dado cuenta que la enseñanza es una tarea ardua y que requiere su aprendizaje. Considera que ha aprendido a controlar a los escolares. Entiende que comprender mejor las situaciones dilemáticas y complejas que se dan en el aula de Educación Física.

Helena, a parte de los aprendizajes propios sobre su propia práctica, entiende que de la observación que ha realizado a los maestros y maestras de aula también se aprende, lo mismo que de la visualización de sus clases.

Jacobo se centra en las actividades, sobre todo cree que a través de su práctica ha podido darse cuenta de los matices de las actividades competitivas en cuanto a la discriminación versus actividades cooperativas. Ve ciertas mejorías en cuanto al uso de determinados procedimientos en las clases. Cree que determinadas formas de actuar lo ha aprendido en las orientaciones recibidas en el seminario. Además, cree que ha conseguido soltura en sus clases y que a través de la práctica va adquiriendo conocimientos que le permitan resolver situaciones que se encuentra en ella.

### **Dimensión Personal.**

Durante esta subfase aumentan las preocupaciones, se mantienen las emociones y sentimientos, los problemas. Surge el autoconcepto, esto nos indica que los sujetos participantes perciben cuáles son sus actuaciones en el aula de Educación Física (tabla nº 503).

*Preocupaciones (PRE).* Las preocupaciones siguen estando latentes en cada uno de los sujetos participantes, unos siguen estando en aspectos que se han visto en la subfase anterior (información inicial, organización...), con un ligero descenso, a los que se le añade la preocupación sobre las actividades (interés por la enseñanza, Fullé y Bown, 1975;

dificultades en el contenido de enseñanza, Vonk, 1983; dominio del contenido, Schalock, 1988; que los escolares se adapten a la naturaleza de la tarea, Vera, 1988), a lo que podríamos nosotros añadir, el uso del material y que las clases sean más exitosas.

Tabla nº 503: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal

Cate- goría	SUJETOS PARTICIPANTES															M	STD
	Encarni			Eva			Gaby			Helena			Jacobo				
	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E		
AUT	4	1	6	6	4	4	3	0	3	2	1	4	6	1	4	3,267	1,878
PRE	12	7	6	5	4	2	3	16	10	7	10	5	11	7	11	7,773	3,714
PRB	4	4	0	9	8	2	6	2	1	4	4	1	4	2	3	3,6	2,444
EMS	16	2	3	3	4	3	8	2	12	10	5	4	5	0	2	5,267	4,234

Tener a los escolares controlados para que puedan realizar las actividades de aprendizaje sigue siendo una preocupación compartida por todos.

A Encarni le inquieta además que los escolares le puedan prestar más atención a sus informaciones, que pudiera desarrollar todo lo que tenía programado y que las clases pudiera ser más exitosas.

Eva, a parte de las inquietudes comunes, le ocupa el tema de que el alumnado comprenda la organización de las clases.

Gaby, le crea intranquilidad el no salir airoso de los problemas que se va encontrando en la práctica, fundamentalmente control y orden en la clase. Al igual que Encarni, la programación y su aplicación le inquieta.

A Helena, además de las inquietudes comunes, hace hincapié en el material y el trato con un determinado escolar.

Jacobo, le inquieta también el uso del material por el desorden que provoca. La aplicación de la programación y del éxito de sus clases, siendo esto de lo que más le preocupa.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Los aspectos emocionales y sentimentales son más propios de cada sujeto, de ahí, que sean más personales y diferenciados.

En Encarni destaca la des gana que tiene de continuar observando a la maestra de aula de 4º por la actitud que adopta. Experimenta situaciones positivas y negativas como consecuencia del resultado de sus clases, aunque al final de la subfase se encuentra más

contenta con sus clases. Muestra deseos y ganas de seguir aprendiendo la profesión docente. En algunos momentos, se encuentra incómoda por los comentarios de los amigos críticos.

Eva no se muestra descontenta con su actuación aunque surgían sensaciones emocionales negativas e incluso se encuentra desanimada por algunos comentarios de amigos críticos.

A Gaby le aparecen desolaciones como consecuencia del resultado de sus clases, surgiendo al final de la subfase sensaciones más agradables, sobre todo cuando es capaz de aplicar alguna estrategia o decisión en la práctica y ésta, tiene éxito. Se encuentra satisfecho, a pesar de los inconvenientes, por su realización del practicum.

Helena cuando consigue conectar con los escolares y que éstos se impliquen en las actividades, se muestra contenta y satisfecha. Se va mostrando más entusiasmada con las clases que le están resultando. Se encuentra molesta con algunos comentarios de los amigos críticos e incluso, con ella misma en un determinado momento por amenazar a los escolares. Del practicum se muestra bastante satisfecha al poder vivenciar esta experiencia y tener oportunidad de relacionarse con los escolares y los docentes.

Jacobo se llenaba de satisfacción cuando conseguía que los escolares se organizaran y que las actividades fuesen adecuadas para ellos.

*Problemas (PRB).* Al igual que las preocupaciones, todavía prevalecen ciertos inconvenientes u obstáculos para el desarrollo normal de las clases de la subfase anterior.

A Encarni le disminuyen los problemas, estando ahora más en el desarrollo de las actividades más que en los problemas de disciplina, organización o control.

Por contra, a Eva le aumentan los problemas, los propios de la organización y control de la clase y de la aplicación de la programación, se le añaden las interferencias del maestro de aula en sus clases de Educación Física.

Gaby no domina su situación frente al alumnado, ocasionando ciertos desordenes en la clase. Lo mismo que el uso del material le origina algún problema cuando tiene que distribuirlo o almacenarlo. La maestra especialista interviene en determinados momentos, ocasionando que Gaby se inhibiera de alguna manera frente a los escolares.

Los problemas de Helena son más circunstanciales y sobre todo el uso del material le crea ciertos desordenes. Tiene el inconveniente de que un alumno siempre está incordiando e intentando llamar la atención, provocando cierto alboroto.

Jacobo encuentra dificultades para que el alumnado comprendiera cómo deberían realizar las actividades. Además, un grupo de escolares intentan desorganizarle la clase. Resalta la falta de tiempo para concluir algunas sesiones por las intromisiones de la maestra de aula.



*Autoconcepto (AUT).* Al superar algo la fase de supervivencia y de las situaciones de intranquilidad ante el grupo de clase, comienzan a describir las percepciones que tienen sobre su actuación docente y la evolución de ésta.

Por regla general, la percepción que tiene cada sujeto a lo largo de esta subfase mejora en el último tramo, siendo más satisfactoria, aunque reconocen que le queda bastante por aprender.

En el caso de Encarni, ha ido evolucionando desde una autopercepción negativa, al no considerarse muy válida para ejercer la función docente, hasta una mejor imagen de sí misma, como consecuencia de los aprendizajes adquiridos y de los resultados que obtuvo en sus clases.

Eva entiende que ya se puede desenvolver en clase con normalidad, viendo una mejora con respecto a la subfase anterior, aunque sigue advirtiendo que tiene dificultades a la hora de dar la información inicial.

Gaby se sigue viendo como un aprendiz de maestro, reconociendo que en su actuación reconduce demasiado al alumnado.

Helena, reconoce que a pesar de que empezó mal, va mejorando en su actuación en el aula.

Jacobo solía tener una buena percepción sobre su actuación en el aula, reconoce que en ciertos momentos no actuó bien, mejorando en ciertos aspectos concretos. Aún así, se considera como un aprendiz todavía.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

A las ideas que traían los sujetos participantes de su experiencias previas, con las que se fueron formando a lo largo de los dos años de prácticas, hay que añadirle las que se van formando en contacto con la práctica, en el caso concreto cuando ellos son los protagonistas de la acción.

Tabla nº 504: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES															M	STD
	Encarni			Eva			Gaby			Helena			Jacobo				
	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E	D	S	E		
CCE	7	0	2	2	10	0	0	4	11	2	10	4	0	14	6	4,8	4,475

Zeichner (1987) considera que es importante que los profesores en formación examinen su bagaje cultural, es decir, sus creencias, presupuestos y prejuicios. Para González-Fuentes (1994) es relevante que los alumnos (profesores en formación) vayan haciendo explícitas sus creencias acerca del proceso educativo y que se vaya haciendo un contraste sobre ellas.

Veamos cuáles han sido las *concepciones y creencias educativas (CCE)* de los sujetos.

Para Encarni, todavía no se muestra partidaria de incluir actividades de indagación por parte del alumnado. Cree que la enseñanza debe plantearse de manera progresiva, tanto en el desarrollo de actividades como en el desenvolvimiento docente. Mantiene la idea de que es difícil atender a todos los escolares y controlarlos al mismo tiempo.

Eva cree que se debe obligar a los escolares a realizar agrupamientos mixtos pese a la oposición de ellos. Lo mismo que no se muestra partidaria del consentimiento a los escolares, aunque considera que se le debe dar tiempo para que recapacite. El uso del silbato en las clases de Educación Física lo considera como útil, al desarrollarse las clases al aire libre.

Gaby es de los convencidos que para que los escolares se enteren y puedan desarrollar bien las actividades, el docente debe presentarle las actividades de manera muy clara. Opina que el descontrol que se origina en las clases es debido a la confianza que le facilita el docente. Según su experiencia personal, se debe ser más rígidos con los escolares.

Helena mantiene las ideas de que en las clases todos los escolares deben encontrar las mismas oportunidades de vivenciar las actividades. Se muestra a favor de ser cariñosa con los escolares y darle un tratamiento más personalizado. Opina que en función de cómo van respondiendo a lo largo de las clases los escolares, condicionara la actuación del docente. No se muestra muy partidaria del castigo, aunque entiende que momentáneamente se debe excluir de clase a los escolares que no tengan un buen comportamiento.

Jacobo es contrario a consentir a los escolares, al igual que Eva, opina que la atención a los escolares problemáticos puede suponer un abandono de los escolares normales. Hay dos aspectos que inciden en su formación: uno, entiende que en el momento que se encuentra, se debe centrar en la realización de las actividades; otro, que las concepciones educativas que tenía le están cambiando con la práctica.

II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUANTITATIVOS: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

II.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** Según los resultados obtenidos y que se reflejan en la tabla n° 505 hay un predominio general de presentar las actividades de manera motivante, aunque Eva y Jacobo lo hacen de manera bastante motivante. Se puede sostener que hay una pequeña pérdida de bastante motivante a motivante, manteniendo los escolares la atención mientras informan los sujetos participantes, aunque algunos no atienden a las explicaciones y muestran poco interés por realizar las actividades.

Tabla n° 505: Resultados obtenidos en la motivación en la información

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.1. Motivación en la información	MMI	3,448	0,000	0,000	3,571	0,000	1,4038
	BMI	32,759	51,429	38,235	28,571	61,702	42,539
	MOI	48,276	42,857	38,235	50,000	38,298	43,533
	PMI	15,517	5,714	20,588	17,857	0,000	11,94
	NMI	0,000	0,000	2,941	0,000	0,000	0,5882

**Tiempo empleado en la información.** El tiempo que han utilizado para dar la información al alumnado es adecuado por parte de todos los sujetos participantes, según se puede examinar en la tabla n° 506. En esta subcategoría se ha producido una mejora con respecto a la anterior subfase, empleando el tiempo necesario para proporcionar la información necesaria para que el alumnado pueda enterarse y emprender la realización de la actividad.

Tabla n° 506: Resultados obtenidos en el tiempo de información

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0,000	0,000	0,000	3,571	0,000	0,714
	BAT	5,172	2,857	32,353	32,143	2,128	14,931
	ADT	65,517	88,571	41,176	50,000	95,745	68,202
	INT	27,586	8,571	17,647	14,286	2,128	14,044
	MIT	1,724	0,000	8,824	0,000	0,000	2,109

**Tipo de actividad.** Según se puede advertir en la tabla n° 507, existe un predominio de actividades de tipo cerrado, excepto Gaby y Helena que tienen una pequeña inclinación hacia las actividades mixtas. El motivo de este cambio responde al mayor control y orden en la clase y a la ocupación del alumnado en la realización de las actividades.

Tabla n° 507: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.3. Tipo de actividad	ABA	0,000	2,857	2,941	10,714	6,383	4,579
	CEA	94,828	60,000	41,176	42,857	78,723	63,517
	MIA	5,172	37,143	55,882	46,429	14,894	31,904

**Aspectos de los contenidos.** Los contenidos que han pretendido desarrollar, según los datos que se pueden distinguir en la tabla n° 508, nos indican que hay una propensión de presentar para su desarrollo contenidos de tipo procedimental, fundamentalmente Encarni y Jacobo. En el caso de Eva, Gaby y Helena tienen una tendencia a los contenidos de tipo procedimental-actitudinal. Los primeros se justifican plenamente al estar más pendientes de que realicen simplemente las actividades, mientras que los segundos, responden a la propuesta de juegos, dándose aspectos sociales y emotivos.

Tabla n° 508: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	PRC	65,517	34,286	44,118	39,286	59,574	48,556
	ACC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	MXC	0,000	2,857	0,000	0,000	2,128	0,997
	CPC	1,724	0,000	2,941	7,143	4,255	3,217
	PAC	32,759	62,857	52,941	53,571	31,915	46,809
	CAC	0,000	0,000	0,000	0,000	2,128	0,426

II.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** A la hora de distribuir al alumnado por el espacio y pudiese emprender las actividades, los sujetos participantes a utilizado un tiempo suficiente para organizarlos, lo que indica que a pesar de tender a agruparse o distribuirse para realizar las actividades, necesitan ciertos refuerzos. Como excepción, se encuentra Encarni que ha conseguido superar las deficiencias de la subfase anterior, predominando el buen tiempo de organización (tabla nº510).

Tabla nº 510: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.1. Tiempo en organizar	ETO	1,724	0,000	0,000	0,000	0,000	0,345
	BTO	48,276	26,471	11,765	10,345	38,298	27,031
	STO	43,103	64,706	23,529	37,931	53,191	44,492
	ITO	6,897	8,824	46,059	41,379	8,511	22,334
	MTO	0,000	0,000	17,647	10,345	0,000	5,598

**Criterios de organización.** Las pautas que han sobresalido en cada uno de los sujetos participantes a la hora de distribuir al alumnado, han sido los propios de la actividad, según nos revela la tabla de los resultados nº 511. Hay una tendencia clara de que los escolares puedan realizar las actividades de manera conveniente, adoptando distribuciones para facilitar el desarrollo de la actividad.

Tabla nº 511: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre
II.2. Criterios de Organización	COO	36,957	0,000	0,000	7,843	0,000
	PCO	0,000	0,000	41,379	37,255	2,041
	ACO	63,043	100,000	58,621	52,941	95,918
	ICO	0,000	0,000	0,000	0,000	2,041
	CCO	0,000	0,000	0,000	1,961	0,000
	NCO	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

**Utilización del material.** De acuerdo con los resultados que se pueden ver en la tabla nº 512, el uso del material se han incrementado en esta subfase en todos los sujetos participantes, por regla general suele existir una tendencia a realizar actividades con material que sin él. El caso excepcional es Encarni que suele utilizar en menos actividades el material. De una manera generalizada, suelen tener previsto el material, hacer un uso adecuado del mismo y no perder tiempo en su utilización.

Tabla nº 512: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.3.a. Necesidad de material	SNM	43,103	60,000	55,882	60,714	65,957	57,131
	NNM	56,897	40,000	44,118	39,286	34,043	42,869
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,000	100,000	100,000	88,235	100,000	97,647
	NPM	0,000	0,000	0,000	11,765	0,000	2,353
II.3.c. Adecuación del uso del material.	ADM	100,000	100,000	94,737	58,820	58,065	82,324
	NDM	0,000	0,000	0,000	5,882	35,484	8,273
	IDM	0,000	0,000	5,263	35,294	6,452	9,402
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	12,000	0,000	42,105	17,647	0,000	14,35
	NTM	88,000	100,000	57,895	82,353	100,000	85,65

**Utilización del espacio.** Según se puede ver en la tabla 513, el uso que se efectúa del espacio es adecuado por parte de todos los sujetos participantes, revelando una mejora con respecto a la subfase anterior

Tabla nº 513: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.4. Utilización del espacio	ADE	87,097	81,081	70,270	51,351	61,428	70,245
	NAE	6,452	13,514	21,622	24,324	5,714	14,325
	ZIE	6,452	5,405	8,108	24,324	32,857	15,429

II.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** De acuerdo a los resultados anotados en la tabla 514, el número de decisiones que han tomado durante el desarrollo de las actividades es altísimo. En esta subfase han tenido más una orientación a propiciar el desarrollo de las actividades y a motivar o reconducir hacia la realización de las actividades.

Tabla n° 514: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.1. Decisiones interactivas tomadas.	NDA	10,345	5,714	2,941	0,000	14,894	6,779
	TDA	89,655	94,286	97,059	100,000	85,106	93,221
III.2. Decisiones interactivas	AAD	27,723	28,125	18,812	22,222	27,928	24,962
	AND	18,812	15,625	19,802	22,222	9,009	17,094
	MAD	18,812	22,916	28,713	26,389	21,621	23,69
	CDD	9,901	14,583	11,881	11,111	17,117	12,919
	COD	15,842	18,750	20,792	16,667	11,711	16,752
	CAD	8,911	0,000	0,000	1,389	12,613	4,583
III.3. D. de igualdad.	IOD	0,000	0,000	0,000	14,286	0,000	2,857

**Tipo de conducta social que desarrollan.** Los resultados que se han registrado en la tabla n° 515, nos indica el cambio de tendencia en las orientaciones que han dado a las actividades, estando más orientadas al desarrollo de la competitividad y la cooperación, salvo Helena que ha cambiado al enfoque de la competitividad individual, siendo la única que intenta estimular la iniciativa de los escolares.

Tabla n° 515: Resultados obtenidos sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.4. Tipo de conducta social que se desarrolla	CIA	27,777	31,250	34,433	50,000	28,571	34,406
	CCA	11,111	0,000	27,586	25,000	0,000	12,739
	COA	11,111	0,000	3,448	6,250	37,714	11,705
	CXA	50,000	68,750	34,383	18,750	37,714	41,919
III.5. Est. iniciativa	EAA	0,000	0,000	2,941	21,429	0,000	4,874

**Tiempo empleado en cada una de las actividades.** De los resultados obtenidos y reflejados en la tabla n° 516, podemos decir que el tiempo que han empleado en un porcentaje importante cada uno de los sujetos participantes es adecuado, lo que nos indica que los escolares han podido realizar las actividades al ser convenientes para ellos, han podido participar y aprender a través de ellas.

Tabla n° 516: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	BTA	13,793	11,429	17,647	25,000	8,511	15,276
	ATA	50,000	80,000	58,824	57,143	68,085	62,810
	ITA	27,586	2,857	23,529	7,143	21,277	16,478
	MTA	8,621	5,714	0,000	10,714	2,128	5,435

#### II.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

Siguen realizando poco feed-back, incrementando algo Gaby y Helena. Predomina el feed-back tipo colectivo frente al individual. La intencionalidad toma protagonismo las descripciones, una vez terminadas las actividades y las correcciones neutras.

Tabla n° 517: Resultados obtenidos sobre el feed-back

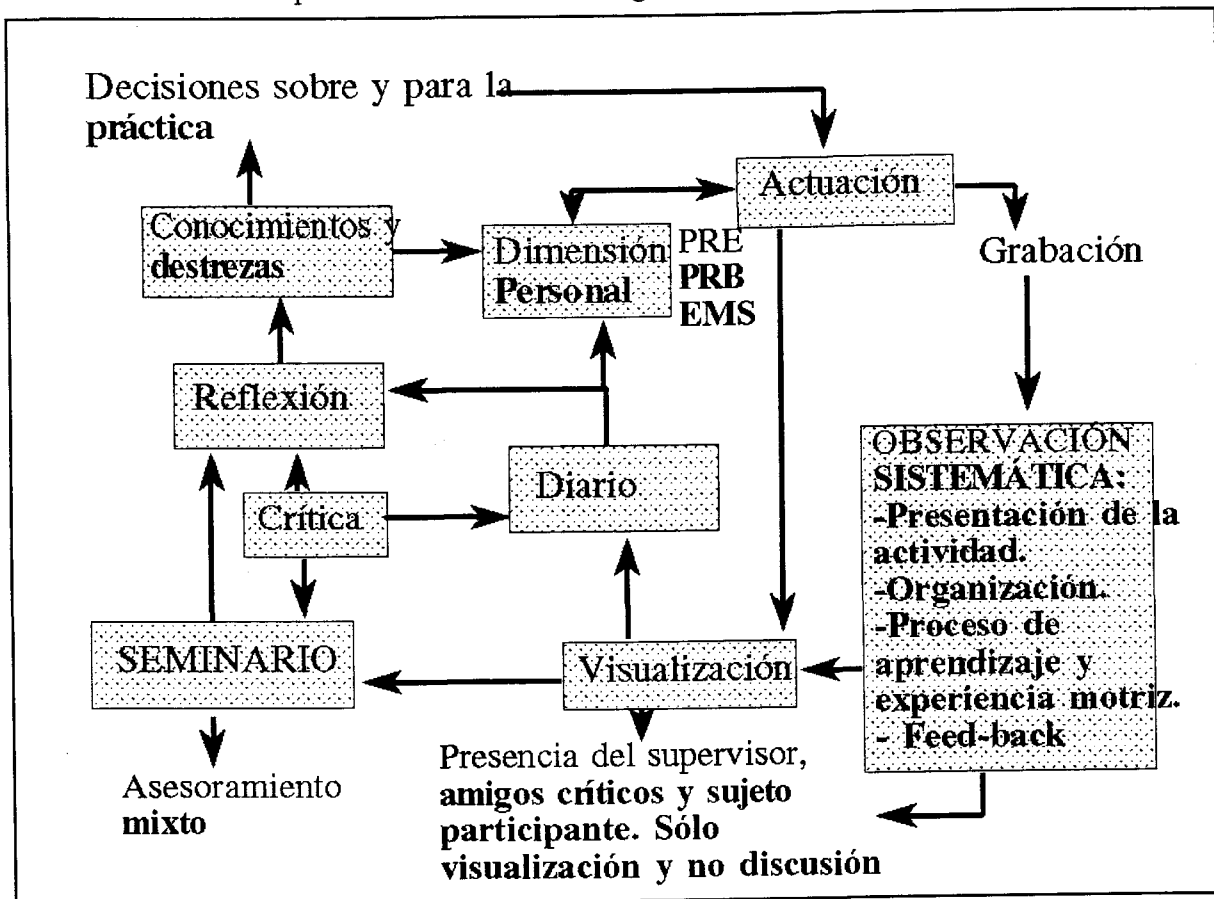
Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
IV.1. Existencia de Feed-back	HEF	10,345	5,714	32,353	25,000	14,894	17,661
	NHF	89,655	94,286	67,647	75,000	85,106	82,339
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	10,345	5,714	38,235	32,143	14,894	20,266
IV.3. Ha sido	INF	0,000	0,000	23,077	44,444	0,000	13,504
	COF	100,000	100,000	76,923	55,556	100,000	86,496
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	100,000	50,000	7,692	0,000	42,857	40,11
	POF	0,000	0,000	15,385	33,333	28,571	15,458
	NEF	0,000	0,000	7,692	0,000	14,286	4,396
	NUF	0,000	50,000	69,231	55,556	0,000	34,957
	ESF	0,000	0,000	0,000	11,111	14,286	5,079





En el esquema nº 10 se ha recogido el proceso seguido durante esta subfase que puede servir a modo de resumen de lo más característico.

Esquema nº 10: Proceso seguido durante la subfase





**FASE III DE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA: 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO. DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS.**

Con esta subfase concluyó el practicum, siendo importante para ver si cada uno de los sujetos participantes tenían conformado un estilo de actuación docente en función de sus pensamientos, si eran capaces de desenvolverse con más soltura en clase y si sus intervenciones estaban más orientadas al aprendizaje de los escolares.

El enfoque que se le dio a esta subfase es el siguiente:

- Elaboración de experiencias curriculares concretas de manera autónoma y con referencia a las discusiones de seminario.

- Buscar una actuación didáctica que facilite el aprendizaje de los escolares.

- Las grabaciones de video y audio siguen sirviendo como estimulación del recuerdo y de reflexión sobre la práctica docente.

- Durante la visualización, se realizará discusión y análisis de las situaciones educativas. Se deben anotar los aspectos más interesantes para llevarlos a la reunión de seminario para que sirvan como elementos de contraste, de análisis y de búsqueda de soluciones adecuadas.

- El seminario, como elemento de discusión y reflexión grupal, donde se busca una mejora en la formación docente y promover la cooperación en el trabajo docente. Aprendizaje compartido y de contrastación de realidades educativas. El supervisor no interviene en la discusión y reflexión grupal, que es autónoma del grupo, sólo modera.

- El diario sigue siendo un elemento de reflexión y autocrítica.

Siguiendo con los estudios de Vonk (1983) en esta subfase se llega a un estado más maduro de los sujetos participantes en función de lo que se estableció en la subfase anterior. Podemos decir que aspectos que se establecieron se consolidan o al menos, se manifiestan:

- Hay una aceptación a sí mismo en su rol profesional.
- Disminuyen los problemas con las materias.
- Se experimenta 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 peculiaridades de cada grupo.

Según Fuller y Bomw (1975) las preocupaciones están dirigidas hacia los escolares y sus aprendizajes.

Del programa secuencial que ha establecido Schalock (1988), además de lo que se ha manifestado en las dos subfases anteriores (destrezas básicas, dominio del contenido), podemos decir que los sujetos han adquirido el dominio de determinadas destrezas de enseñanza, son capaces de asumir las responsabilidades como docentes de Educación Física y son capaces de fomentar el aprendizaje a corto plazo en los escolares.

## I. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUALITATIVOS: DIARIO Y SEMINARIO.

Sigue predominando la dimensión intervención educativa, a continuación se encuentra la dimensión personal y la dimensión formación docente y por último, la dimensión sobre pensamientos educativos.

### **Dimensión Intervención Educativa.**

En esta dimensión juega un papel importante de esta subfase el alumnado, estando condicionada la actuación de cada uno de los sujetos participantes a éste. La organización va saliendo y llegan a tener menos problemas con ella. Las actividades van siendo más adecuadas y se busca que sean más participativas por parte del alumnado. Las intervenciones interactivas están orientadas hacia las actividades, en unos casos para hacer variantes y otras, para realizar una retroalimentación de las mismas. En el aula se van percibiendo climas agradables y productivos, se van dando situaciones de aprendizaje. La programación importa menos, se van fijando más en ajustarla en función del proceso.

En la tabla nº 518 se han anotado los valores absolutos de cada una de las categorías que han sido significativas en esta subfase, además de los valores centrales.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla n° 518: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Intervención Educativa

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
		D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
Programación	TYS	2	2	14	6	0	3	3	3	9	3	4,5	3,931
Organización	CRO	5	7	2	2	2	2	2	1	4	6	3,3	1,952
	UTM	3	2	3	2	2	0	1	0	4	8	2,5	2,202
Actividad Apr.	ACT	5	6	2	2	0	1	3	2	6	10	3,7	2,865
Intervención interactiva	DEA	3	0	5	5	2	3	1	3	4	4	3	1,549
	FED	5	0	5	0	2	5	0	0	2	6	2,5	2,377
Aula	AMB	11	1	5	6	5	3	7	4	5	3	5	2,569
Alumnado	ALU	8	1	3	2	0	1	2	3	6	4	3	2,324
	INA	7	6	3	1	4	1	3	5	2	7	3,9	2,166
	PAR	4	3	3	1	5	3	3	1	3	0	2,6	1,428
	COM	6	6	3	4	1	5	0	3	3	4	3,5	1,857

*Iniciativa del alumnado (INA).* En esta subfase se consideran las peticiones de los escolares o se les permite cierta autonomía en la realización o en el diseño de actividades.

Con más o menos acierto, Encarni, Eva, Gaby y Jacobo consideran el trabajo autónomo de los escolares y atienden sus peticiones.

Encarni como consecuencia de las críticas y orientaciones que recibe en el seminario, empieza a realizar actividades donde el alumnado va asumiendo responsabilidades y a pesar de ciertas dificultades, reconoce que poco a poco le van saliendo.

Eva está más condicionada en su actuación por las peticiones que le realizan los escolares.

Gaby deja mayor libertad al alumnado, sobre todo le dio responsabilidades en la organización y cierta autonomía en la realización de actividades.

Helena considera la peticiones sobre la realización de determinadas actividades e incluso deja autonomía en la realización de las mismas; durante el desarrollo de algunas actividades propicia para que los escolares busquen sus propias estrategias de resolución que las apliquen.

Al contrario que los otros sujetos, a Jacobo le cuesta trabajo dejar cierta autonomía para que los escolares tengan libertad a la hora de realizar las actividades, puesto que tiene tendencia a conducir al alumnado. A pesar de las críticas que recibe en el seminario, intenta justificarlo a través de la responsabilidad que le da a algunos alumnos problemáticos

*Comportamiento (COM)*. La conducta de los escolares suele ser aceptable, la normal en estas edades, a excepción de determinados momentos y por condicionantes concretos.

Encarni, Eva y Jacobo tienden a tener más o menos normalizadas sus clases con algunas consideraciones. En el caso de Encarni, al introducir actividades nuevas y desconocidas para los alumnos y alumnas hay un cierto rechazo a ellas, apareciendo actitudes negativas en clase.

A Encarni y Jacobo le surgen algunas conductas antisociales, como es el caso de no respetar las reglas establecidas en algunos juegos motores.

Helena le surgen los problemas de conducta con un alumno en concreto que, al igual que en anteriores subfases, intenta llamar la atención y desorganizar la clase.

*Alumno o alumna en general (ALU)*. Esta categoría es importante porque los sujetos participantes se centran más en el alumnado, para ello están más pendientes de sus actuaciones, características, aprendizajes, etc.

Encarni se ha dado cuenta quienes son los escolares más participativos y activos, además conoce mejor las características de cada uno de ellos,

Algo por el estilo le ocurría a Eva, toma en consideración las referencias de los escolares, e incluso reconoce que las características propias de los escolares condicionan su actuación.

Helena toma como referencia alumno o alumna en general para hablar de sus clases.

*Participación (PAR)*. En esta subfase las implicaciones de los escolares en las actividades es mayor, esta es una coincidencia de Encarni, Eva, Helena y Jacobo. Además, Jacobo considera que esta implicación es la que llevará a la consecución de los objetivos.

Organización. En esta subfase los problemas de organización fueron disminuyendo, llegando a ser capaces de distribuir al alumnado por el espacio para facilitar la realización de actividades, utilizando el material de manera adecuada y no ocasionando su uso descontrol de la clase.

*Criterios de organización (CRO)*. Como hemos visto los sujetos participantes adoptan pautas de organización que facilitan el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Los criterios que adopta Encarni son positivos para el desarrollo de las actividades, la adopción de crear grupos en la clase, provoca que se tenga una mayor posibilidad de participación y aprendizaje por parte del alumnado. Además, la delimitación del espacio y la distribución más autónoma por parte de éste, facilita la organización.

Eva y Gaby en esta subfase consiguen ser capaces de adoptar criterios de organización y de llevarlos a cabo, obteniendo una respuesta por parte del alumnado. Gaby se muestra agradecido a las propuestas sobre criterios de organización que se efectuaron en el seminario, tomando la decisión de aplicarlos en sus clases, dando buenos resultados.

Jacobo, al igual que Encarni y Gaby, adoptan el criterio de formar más grupos para el desarrollo de las actividades, lo que provoca que las actividades se pudieran realizar con más facilidad, más participación y se consiguiera más aprendizaje.

*Utilización del material (UTM).* Veamos el uso del material de que manera ha incidido en los sujetos participantes en esta subfase.

Ante la falta de material adecuado para el nivel educativo que se encontraba Encarni, decide utilizar material alternativo en sus clases, dándole participación a los escolares para su construcción.

En cambio, el uso de material para Eva le sigue ocasionando alguna pérdida de tiempo, dejando que desear, al no tener muy claro las posibilidades educativas del mismo.

En esta subfase se muestra más partidario de utilizar el material, sobre todo, entiende que ciertas actividades no hay más remedio que hacerlas con material. En ciertos momentos no utiliza de manera adecuada el material.

*Aula.* El lugar donde se produce una serie de interacciones e intenciones educativas, en el transcurso de esta subfase, fue más gratificante y agradable, por un lado, los escolares estaban más participativos y se palpaba situaciones de aprendizaje, por otro, el aprendiz a maestro se desenvolvía con más facilidad y estaba más pendiente del proceso educativo.

*Ambiente (AMB).* De manera paulatina, cada uno de los sujetos participantes van consiguiendo establecer una buena dinámica de la clase, produciéndose relaciones de más calidad y más productivas, hay salvedades, pero éstas son momentáneas y como consecuencia de algunos aspectos puntuales.

El caso de Encarni, a pesar del ambiente agradable logrado al final de la subfase anterior, cuando presenta algunas actividades que no son del agrado de los escolares, comenzaba a enrarecerse de nuevo el ambiente, por lo demás, las clases volvían a desarrollarse con el clima normal que se había establecido.

Algo parecido a lo que le ocurrió a Encarni, le sucedió a Gaby, al principio de esta subfase se enrarece el clima, conforme va consiguiendo implicar más a los escolares en las

actividades de aprendizaje, se llega a establecer una buena interacción entre los escolares y Gaby.

A Eva le costaba trabajo mantener un buen clima en el aula, el maestro de aula con su intromisiones ayudaba poco a ello, por eso, cuando ella veía que ciertas actividades disfrutaban los escolares con ellas, procuraba mantenerlas más tiempo que el previsto. A pesar de las dificultades que tenía, durante las últimas reuniones de seminario manifestaba las percepciones de cómo se desarrollaban sus clases, siendo estas más satisfactorias, sobre todo porque se había establecido un mejor desenvolvimiento y autonomía del alumnado, dándose mayor cooperación y motivación en la realización de actividades.

Helena mantiene el ambiente de clase que consiguió en la subfase anterior.

Jacobo, va percibiendo que la dinámica que establece en sus clases, va tomando otros derroteros, su preocupación va estar en buscar que los escolares estén más participativos e integrados en la dinámica que él ha sido capaz de imponer. Solía decir que el clima de su clase era bueno.

Programación. Este grupo de categoría ha ido perdiendo fuerza conforme ha transcurrido el proceso del practicum, en esta subfase se hace referencias a la *temporización* y *secuenciación (TYS)* como consecuencia de los ajustes y adaptaciones que realizan de lo que tenía programado en función del proceso de aprendizaje de los escolares o de algunos imprevistos.

En el caso de Eva, rompe lo que ella tenía establecido en su programación por la motivación e implicación de los escolares en determinadas actividades. En otros momentos atiende a las peticiones de los escolares, viéndose modificada su programación. En cuanto al tiempo, en algunas clases sigue contando con menos tiempo del asignado en el horario escolar como consecuencia del maestro de aula los mantiene haciendo tareas de otras asignaturas en el aula.

Gaby rompe con la planificación que había establecido para todo el proceso y ahora se basa, en una programación más inmediata, recurriendo a la experiencia que va adquiriendo en la práctica y del éxito de sus clases precedentes.

A Helena le ocurría casi igual, es capaz de realizar ajustes de las actividades que tenía diseñadas previamente, unas veces por el tiempo disponible y otras, de cómo se estaba desarrollando la sesión, sobre todo por la implicación y motivación de los escolares.

A Jacobo le seguía faltando tiempo, en algunas sesiones, para desarrollar todo lo que tenía diseñado. En algunos casos, se alarga en las actividades por la motivación que mostraban los escolares en su realización.

Actividad de aprendizaje. En esta subfase los sujetos no están tan pendientes de las actividades en sí, algunos de ellos las obvian al estar más pendientes de la acción y



aprendizaje de los escolares; otros, hacen mención a ellas para ver la conveniencia o no y que los escolares las pudieran realizar de manera correcta.

*Actividad en general (ACT)*. Sobre la acción que realizan los escolares aparecen algunas referencias de algunos de los sujetos participantes.

Encarni, entiende que las actividades de aprendizaje los escolares deben de realizarlas correctamente, por ello utiliza descripciones de las actividades. En este mismo sentido se expresa Helena, cuando exponía aspectos de sus clases.

Jacobo pormenoriza la realización de las actividades y su conexión a las unidad didáctica correspondiente.

### Dimensión Personal.

En el transcurso de esta subfase siguen apareciendo preocupaciones (ahora van tomando otro camino y en algunos casos desaparecen), emociones y sentimientos, que suelen aflorar al final de la subfase, los problemas van desapareciendo y se establecen mejores percepciones sobre la actuación docente de cada uno de los sujetos participantes (tabla n° 519).

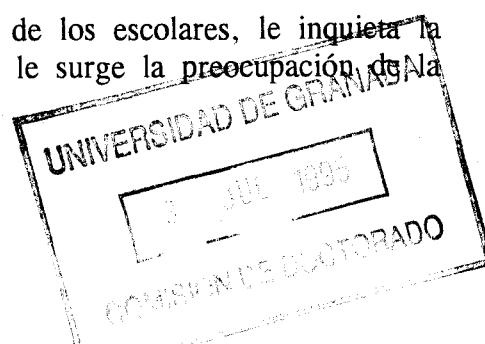
Tabla n° 519: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
AUT	9	1	5	2	2	1	2	0	9	0	3,1	3,239
PRE	15	2	7	2	6	13	2	4	12	9	7,2	4,622
PRB	3	4	6	14	1	0	3	5	6	5	4,7	3,634
EMS	16	0	5	2	13	5	15	2	9	0	6,7	5,832

*Preocupaciones (PRE)*. El cambio que se produce fundamentalmente en las preocupaciones, es hacia el alumnado, su participación y aprendizaje. Aparecen algunas otras, como consecuencia de temas puntuales de algunos sujetos.

En el caso de Encarni, las preocupaciones personales y de supervivencia en el aula, casi han desaparecido, ahora están orientadas más hacia el aprendizaje y participación de los escolares; por ello, a veces se cuestiona si su intervención facilitó el aprendizaje de éstos.

En el caso de Eva, además de la participación de los escolares, le inquieta la interacción que pueda tener con ellos. En esta subfase le surge la preocupación de la



aplicación del Feed-back en sus sesiones.

Gaby estaba más inquieto en que las actividades de aprendizaje fuesen motivantes y atractivas para los escolares. En ocasiones, le sigue preocupando no terminar las clases de manera exitosa.

Helena tenía una gran preocupación por un escolar, con el que no simpatizaba mucho y era el que le ocasionaba el descontrol en sus clases.

Jacobo, seguía manteniendo inquietudes sobre la organización, el uso del material. Había ciertos temas educativos que lo intranquilizaban como era la consecución de objetivos y la disciplina, el diseño de actuación y su puesta en marcha y la responsabilidad de las decisiones adoptadas en clase. Al final de esta subfase se cuestiona lo que ha aprendido él como docente.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Por regla general, los sujetos participantes se encuentran satisfechos con sus actuaciones personales.

Encarni, comenzó exaltándose ante la aparición de ciertas negativas por parte de los escolares a realizar algunas actividades. Por lo demás, aparecen ciertos sentimientos positivos hacia los escolares. Igualmente, aparecen satisfacciones como consecuencia de la realización de una buena clase o parte de ella.

Asimismo, a Eva le surgen satisfacciones sobre la participación y el comportamiento del alumnado. En cambio, sobre la participación del maestro de aula en sus clases no se encontraba muy satisfecha.

A Gaby los sentimientos de desánimo desaparecen, mostrándose más radiante al verse como un buen maestro y establecer buenas relaciones con los escolares.

Helena, al igual que Gaby, era muy emotiva, tiene satisfacciones al percibir que las clases le iban resultando y con los escolares se implicaban en ellas con cierta autonomía. Los momentos finales del centro provocan ciertas nostalgias y añoranzas sobre la experiencia vivida.

A Jacobo le ocurrió algo parecido en los últimos momentos en el centro, más aún, cuando el alumnado tiene una deferencia con él, lamentando tener que dejar el centro.

*Problemas (PRB).* Al igual que las preocupaciones, los problemas o dificultades que se encuentran los sujetos participantes en esta subfase son menores, surgiendo algunos de manera circunstancial.

En el caso de Encarni los problemas han disminuido, aflorando alguno como consecuencia de adoptar algún criterio de organización o de un determinado comportamiento de algún escolar.

Eva reconoce que tiene menos problemas con la programación y la organización, siendo para ella un obstáculo cuando hace su aparición en la pista polideportiva el maestro de aula.

Para Helena su problema se llama Ángel, que es un escolar que siempre ha intentado alborotarle la clase.

Jacobo sigue encontrando dificultades a la hora de transmitir información e incluso a la hora de ponerlas en funcionamiento. Sigue encontrando problemas en la estructuración de los escolares en grupos (organización), sobre todo porque no puede controlarlos a todos y el quiere estar encima de ellos, porque considera que si no es así, los escolares no se implican y no respetan las reglas.

*Autoconcepto (AUT).* A lo largo de esta subfase los sujetos participantes se ven más capaces para desenvolverse como docentes, unos están más orientados en sus propias actuaciones, mientras que otros se miran en los escolares para hablar sobre ellas.

Encarni se ve con más soltura y afianzada en el desempeño de la función docente.

Eva, mejora su percepción aunque le quedan ciertas reticencias por el comportamientos negativo del alumnado en las últimas clases.

Jacobo, cree que ha evolucionado y que se encuentra capacitado para impartir las clases de Educación Física.

### Dimensión Formación Docente.

En esta dimensión destacan la crítica y la reflexión como aspectos importantes para adquirir conocimientos docentes, tal y como se puede apreciar en la tabla nº 520.

Tabla nº 520: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD	
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo				
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S			
Conocimientos	CRI	15	8	0	0	7	6	2	6	6	9	5,9	4,277
	RFX	18	1	0	0	2	7	2	3	8	5	4,6	5,181

La reflexión que se efectúa es en equipo, una forma de realizar un trabajo cooperativo y de intercambio de experiencias educativas. Tal y como se vio en la subfase anterior Zeichner (1993) ve útil la reflexión cuando es colectiva. En este caso, la reflexión se ha facilitado para que sean los sujetos participantes y los amigos críticos los verdaderos

protagonistas de las discusiones y reflexiones grupales, considerando un aspecto muy importante para completar la formación e iniciándolos al trabajo de equipo docente. En este sentido, sintonizamos con Pérez Gómez (1993).

*"En el proceso de formación del futuro profesor la colaboración en el trabajo, en el debate y en la actuación son aspectos fundamentales del currículum, por cuanto, la mejor manera de aprender a trabajar en equipo es formentar el desarrollo de la cooperación en el propio proceso de intervención y reflexión en la práctica" (Pérez, 1993b, pp. 11)<sup>1</sup>.*

Por tanto, se pretende una simbiosis entre la práctica y la reflexión a través de la cual se pretende que los sujetos participantes se vayan formando y adquieran la base del trabajo en equipo para el desempeño profesional posterior

Conocimientos. La actitud crítica y reflexiva de algunos sujetos participantes han propiciado que se produzca un avance importante en las funciones docentes de cada uno de ellos.

*Reflexión (RFX).* La reflexión se entiende como aspecto de adquisición de un conocimiento docente en función de la racionalización que se hace de la práctica.

Encarni, es una aprendiz a maestra bastante reflexiva, no sólo en el diario, cuando visualiza y comenta sus clases llega a determinadas conclusiones de mejora.

Gaby utilizaba la reflexión individual, donde racionalizaba ciertas actuaciones que había tenido y aplicarlo de nuevo en la práctica. Además, de manera colectiva, participa con otros miembros del seminario, buscando respuestas a situaciones planteadas en la práctica.

Helena interviene a lo largo de los seminarios a través de ciertos razonamientos que realiza sobre la aplicación de determinadas actividades.

A Jacobo la reflexión le sirve para darse cuenta de los errores que tuvo en su actuación y la forma de hacerlo mejor. En los momentos finales de la subfase, entiende que el éxito de sus clases se debe a los escolares y no a la consecución de los objetivos.

*Crítica y autocrítica (CRI).* El sentido crítico como enjuiciamiento de las tareas docentes propicia unos propósitos de mejora en los sujetos participantes

Encarni realiza juicios más positivos de su actuación, utilizando la crítica para aprender de sus errores.

Gaby, igualmente, deja de hacer críticas negativas y enjuicia de una manera más razonable su actuación.

---

<sup>1</sup>PEREZ GÓMEZ, A (1993). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Málaga. Universidad. Documento multicopiado.

Helena no termina de ser positiva cuando enjuicia sus actuaciones, aunque reconoce que le iban saliendo mejor sus clases.

Jacobo también experimenta sensaciones negativas y positivas cuando se está enjuiciando. En las reuniones de seminario, le costaba trabajo aceptar las críticas de los observadores.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.**

En esta subfase se va denotando ciertas *concepciones y creencias educativas (CCE)* que nos podrán orientar desde que perspectiva ve cada sujeto participante el proceso educativo (tabla nº 521).

Tabla nº 521: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	D	S	D	S	D	S	D	S	D	S		
CCE	8	2	0	3	0	8	0	4	2	17	4,4	5,063

Encarni no está muy de acuerdo de dejar al alumnado con una autonomía total para que realicen las actividades, cree que la autonomía del alumnado debe conseguirse paulatinamente y conforme se va consiguiendo una adaptación mutua entre el docente y el alumnado.

Eva no es partidaria de que los escolares realicen las actividades de manera autónoma. Cuando se produzca un accidente en la clase, considera que se debe actuar con cautela.

Gaby considera el papel importante que juega el docente para mantener la disciplina, ya que para conseguir los objetivos hay que tener un cierto orden.

Helena entiende que el aprendizaje y la competición que se puedan dar en las actividades de Educación Física, no están en contraposición sino que se puede dar las dos cosas al mismo tiempo.

Jacobo tiene unas actitudes más radicales: si es necesario perder tiempo para mantener el orden en la clase, a él no le importa; no está dispuesto a consentir a ningún escolar; cree que las buenas conductas de los escolares se consiguen a través del control que se puede hacer de ellos en la clase. Entiende que la conducción y animación de los escolares es una forma de motivarlos; la motivación debe presentarse de manera progresiva.

II. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUANTITATIVOS: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

II.1. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la información.** En función de los resultados obtenidos y anotados en la tabla n° 522, se puede ver que unos sujetos predominan en la presentación de actividades bastante motivantes y otros, en actividades motivantes. Se puede apreciar claramente el progreso de Gaby y la involución de Jacobo, pasando el primero a predominar la información bastante motivante y el segundo las motivantes. Por lo general, han terminado todos consiguiendo que los escolares le presten atención, tengan interés por realizar las actividades, apareciendo algunos escolares que están pendientes de otras acciones.

Tabla n° 522: Resultados obtenidos en la motivación en la información

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.1. Motivación en la información	MMI	14,286	0,000	9,677	4,167	0,000	5,626
	BMI	39,286	63,637	48,387	33,333	32,353	43,399
	MOI	42,857	36,364	35,484	37,500	64,706	43,382
	PMI	3,571	0,000	6,452	25,000	2,941	7,593
	NMI	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0

**Tiempo empleado en la información.** Al ver los resultados reflejados en la tabla n° 523, se puede afirmar que el tiempo que han tardado los sujetos participantes en proporcionar la información inicial a los escolares es el adecuado, lo que nos indica que éstos comprenden las actividades y que son capaces de ejecutarlas.

Tabla n° 523: Resultados obtenidos en el tiempo de información

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.2. Tiempo empleado en la información	EXT	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0
	BAT	0,000	18,182	16,129	16,667	8,823	11,96
	ADT	75,000	77,273	77,419	70,833	82,353	76,576
	INT	25,000	4,545	6,452	12,500	8,823	11,464
	MIT	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0

**Tipo de actividad.** A pesar de existir un mayor promedio de actividades mixtas, como es el caso de Gaby, Helena y algo Jacobo, en el caso de Encarni y Eva siguen predominando las actividades cerradas, aunque han bajado con respecto a la subfase anterior (tabla n° 524). Se desprende que ha existido una tendencia de ir dejando ciertas responsabilidades al alumnado, pero siempre bajo la orientación y las pretensiones de los aprendices a maestros.

Tabla n° 524: Resultados obtenidos sobre el tipo de actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.3. Tipo de actividad	ABA	7,143	0,000	3,333	20,833	8,823	8,0264
	CEA	57,143	63,636	10,000	25,00	44,118	39,979
	MIA	35,714	36,364	86,667	54,167	47,059	51,994

**Aspectos de los contenidos.** Con arreglo a lo que podemos distinguir en la tabla n° 525, los contenidos que se han presentado en esta subfase por los sujetos participantes en una mayor proporción han sido procedimentales-actitudinales, estando orientadas las actividades para que el alumnado realice distintas acciones motrices, implicándose en ellas de manera afectiva y dándose interacciones sociales.

Tabla n° 525: Resultados obtenidos sobre los aspectos de los contenidos

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
I.4. Aspectos de los contenidos	COC	0,000	0,000	0,000	0,000	2,941	0,5882
	PRC	14,286	36,364	15,625	29,167	41,177	27,324
	ACC	0,000	0,000	0,000	0,000	8,824	1,7648
	MXC	7,143	0,000	0,000	0,000	0,000	1,4286
	CPC	0,000	0,000	3,125	4,167	0,000	1,4584
	PAC	78,571	63,636	81,250	66,667	47,059	67,437
	CAC	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0

II.2. ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Según se puede divisar en la tabla nº 526, el tiempo en organizar al alumnado para la realización de las actividades ha sido bueno para Encarni y Gaby, siendo suficiente para Eva, Helena y Jacobo. A nivel general se ha producido algo de mejora en esta categoría, consiguiendo los primeros propiciar una distribución del alumnado que permiten realizar las actividades de manera adecuada, dedicándose más tiempo a la realización de las actividades; los segundos, consigue distribuir al alumnado teniendo que completar con ciertos refuerzos para que consiguieran comenzar a realizar las actividades los escolares.

Tabla nº 526: Resultados obtenidos en el tiempo de organizar

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.1. Tiempo en organizar	ETO	3,571	0,000	3,226	0,000	0,000	1,3594
	BTO	67,857	31,818	61,290	37,500	20,588	43,811
	STO	28,571	54,545	18,355	41,667	67,647	42,157
	ITO	0,000	13,636	12,903	20,833	11,765	11,827
	MTO	0,000	0,000	3,226	0,000	0,000	0,6452

**Criterios de organización.** Al igual que ocurría en la subfase anterior, siguen predominando los criterios para el desarrollo de las actividades, apareciendo valores de participación activa del alumnado (tabla nº 527). Es decir, a pesar de adoptar ciertas pautas de distribución del alumnado para que puedan realizar las actividades de manera que garantice la asimilación de las mismas, además, se ha considerado ciertos criterios para que el alumnado fuese asumiendo responsabilidades en la organización.

Tabla nº 527: Resultados obtenidos en los criterios de organización

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.2. Criterios de Organización	COO	21,429	4,167	1,667	0,000	2,439	5,940
	PCO	9,524	4,167	48,333	42,857	14,634	23,903
	ACO	66,667	91,667	50,000	54,762	78,049	68,229
	ICO	0,000	0,000	0,000	0,000	4,878	0,976
	CCO	2,381	0,000	0,000	0,000	0,000	0,476
	NCO	0,000	0,000	0,000	2,281	0,000	0,456



*RESULTADOS Y DISCUSIÓN*

**Utilización del material.** Según podemos ver en la tabla n° 528, en bastantes actividades los sujetos participantes necesitan material para conseguir los objetivos propuestos, aumentando con respecto a anteriores subfases. Han sido previsores, puesto que tenían el material dispuesto para su uso, haciendo un uso apropiado para el aprendizaje de los escolares, no soliendo perder tiempo al distribuirlo o al guardarlo.

Tabla n° 528: Resultados obtenidos sobre el uso del material

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.3.a. Necesidad de material	SNM	57,143	63,636	87,097	66,667	79,412	70,791
	NNM	42,857	36,364	12,903	33,333	20,588	29,209
II.3.b. Previsión del material	PUM	100,000	100,000	100,000	93,750	96,296	98,009
	NPM	0,000	0,000	0,000	6,250	3,704	1,9908
II.3.c. Adecuación del uso del material.	ADM	100,000	100,000	88,889	100	92,593	96,296
	NDM	0,000	0,000	0,000	0,000	3,704	0,7408
	IDM	0,000	0,000	11,111	0,000	3,704	2,963
II.3.d. Pérdida de tiempo en su uso	PTM	0,000	14,286	0,000	18,750	7,407	8,0886
	NTM	100,000	85,714	100,000	81,250	92,593	91,911

**Utilización del espacio.** Conforme a lo registrado en la tabla n° 529, la utilización efectuada del espacio ha sido adecuada, puesto que la ocupación y los desplazamientos que se han producido han facilitado la asimilación de la actividades por parte de los escolares. Aún así, en algunas actividades han dejado zonas infrautilizadas, que podían haber ayudado, más todavía, en el logro de los objetivos.

Tabla n° 529: Resultados obtenidos en la utilización del espacio

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
II.4. Utilización del espacio	ADE	80,645	66,666	76,923	72,727	59,574	71,307
	NAE	9,677	6,666	2,564	0,000	12,766	6,3346
	ZIE	9,677	26,666	20,513	27,273	27,660	22,358

II.3. PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactiva.** Según se puede ver en la tabla n° 530, en la gran mayoría de las actividades, los sujetos participantes toman decisiones durante la realización de las actividades. El enfoque que le han dado durante esta subfase ha sido para motivar a los escolares o reconducir las actividades; mejorar el desarrollo de las actividades de aprendizaje, realizando los ajuste necesarios para que se adecuen a los escolares; además, se adoptan decisiones para atender necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado.

En el caso de Encarni, muestra una tendencia a tomar decisiones sobre control y orden en la clase como consecuencia de la introducción de contenidos de expresión corporal, mostrando un cierto rechazo los escolares a este tipo de actividades.

Tabla n° 530: Resultados obtenidos sobre las decisiones interactivas adoptadas

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.1. Decisiones interactivas tomadas.	NDA	3,571	4,545	0,000	0,000	8,824	3,388
	TDA	96,428	95,454	100	100	91,176	96,612
III.2. Decisiones interactivas	AAD	28,846	26,562	15,663	15,873	28,235	23,036
	AND	13,461	17,187	22,892	26,984	21,176	20,34
	MAD	19,230	25,000	32,530	33,333	21,176	26,254
	CDD	11,538	15,625	9,639	11,111	8,235	11,23
	COD	26,923	12,500	19,277	12,698	10,588	16,397
	CAD	0,000	3,125	0,000	0,000	10,588	2,7426
III.3. Decisiones para provocar igualdad.	IOD	3,704	0,000	9,667	16,667	5,882	7,184

**Tipo de conducta social que desarrolla.** En la tabla n° 531 se puede advertir que las actividades que han desarrollado los sujetos participantes a los escolares, han estado orientadas a la competitividad y a la cooperación, a excepción de Gaby y Helena que han predominado aquellas actividades que han buscado la cooperación colectiva.

*RESULTADOS Y DISCUSIÓN*

Tabla n° 531: Resultados obtenidos sobre las consideraciones educativas en la intervención interactiva

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.4. Tipo de conducta social que se desarrolla	CIA	12,500	31,579	26,316	20,000	20,000	22,079
	CCA	25,000	0,000	5,263	20,00	6,667	11,386
	COA	0,000	5,263	36,842	40,000	20,000	20,421
	CXA	62,500	63,158	31,579	20,000	53,333	46,114
III.5. Estimulación iniciativa alumnado	EAA	11,111	0,000	12,903	50,000	0,000	14,803

**Tiempo empleado en las actividades.** Al igual que ocurría en la subfase anterior, con ciertas oscilaciones de valores, el tiempo que han empleado para que los escolares realicen las actividades ha sido adecuado. Esto nos indica que el tiempo empleado en las actividades, ha permitido a los escolares que puedan experimentar y realizarlas de manera progresiva y han podido participar y aprender en ellas.

Tabla n° 532: Resultados obtenidos en el tiempo empleado en la actividad

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
III.6. Tiempo empleado en cada una de las actividades	ETA	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0
	BTA	17,857	13,636	6,452	8,333	5,882	10,432
	ATA	75,000	54,545	87,097	75,000	55,882	69,5048
	ITA	7,143	27,272	6,452	16,667	38,235	19,1538
	MTA	0,000	4,545	0,000	0,000	0,000	0,909

#### II.4. EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

El uso del feed-back sigue siendo bajo, empleándolo los sujetos participantes en pocas actividades. A pesar de ello, Gaby y Helena han incrementado algo su utilización, lo mismo que Encarni, que lo ha utilizado más que en anteriores subfases.

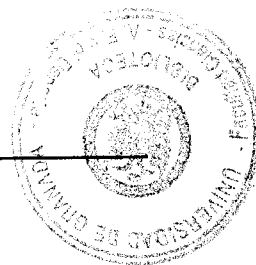
El predominio del feed-back es de tipo colectivo, salvo el caso de Eva que lo hace por igual el individual y el colectivo.

*DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS*

La intención con que se realiza el feed-back es de corregir la realización de las actividades, variando de unos sujetos a otros la forma positiva (Gaby y Helena), negativa (Eva y Jacobo) o neutra. Además, existe una inclinación a describir las actividades una vez que han terminado los escolares de ejecutarlas.

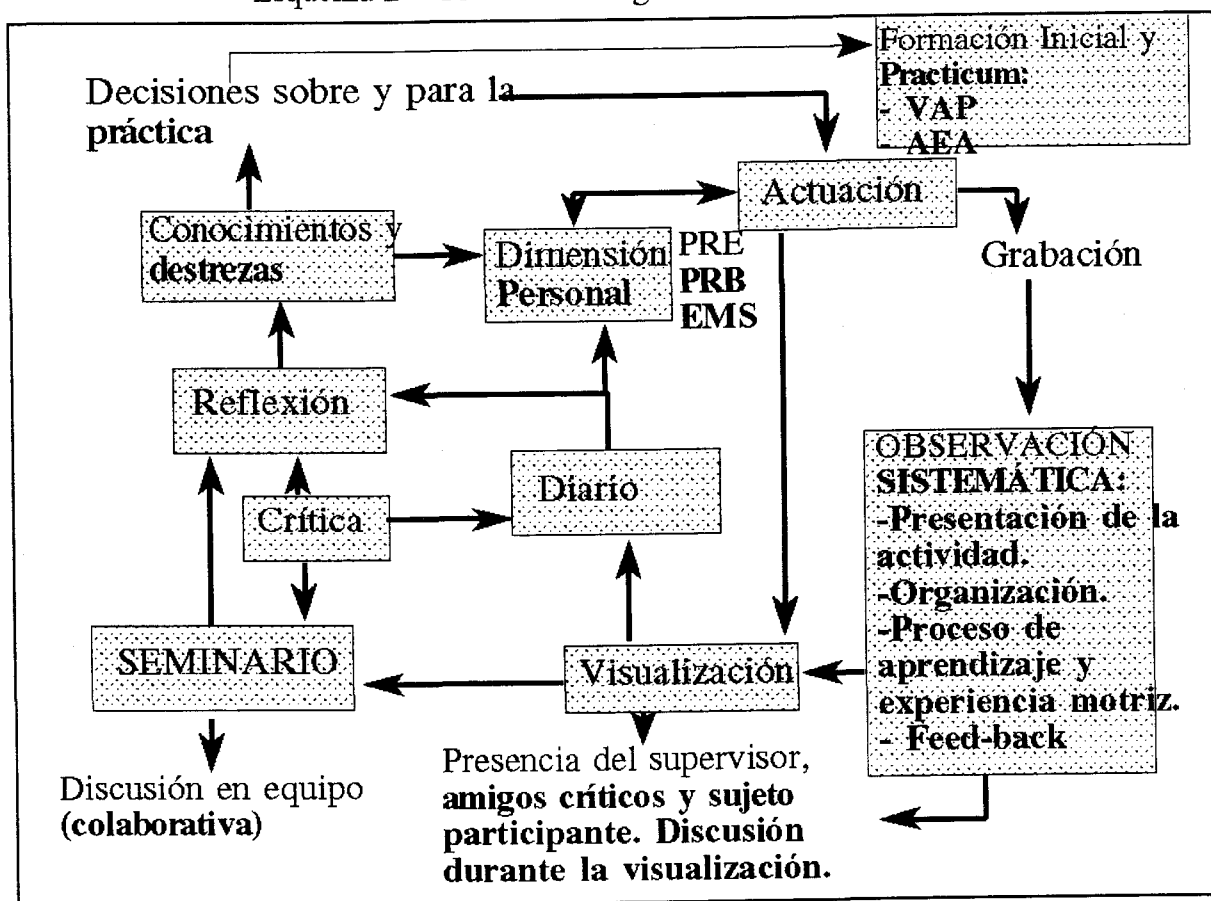
Tabla n° 533: Resultados obtenidos sobre el feed-back

Subcategoría		ENCARNI	EVA	GABY	HELENA	JACOBO	M
		Fre	Fre	Fre	Fre	Fre	
IV.1. Existencia de Feed-back	HEF	32,143	18,182	38,710	29,167	20,000	27,6404
	NHF	67,857	81,818	61,290	70,833	80,000	72,3596
IV.2. N° de Feed-back realizados	NRF	40,741	18,182	45,161	29,167	20,000	30,6502
IV.3. Ha sido	INF	18,182	50,000	21,429	42,857	0,000	26,4936
	COF	81,818	50,000	78,571	57,143	100	73,5064
IV.4. Intencionalidad del Feed-back	DEF	36,364	25,000	21,429	14,286	28,571	25,13
	POF	18,182	0,000	42,857	57,143	14,286	26,4936
	NEF	9,091	50,000	0,000	0,000	42,857	20,3896
	NUF	18,182	25,000	35,714	28,571	0,000	21,4934
	ESF	18,182	0,000	0,000	0,000	14,286	6,4936



En el esquema nº 11 se ha recogido el proceso seguido durante esta subfase que puede servir a modo de resumen de lo más característico.

Esquema nº 11: Proceso seguido durante la subfase





**FASE IV DE POST-PRACTICUM: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y  
DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.  
DISCUSIÓN COMPARATIVA DE LOS CASOS.**

En esta última fase y una vez que se había pasado el practicum, se llevó a cabo una valoración sobre el programa de formación realizado y ver cuáles eran las incidencias que había tenido en cada uno de los sujetos participantes. Para ello, además de los datos que se tenían de los diarios y de las transcripciones de los seminarios, se le solicitó a cada uno de ellos que emitiesen un *informe final* sobre el practicum, no como una descripción detallada de lo realizado, sino más bien una reflexión crítica, reflexiva y constructiva de la evolución, participación e influencias recibidas, anotando aquellas incidencias más significativas a nivel personal de cada uno, la participación, satisfacciones, aprendizajes y relaciones establecidas con tutor, supervisor, el centro y el profesorado existente allí. A parte del informe final, se le hizo la *entrevista n° 3*, para detectar cuáles eran las percepciones que tenían en cuanto a los aprendizajes adquiridos durante el practicum, cómo había sido el plan establecido y qué incidencias personales tenían.

Para concluir este análisis y discusión comparada de los sujetos participantes en la investigación, se va a estructurar de la siguiente manera:

- I. Análisis comparativo de los datos cualitativos: Entrevista n° 3 e informe final.
- II. Análisis comparativo final de los datos cuantitativos: Observación sistemática y Teorías Implícitas.
- III. Minimalización de las evidencias cualitativas.

**I. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS DATOS CUALITATIVOS: ENTREVISTA N° 3  
E INFORME FINAL.**

En esta fase última, se puede apreciar, por la orientación y finalidad de la misma, que la dimensión más destacada es la de formación docente, le sigue la dimensión personal, a continuación se encuentra la dimensión intervención educativa y por último, la dimensión sobre pensamientos educativos.

**Dimensión Formación Docente.**

En la tabla n° 534 se han anotado los resultados de las frecuencias absolutas de las distintas categorías, pudiendo ver la importancia del grupo formación inicial y practicum, donde se indican los aprendizajes o experiencias adquiridas durante el practicum, emitiendo una serie de juicios sobre el mismo. A continuación las estrategias de formación, para finalizar con la reflexión como un aspecto bastante importante para adquirir conocimientos.

Tabla n° 534: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Formación Docente

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
		E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF		
Conocimientos	RFX	2	12	3	0	3	3	3	8	3	7	4,4	3,352
Estrategias de Formación	ACR	2	0	2	2	7	2	4	2	3	2	2,6	1,743
	SEM	2	5	1	3	4	0	4	0	1	2	2,2	1,661
	SUP	4	4	4	3	4	2	6	1	3	5	3,6	1,356
Formación Inicial y Practicum	AEA	4	13	1	3	1	3	5	2	1	2	3,5	3,413
	VAP	6	19	3	6	5	1	6	9	4	8	6,7	4,649

Formación inicial y Practicum. Veamos las valoraciones que realizan sobre el programa de formación que han recibido a lo largo del practicum y cuáles han sido los aprendizajes más destacados.

*Valoración del practicum (VAP).* Veamos la incidencia que ha tenido la experiencia que se ha llevado a cabo a lo largo del practicum y el plan que se ha establecido a lo largo de las distintas fases y subfases.

Hay una coincidencia común de los cinco sujetos participantes, lo consideran como lo más esencial dentro de la formación inicial, es donde realmente han aprendido, mucho más que en los años anteriores.

Igualmente, todos consideran importante el plan que se ha establecido para el aprendizaje de la profesión docente a través de la práctica y las estrategias de formación que se han establecido para conseguir el conocimiento docente.

Encarni, reconoce que a través de la realidad educativa es donde realmente ha llegado a conocer lo que es la enseñanza, contrastando la distancia que hay entre la teoría y la práctica. Cree que debería durar más tiempo y dividirlo a lo largo de los tres años



Eva y Helena, piensa que es donde se aprende a tratar a los escolares y a utilizar estrategias adecuadas de actuación. Igualmente, consideran que es donde se pueden dar cuenta si son útiles para desarrollar esta profesión.

A Gaby y Helena le ha servido para reafirmarse en la elección de esta profesión.

En el caso particular de Helena, le ha servido para darse cuenta de los conocimientos teóricos puestos en la práctica y cómo desde la práctica se construye la teoría.

Jacobo enjuicia al practicum positivamente, puesto que le ha servido para saber cómo se desenvuelve en una clase y para darse cuenta cuáles son sus aciertos y sus fallos. Además, considera importante la fase de observación para conocer la dinámica que se establece en un centro educativo. Igualmente, opina que la estrategia que se ha adoptado a lo largo de la última subfase, visualización y discusión, se debería realizar a lo largo de todo el proceso de intervención docente.

*Aprendizaje o experiencias adquiridas durante el practicum (AEA).* Son varias las expresiones que han manifestado sobre los conocimientos y habilidades que han creído conseguir.

Encarni cree que ha aprendido a tratar a los escolares, a comunicarse, a interaccionar con ellos y a motivarlos. También cree que han conseguido intervenir de manera adecuada cuando el alumnado está realizando las actividades. El logro más importante ha sido conseguir la confianza y la aceptación de los escolares. Al final se dio cuenta que con el control y el orden de los escolares no se llega a una mejor participación de ellos.

A Eva le ha supuesto conocer la realidad de un centro educativo en cuanto a su funcionamiento y las relaciones interpersonales que en él se establecen.

Gaby entiende que ha conseguido una serie de destrezas docentes a través del aprendizaje de sus propios errores una vez que se ha visualizado o se ha debatido en el seminario. Ha aprendido a desenvolverse con los escolares, pese a no tener experiencia previa con ellos.

Helena resalta sus aprendizajes sobre la organización y adoptar criterios sobre ella. A plantear de manera progresiva situaciones de enseñanza o que el alumnado vaya adquiriendo estrategias de resolución motriz en las actividades.

Estrategias de Formación. Dentro del papel que han jugado distintos aspectos personales o no personales en la formación docente, destacan al supervisor, los amigos críticos u observadores y el seminario.

*Supervisor (SUP).* Acerca de la persona que más estrechamente ha estado en el plan de formación que se ha montado, que en un principio asesoraba y más tarde propiciaba el debate entre los sujetos participantes y observadores, dándole el protagonismo a ellos, se han

efectuado distintos comentarios.

Para Encarni, el supervisor ha estado asequible y ha facilitado el trabajo que se ha llevado a cabo, ya que ella encontró en él la ayuda y orientación oportuna.

Eva tiene opiniones positivas sobre el supervisor en cuanto a las orientaciones recibidas y a la metodología utilizada.

Gaby entiende que el supervisor le ha dado las orientaciones oportunas a los problemas que ha encontrado en la práctica.

Helena opina que el supervisor debería haber actuado de manera más individualizada, considera que ha realizado una buena labor en las reuniones de seminario y en las orientaciones que realizaba durante las visualizaciones.

Jacobo reconoce el papel que ha desempeñado el supervisor, dándole importancia por haber llevado a cabo el plan establecido. También, considera la preocupación que ha tenido por todos y el trato personal que ha prestado. Se considera con suerte por haber contado con un supervisor de la especialidad.

Conocimientos. Lo que más han destacado en la valoración final sobre los aspectos de adquirir conocimientos ha sido la *reflexión (RFX)*, como una forma de meditar, analizar la práctica y construir su conocimiento, en esto hay una coincidencia generalizada de todos los sujetos participantes.

Encarni, además de considerar que la reflexión era muy importante, la utilizaba para intentar interpretar su práctica y buscar un conocimiento que diera respuestas a los problemas que se podía encontrar en la práctica.

Eva no ha hecho muchas menciones de la reflexión a lo largo de todo el proceso, por otro lado, hacía poco uso de ella, en sus diarios describía sus actuaciones, lo mismo que en los seminarios, pero nunca adoptaba una actitud más profunda de analizar, de racionalizar su práctica. Aún así, al final la considera como un aspecto importante para razonar, sacar experiencias y conseguir un conocimiento práctico.

Gaby utiliza la reflexión de sus clases para construir sus sesiones en función de la experiencia que había tenido.

Helena procuraba meditar sobre su práctica y de esta manera procuraba racionalizar su actuación posterior. Al final realiza una reflexión final sobre el cambio de actividades más cerradas y poco a poco se iban haciendo abiertas, sobre todo por las dificultades que encontraba en informar y organizar a los escolares. Recapacita la importancia que ha tenido los amigos críticos para ayudarle a recapacitar sobre su práctica.

Jacobo, la utilizaba en el mismo sentido que Helena como aspecto importante para

ver su práctica, realizando algunas reflexiones finales sobre el tipo de actividades que utilizó a lo largo del proceso, justificando que el uso de actividades cerradas se debía al alumnado. Por otro lado, llega a la conclusión que en las sesiones de Educación Física de Primaria no hay que introducir tantas actividades.

### Dimensión Personal.

Una vez, que se ha efectuado la discusión comparativa de los sujetos en cada una de la fases y subfases establecidas y se han comparado con la de otros investigadores, en esta última fase post-practicum, se han recogido cómo se han visto inmersos personalmente cada uno de los sujetos participantes a lo largo de todo el proceso. Según podemos apreciar en la tabla nº 535, a las categorías ya clásicas de esta dimensión (autoconcepto, preocupaciones, problemas, emociones y sentimientos), se le añade las expectativas de futuro.

Tabla nº 535: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Personal.

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF		
AUT	1	5	2	5	9	1	3	2	2	6	3,6	2,458
EXF	6	5	4	0	6	1	5	0	5	2	3,4	2,289
PRE	0	10	0	2	5	4	0	6	0	7	3,4	3,382
PRB	0	8	0	8	0	2	0	1	0	3	2,2	3,059
EMS	1	7	1	2	6	9	2	3	0	6	3,7	2,9

*Autoconcepto (AUT)*. Se puede decir que todos los sujetos participantes evidencia una percepción progresiva sobre sus comportamientos docentes, viéndose más con una buena predisposición para abordar la actuación docente profesional.

Encarni, Eva evidencian el cambio de percepción negativa al principio, a otra más positiva al final.

Gaby y Helena no tienen muy claro como ha sido su evolución en el comportamiento docente. Gaby reconoce que al final del practicum se desenvolvía bien, aunque no sabe si esto le valdrá para el futuro. En cambio Helena, se ve con cierta soltura para desempeñar la función docente.

Jacobo, cree que lo que ya esta preparado para impartir docencia y lo que le queda por aprender tiene que hacerlo en el ejercicio profesional.

*Emociones y sentimientos (EMS).* Sobre los aspectos anímicos y sensaciones experimentadas, cada sujeto emite sus propias vivencias.

Encarni no sabría si debería estar contenta o no con su actuación docente durante el practicum; sobre todo no se encuentra muy satisfecha con la maestra de aula y tutora del grupo que Encarni tenía que impartirle clase, en cambio, con el alumnado se encuentra más afortunada y emerge sentimiento de pena por abandonar el centro.

Gaby se encuentra contento de haber podido experimentar ciertos planteamientos educativos, sobre todo porque resultaron. Desde el punto de vista emotivo, entiende que durante el practicum tuvo altibajos, al considerarse muy sensible. La mayor satisfacción está en haber conectado con el alumnado y haber comprobado que le gusta la profesión docente.

Helena se manifiesta en términos parecidos a Gaby, globalmente se encuentra satisfecha por la experiencia que ha tenido, por poder desempeñar la función docente y contactar ciertos logros educativos.

Al igual que Gaby y Helena, Jacobo se muestra contento y satisfecho por la labor que ha desempeñado, encontrándose encantado por haber impartido las clases de Educación Física al curso que lo ha hecho.

*Expectativas de Futuro (EXF).* Como consecuencia de sus experiencias durante el practicum, son diversas las situaciones que esperan encontrarse en un futuro cada uno de los sujetos participantes.

Encarni piensa que su participación en el practicum le puede servir para adquirir posteriormente más conocimientos. Cree que cuando tenga una nueva oportunidad de intervenir como docente, podrá tener una mejor actuación y menos errores.

Gaby se encontraba deseoso de incorporarse a la profesión docente, pero entiende que ya va con lección aprendida. No le gustaría perder el entusiasmo que tiene por los escolares o encontrarse en un ambiente agradable como él se ha encontrado en el centro que ha estado.

Helena cree que necesitaría un nuevo período de prácticas de enseñanza o de adaptación a la profesión docente, eso sí, en menor tiempo que éste. Cree que lo primero que tiene que hacer cuando llegue a un centro es adaptarse al ambiente del mismo y a los escolares. Si hay algo que no le gustaría encontrarse es con los escolares problemáticos que alteran el orden normal de las clases.

A Jacobo no le gustaría encontrarse con una clase masificada, tener escolares que no deseen participar o que se pudieran dar problemas de integración o de disciplina.

*Preocupaciones (PRE).* Las preocupaciones han sufrido variaciones conforme se iba evolucionando en el practicum, se ha pasado de una preocupación personal, de control y

orden en la clase, a unas preocupaciones por el alumnado a través de la participación, aprendizaje y mejores interacciones entre ellos.

A Encarni lo que más le inquietaba durante el practicum era saber si lo que estaba haciendo lo hacía bien o mal. Acepta que durante un cierto tiempo lo que más le preocupó fue el control y el orden en la clase. Su gran inquietud era que el alumnado pudiese participar en las actividades.

Gaby estaba al principio intranquilo por la aceptación que podía tener por parte de los escolares y la interacción que se podía propiciar. Debido a sus altibajos, había momentos que se inquietaba por su actuación en el aula. Entiende que su gran preocupación era de formarse como docente, dejando en un segundo lugar los objetivos educativos con el alumnado. Se mostraba incómodo por no saber si había logrado lo que se pretendía en el plan de formación.

Helena reconoce que sus preocupaciones dependían del momento en que se encontraba en el practicum, al principio era el control y la disciplina, con el tiempo la organización y el alumnado y, por último, pretendía la participación de los escolares a través de la participación.

Jacobo se expresa en condiciones parecidas, entiende que sus preocupaciones han tenido una evolución desde las situaciones de supervivencia en el aula a aquellas otras que están orientadas por la participación de los escolares.

*Problemas (PRB).* Sobre las dificultades u obstáculos que han encontrado los sujetos participantes en el practicum, realizan distintas referencias Encarni, Eva y Jacobo.

Encarni encontró inconvenientes en un principio ante las reticencias de los escolares para realizar ciertas actividades, apareciendo descontrol y comportamientos poco deseados. Tenía dificultades para adoptar criterios de organización.

Eva encontraba obstáculos en su clase por la propia dinámica establecida y por los escolares, le costaba trabajo imponerse a ellos. Además, encontraba un cierto impedimento en su actuación cuando el maestro de aula se entremetía en el aula.

Jacobo entiende que las grandes dificultades que ha tenido en su actuación docente han sido sobre la organización.

**Dimensión Intervención Educativa.**

En la valoración final que ha realizado cada sujeto sobre el aspecto concreto de su actuación docente en el aula, han destacado a la programación y al alumnado, tal como se puede apreciar en la tabla nº 536.

Tabla nº 536: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Intervención Educativa

Categoría		SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
		Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó			
		E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF		
Programación	PRO	1	5	0	6	0	1	1	4	0	4	2,2	2,182
Alumnado	ALU	0	6	0	7	0	1	1	1	0	4	2	2,530

Alumnado.

*Programación (PRO).* A excepción de Eva, el resto de los sujetos participantes han citado a la programación y su validez en el diseño de actuación en el aula

Encarni realiza al principio una programación teórica, sin saber si sería efectiva o adecuada para poder llevarla a cabo, de ahí, las dificultades que tenía a la hora de ponerla en práctica y de la conveniencia o no a los escolares. Conforme transcurre el practicum, conoce cuáles son las actividades más convenientes y procuraba diseñar aquellas actividades que pudieran ser más participativas.

Eva entiende que le daba mucha importancia a la programación y el empeño que tenía en un principio en seguirla, encontró dificultades a la hora de llevar a cabo todas las actividades tal y como ella lo había diseñado.

A Helena la programación le ha servido para contrastar la teoría con la práctica y, además, para ver si se ajustaba a las características del centro y del alumnado.

Jacobó parte de su experiencia para expresar sus ideas sobre la programación, cree que no es conveniente realizar un diseño de actuación exhaustivo previamente, en función de lo que se vaya encontrando en la práctica tendrá que ir introduciendo cambios.

Alumnado.

*Alumno o alumna en general (ALU).* Las referencias que se realizan sobre el alumnado, son las que recogen algunas características o consideraciones de éste. Este es el caso de Encarni, Eva y Jacobó.

Encarni no sabía en un principio cuáles eran las características y la dinámica de los escolares, por eso, entendía que era difícil actuar con ellos. Una vez que se tranquiliza y no esta preocupada por su aspecto personal, la visión que tenía de los escolares cambió.

Eva consideraba lo importante que era conocer al alumnado para una mejora actuación e implicación de ellos en las actividades.

Jacobo se muestra satisfecho con los escolares que él le ha impartido las clases de Educación Física, entiende que han colaborado con él con total entrega y esto, ha provocado que se sienta orgulloso por la labor realizada.

### Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.

En esta dimensión destaca la categoría sobre las concepciones y creencias educativas, conforme a los resultados que se han obtenido y que se pueden contemplar en la tabla nº 537.

Tabla nº 537: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF		
CCE	13	4	5	5	11	2	11	0	6	19	7,6	5,481

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Relativo a los posicionamientos ideológicos y epistemológicos que los sujetos han expresado en torno a la educación y la enseñanza, se han manifestado cada uno de ellos, manteniendo unas ideas propias que condicionaron en su actuación docente.

Encarni piensa que cada docente tiene sus circunstancias y que tiene que acomodarse a las situaciones concretas de cada escuela, siendo diferente, dependiendo del momento y de la circunstancia. Está convencida que cada alumna y alumno es una singularidad distinta. Su suposición sobre la programación es que debe hacerse atendiendo a las posibilidades y necesidades de los escolares y no de planteamientos teóricos. En los momentos que se encuentra valorando su experiencia, mantiene una fuerte convicción que en la actuación docente se debe centrar en el aprendizaje y en la actividad del alumnado. Por último, su suposición es que el trabajo en equipo y las reuniones que se establezcan, al estilo de las reuniones de seminario que se han tenido, facilita la formación permanente de los docentes.

Eva es de la opinión que se debe atender a la diversidad, donde en las clases se pueda

producir un respeto y aceptación mutua. No cree que en los centros educativos se realice un trabajo en equipo docente. Considera al conocimiento práctico como lo más importante para resolver las situaciones en el momento que se producen. Además, le parece que el docente tiene que adoptar una actitud seria cuando el alumnado tiene un mal comportamiento.

Gaby mantiene la idea de que el control de la clase es algo que se debe imponer desde el principio, una vez que se tiene la clase controlada es cuando se puede llevar a buen fin el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se muestra partidario para que una clase funcione, la motivación de los escolares juega un papel importante, siendo un factor importante el docente en esto y en la participación.

Helena considera que debe existir mayor conexión en el diseño de actuación por parte del equipo de profesores (proyecto educativo); entiende que para un buen desempeño de la labor docente, tiene que existir un buen trabajo en equipo (intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la práctica. Es de la suposición que la actuación de un docente estará condicionada por el tipo de escolares que se pueda encontrar, siendo esta la causa de que pueda estar más pendiente del control u orden de la clase, o simplemente, a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Jacobo mantiene el concepto de que el docente tiene sólo dos opciones ante el comportamiento del alumnado, el castigo o se les deja a su libre albedrío. Se muestra convencido de que la actuación de un docente debe estar orientada a la consecución de los objetivos y al mismo tiempo que se diviertan los escolares. Justifica la disciplina como algo necesario para que no se pierda el orden y el control de la clase. Se considera partidario del derecho a la igualdad que debe encontrar todo escolar en cualquier situación educativa. Al igual que Helena, la actuación docente se debe adaptar en función de los escolares que se encuentren en la escuela. Emite un dictamen al considerar que los hábitos de los escolares han sido los causantes de los problemas de organización que él ha tenido en el desarrollo de sus clases.



Encarni no sabía en un principio cuáles eran las características y la dinámica de los escolares, por eso, entendía que era difícil actuar con ellos. Una vez que se tranquiliza y no esta preocupada por su aspecto personal, la visión que tenía de los escolares cambió.

Eva consideraba lo importante que era conocer al alumnado para una mejora actuación e implicación de ellos en las actividades.

Jacobo se muestra satisfecho con los escolares que él le ha impartido las clases de Educación Física, entiende que han colaborado con él con total entrega y esto, ha provocado que se sienta orgulloso por la labor realizada.

### Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.

En esta dimensión destaca la categoría sobre las concepciones y creencias educativas, conforme a los resultados que se han obtenido y que se pueden contemplar en la tabla nº 537.

Tabla nº 537: Frecuencias absolutas de las categorías de la Dimensión Pensamientos Educativos

Categoría	SUJETOS PARTICIPANTES										M	STD
	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobo			
	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF	E3	IF		
CCE	13	4	5	5	11	2	11	0	6	19	7,6	5,481

*Concepciones y creencias educativas (CCE).* Relativo a los posicionamientos ideológicos y epistemológicos que los sujetos han expresado en torno a la educación y la enseñanza, se han manifestado cada uno de ellos, manteniendo unas ideas propias que condicionaron en su actuación docente.

Encarni piensa que cada docente tiene sus circunstancias y que tiene que acomodarse a las situaciones concretas de cada escuela, siendo diferente, dependiendo del momento y de la circunstancia. Está convencida que cada alumna y alumno es una singularidad distinta. Su suposición sobre la programación es que debe hacerse atendiendo a las posibilidades y necesidades de los escolares y no de planteamientos teóricos. En los momentos que se encuentra valorando su experiencia, mantiene una fuerte convicción que en la actuación docente se debe centrar en el aprendizaje y en la actividad del alumnado. Por último, su suposición es que el trabajo en equipo y las reuniones que se establezcan, al estilo de las reuniones de seminario que se han tenido, facilita la formación permanente de los docentes.

Eva es de la opinión que se debe atender a la diversidad, donde en las clases se pueda

producir un respeto y aceptación mutua. No cree que en los centros educativos se realice un trabajo en equipo docente. Considera al conocimiento práctico como lo más importante para resolver las situaciones en el momento que se producen. Además, le parece que el docente tiene que adoptar una actitud seria cuando el alumnado tiene un mal comportamiento.

Gaby mantiene la idea de que el control de la clase es algo que se debe imponer desde el principio, una vez que se tiene la clase controlada es cuando se puede llevar a buen fin el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se muestra partidario para que una clase funcione, la motivación de los escolares juega un papel importante, siendo un factor importante el docente en esto y en la participación.

Helena considera que debe existir mayor conexión en el diseño de actuación por parte del equipo de profesores (proyecto educativo); entiende que para un buen desempeño de la labor docente, tiene que existir un buen trabajo en equipo (intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a los problemas que surgen en la práctica. Es de la suposición que la actuación de un docente estará condicionada por el tipo de escolares que se pueda encontrar, siendo esta la causa de que pueda estar más pendiente del control u orden de la clase, o simplemente, a las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Jacobo mantiene el concepto de que el docente tiene sólo dos opciones ante el comportamiento del alumnado, el castigo o se les deja a su libre albedrío. Se muestra convencido de que la actuación de un docente debe estar orientada a la consecución de los objetivos y al mismo tiempo que se diviertan los escolares. Justifica la disciplina como algo necesario para que no se pierda el orden y el control de la clase. Se considera partidario del derecho a la igualdad que debe encontrar todo escolar en cualquier situación educativa. Al igual que Helena, la actuación docente se debe adaptar en función de los escolares que se encuentren en la escuela. Emite un dictamen al considerar que los hábitos de los escolares han sido los causantes de los problemas de organización que él ha tenido en el desarrollo de sus clases.

## II. ANÁLISIS COMPARATIVO FINAL DE LOS DATOS CUANTITATIVOS: OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA Y TEORÍAS IMPLÍCITAS.

### II.a. ANÁLISIS COMPARATIVO EN LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.

Hemos procedido a analizar mediante el estadístico "Z" cada una de las subcategorías, estableciendo en ellas distintas escalas de valoración o estimación, según el caso, y que ya quedaron expresadas con anterioridad. A continuación en las tablas y gráficos de cada una de las subcategorías se recoge los datos de la media, desviación típica y del índice z, lo mismo que la representación gráfica donde se recoge la comparación de los casos

El índice "Z", en cualquier trabajo estadístico expresa la distancia desde un punto de una población con distribución normal a la media de ésta. Este índice lo expresamos en relación a unidades equivalentes a la desviación típica que genera la población de referencia.

No se nos escapa, que la población de referencia no observa un número suficiente de sujetos (sólo 5), como para determinar sus resultados como representativos de una población general con distribución normal, es por ello por lo que queremos aclarar desde aquí, que los datos de "Media" y "Desviación típica" que se acompañan, son meros datos teóricos que nos sirven como referencias para poder establecer las comparaciones de que hablamos.

Para su discusión comparativa de los resultados, sólo haremos referencia a aquellos casos en que éste índice sea superior o inferior a más menos una desviación típica, que en caso de una distribución normal significaría valores externos de los sujetos de un 68 % de la población media.

Los valores de "media" y "desviación típica" a los que acabamos de hacer mención, y que utilizaremos como referencias, los expresamos en la tablas y los gráficos de análisis de cada una de las subcategorías de la observación sistemática.

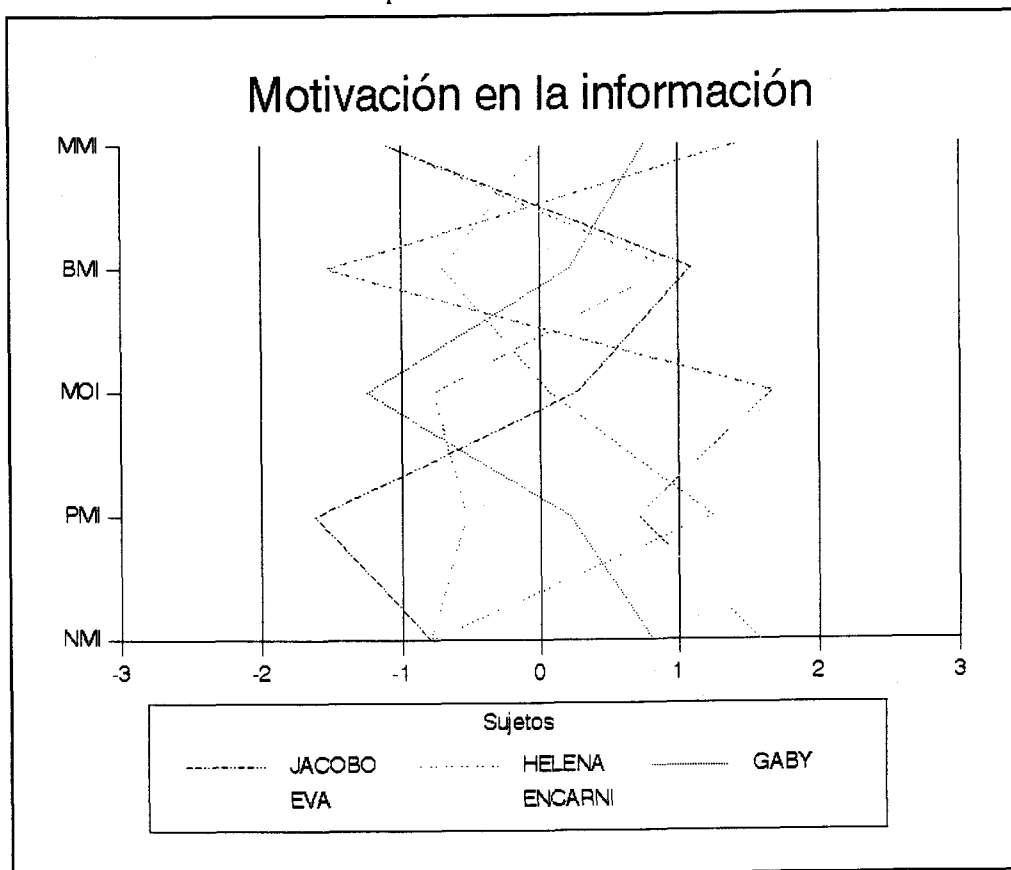
### PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD.

**Motivación en la Información.** Considerando lo que se aleja de la normalidad, podemos ver que Jacobo presenta pocas actividades que sean poco motivantes (PMI) con respecto al resto de los sujetos. Lo mismo que Encarni está por debajo en la presentación de actividades que sean bastantes motivantes (BMI), y predominando en las actividades muy motivantes (MMI), motivantes (MOI) y nada motivantes (NMI). En el caso de Helena es la sujeto que más actividades presenta que sean poco motivantes (tabla nº 538 y gráfico nº 101).

Tabla n° 538: Motivación en la información

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
MMI	2,566	2,345	1,427	-1,094	0,755	0,006	-1,094
BMI	42,100	10,775	-1,544	0,933	0,216	-0,703	1,098
MOI	42,716	4,765	1,669	-0,769	-1,243	0,071	0,272
PMI	12,133	6,212	0,704	-0,536	0,213	1,241	-1,622
NMI	0,486	0,613	1,571	-0,792	0,806	-0,792	-0,792

Gráfico n° 101: Comparación en la motivación de la información



**Tiempo empleado en la información.** Con respecto a lo que se aleja de la normalidad tenemos a Jacobo que predomina un tiempo adecuado de información (ADT) en las actividades, por contra, utiliza excesivo (EXT) y bastante tiempo de información (BAT) en muy pocas actividades. En el caso de Helena, es la sujeto que más valores a obtenido en excesivo (EXT) y bastante (BAT) tiempo en la información. Encarni es la sujeto que en más actividades a utilizado insuficiente tiempo de información (INT) (Ver tabla n° 539 y gráfico n° 102)

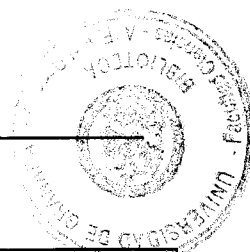
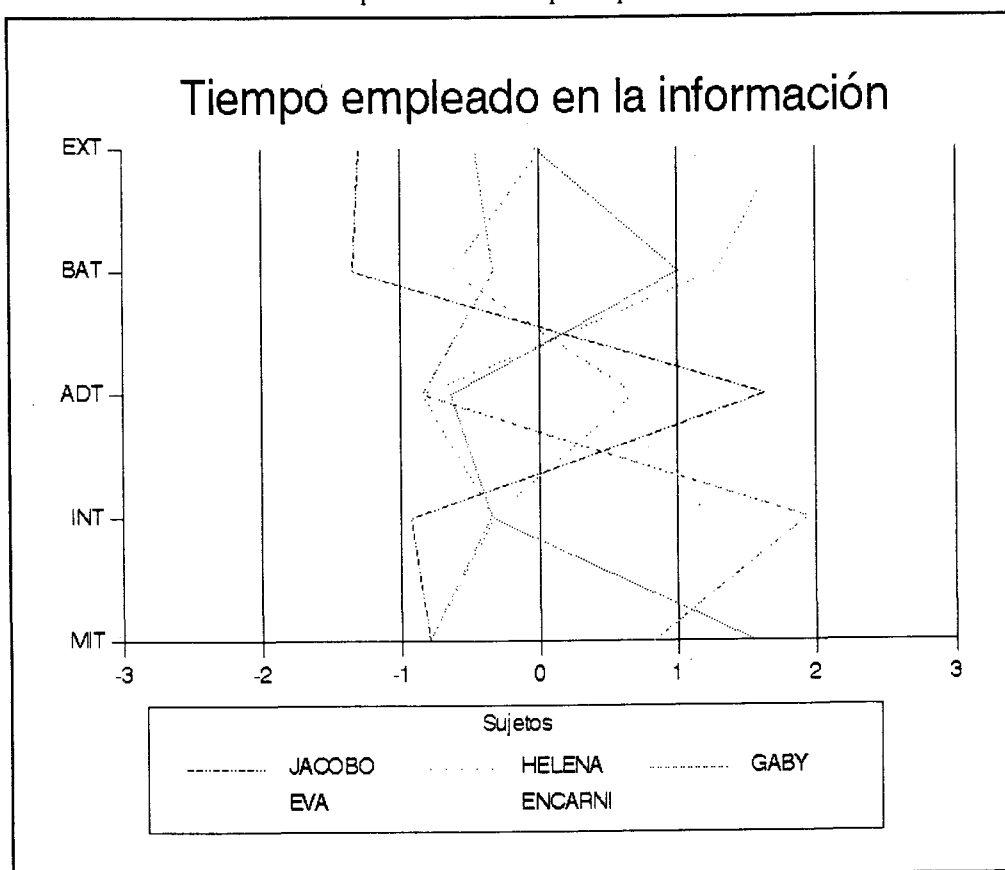


Tabla n° 539: Tiempo en la información

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
EXT	2,265	1,753	-0,466	0,019	-0,025	1,764	-1,293
BAT	16,472	9,545	-0,330	-0,630	1,015	1,288	-1,343
ADT	67,436	14,086	-0,845	0,688	-0,640	-0,843	1,641
INT	12,833	7,616	1,949	-0,356	-0,339	-0,330	-0,923
MIT	0,993	1,250	0,825	-0,794	1,558	-0,794	-0,794

Gráfico n° 102: Comparación del tiempo empleado en la información

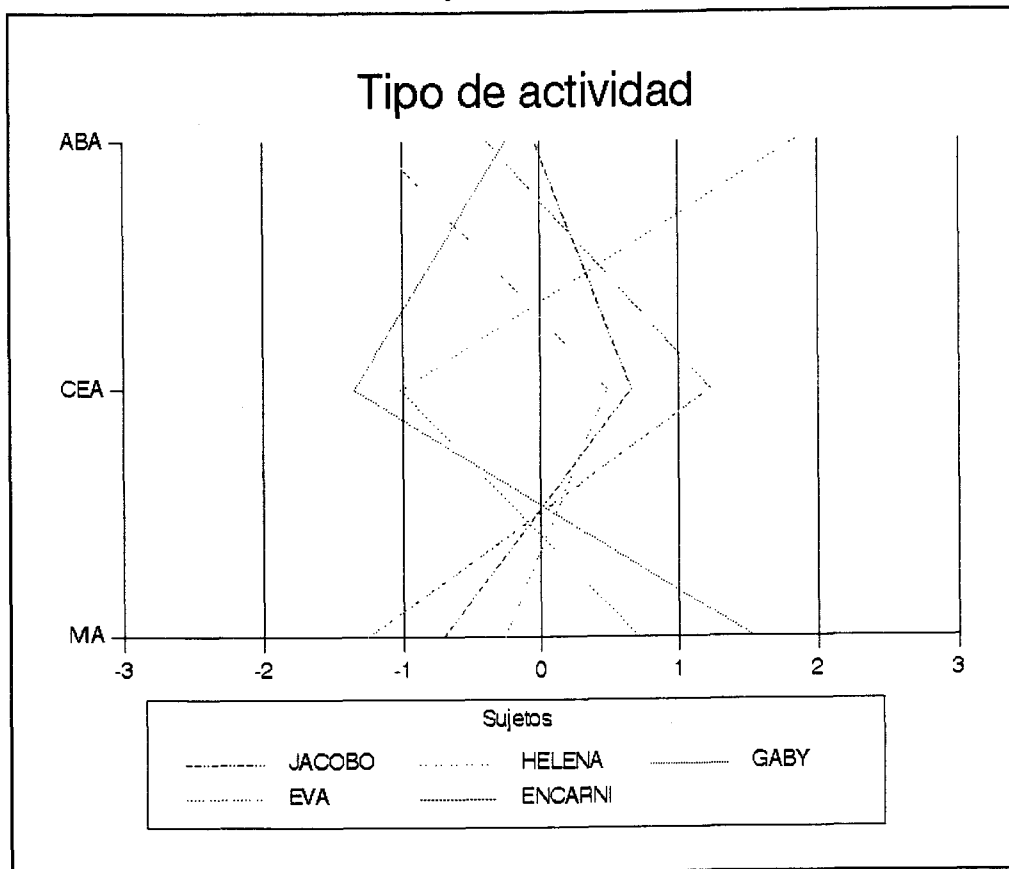


**Tipo de actividades.** En cuanto al tipo de actividades que ha utilizado los sujetos participantes, Encarni ha sido la sujeto que menos actividades mixtas (MIA) ha utilizado y la que más actividades cerradas (CEA) a desarrollado a lo largo del practicum. Helena destaca por ser la que más actividades abiertas (ABA) a llevado a cabo. Gaby es el que más actividades mixtas ha usado y el de menos actividades cerradas (ver tabla n° 540 y gráfico n° 103).

Tabla n° 540: Tipo de actividades.

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
ABA	5,207	3,626	-0,380	-1,173	-0,256	1,847	-0,038
CEA	47,605	17,833	1,228	0,479	-1,347	-1,012	0,652
MIA	47,188	16,263	-1,261	-0,264	1,534	0,697	-0,706

Gráfico n° 103: Comparación en el tipo de actividades

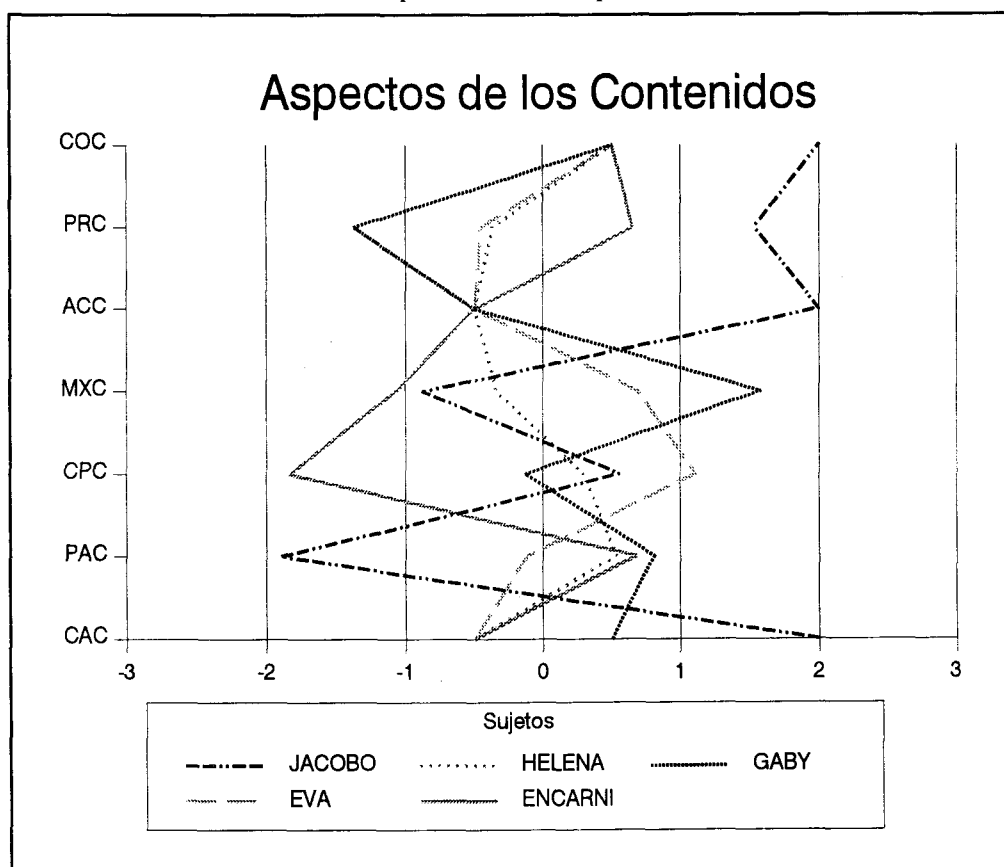


**Aspectos de los contenidos.** Sobre la vertiente de los contenidos que han desarrollado los sujetos participantes hay que destacar que Jacobo a presentado más contenidos de tipo procedimental (PRC), conceptual-actitudinal (CAC), actitudinal (ACC) y conceptual (COC). Gaby supera a sus compañeros en presentar contenidos en sus tres vertientes (MXC) y menos contenidos de tipo procedimental. Encarni, ha sido la que menos contenidos de tipo conceptual-procedimental ha presentado (Ver tabla n° 541 y gráfico n° 104).

Tabla n° 541: Aspectos de los contenidos

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
COC	0,196	0,392	-0,500	-0,500	-0,500	-0,500	2,000
PRC	31,750	5,400	0,657	-0,454	-1,369	-0,368	1,534
ACC	0,588	1,176	-0,500	-0,500	-0,500	-0,500	2,000
MXC	4,999	2,455	-1,066	0,692	1,584	-0,339	-0,871
CPC	4,519	2,151	-1,834	1,105	-0,128	0,298	0,558
PAC	57,806	5,830	0,676	-0,120	0,807	0,533	-1,896
CAC	0,142	0,284	-0,500	-0,500	-0,500	-0,500	2,000

Gráfico n° 104: Comparación de los aspectos de los contenidos



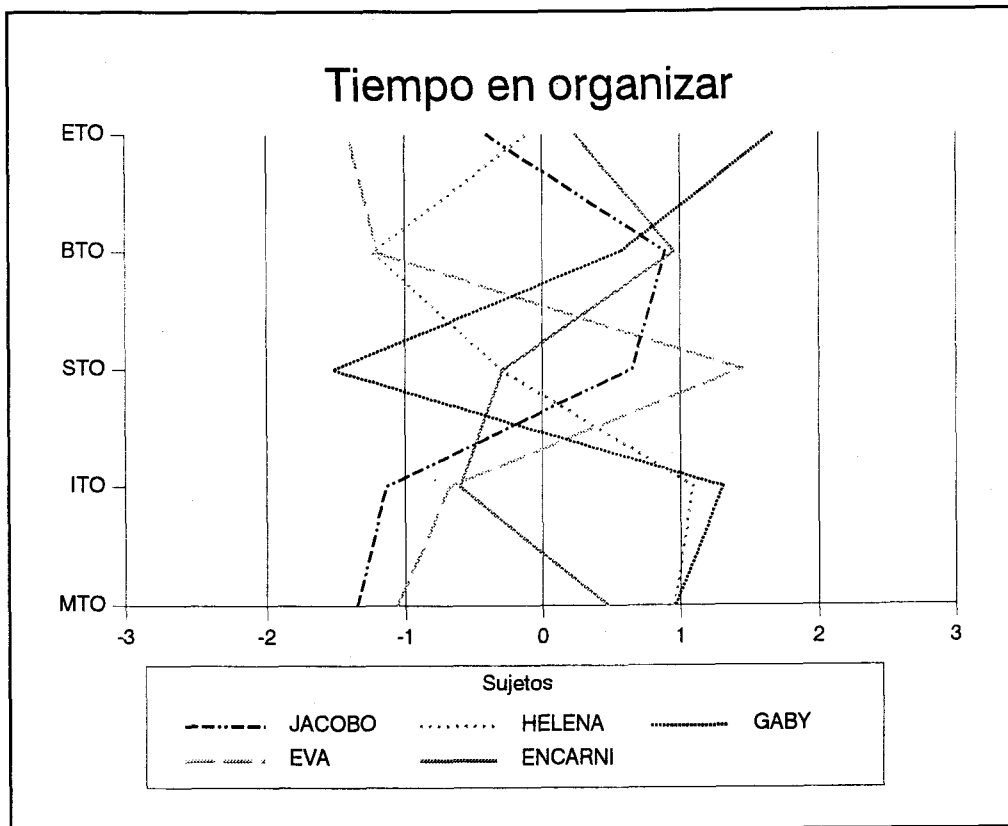
ORGANIZACIÓN.

**Tiempo en organizar.** Sobre el tiempo que han utilizado para organizar las actividades, Gaby ha sido el que más ha utilizado excelente tiempo de organización (ETO) e insuficiente tiempo de organización (ITO), pero al mismo tiempo también, el que menos ha utilizado un tiempo suficiente de organización (STO). Jacobo se distingue por ser el que menos número de veces ha utilizado un tiempo bueno (BTO) y excelente (ETO) en la organización. Eva ha sido la que mayor número de veces ha empleado suficiente tiempo de organización (STO), menos excelente tiempo de organización y menos, junto a Helena, buen tiempo de organización (BTO) (Ver tabla n° 542 y gráfico n° 105).

Tabla n° 542: Tiempo en la organización

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
ETO	1,505	1,072	0,242	-1,405	1,672	-0,109	0,401
BTO	34,681	7,206	0,961	-1,194	0,571	-1,233	0,895
STO	40,884	13,866	-0,285	1,449	-1,517	-0,301	0,654
ITO	17,588	8,611	-0,597	-0,672	1,311	1,091	-1,133
MTO	5,341	3,970	0,480	-1,056	0,967	0,954	-1,345

Gráfico n° 105: Comparación en el tiempo de organización



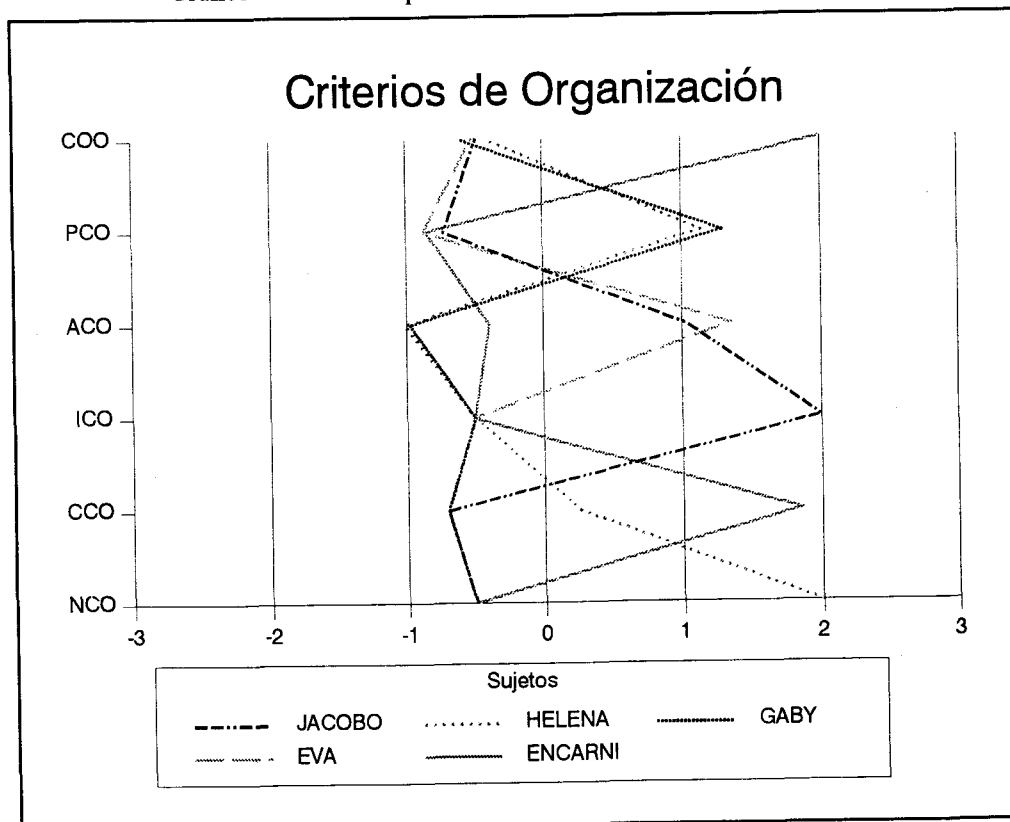


**Criterios de organización.** Los criterios que han adoptado los sujetos participantes a la hora de distribuir al alumnado para la realización de las actividades, destaca a Encarni por ser en la que mas predomina los criterios de control-orden en la clase (DCO) y la que más le ha condicionado las limitaciones de instalaciones y material (CCO). Jacobo destaca por ser el que más adoptó ciertas pautas para atender a la individualización (ICO). Gaby, fue el que procuró en más ocasiones que la organización respondiera a la participación activa del alumnado (PCO). Eva sobresale en los criterios de realización de las actividades (ACO) (Ver tabla nº 543 y gráfico nº 106).

Tabla nº 546: Criterios de organización

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
COO	6,871	10,602	1,9996	-0,517	0,596	-0,402	-0,482
PCO	21,342	17,965	-0,852	-0,871	1,301	1,142	-0,720
ACO	70,686	16,433	-0,395	1,353	-0,971	-0,010	1,024
ICO	0,461	0,923	-0,500	-0,500	-0,500	-0,500	2,000
CCO	0,480	0,682	1,857	-0,704	-0,704	0,255	-0,704
NCO	0,159	0,317	-0,500	-0,500	-0,500	2,000	-0,500

Gráfico nº 106: Comparación en los criterios de organización

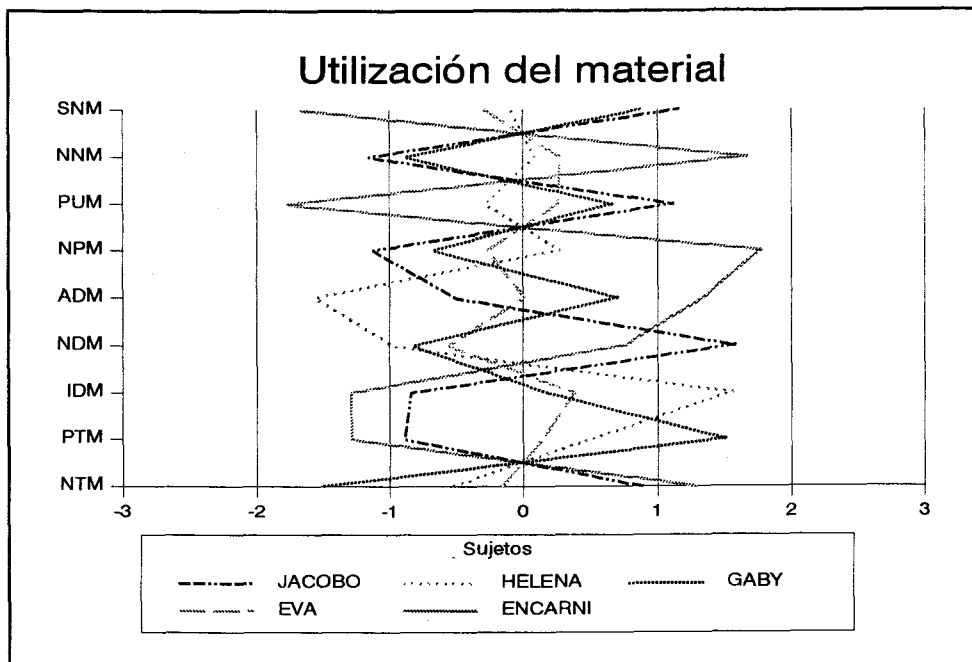


**Utilización del material.** Sobre el uso del material, tenemos que decir que Jacobo es el que más uso de material realiza (SNM) y Encarni la que menos (NNM). Sobre la previsión del material, sigue es Jacobo el más previsor (PUM) y Encarni la menos previsor (NPM). Acerca de la adecuación en el uso del material, están casi todos en valores centrales a excepción de Helena, que es la que más utiliza el material de manera indiferente (IDM) y Jacobo que es el que más uso inadecuado realiza del material (NDM). Referente a la pérdida de tiempo en su uso, es Encarni la que menos tiempo pierde (NTM) (cosa normal al utilizar menos material) y Gaby el que más (PTM) (tabla n° 544 y gráfico n° 107).

Tabla n° 544: Utilización del material

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
SNM	52,971	9,098	-1,672	-0,282	0,882	-0,087	1,158
NNM	47,029	9,098	1,672	0,282	-0,882	0,087	-1,158
PUM	94,941	3,410	-1,775	0,262	0,669	-0,277	1,121
NPM	5,059	3,410	1,775	-0,262	-0,669	0,277	-1,121
ADM	83,271	4,174	1,346	0,015	0,704	-1,562	0,503
NDM	7,092	5,280	0,761	-0,554	-0,817	-0,972	1,582
IDM	9,637	7,454	-1,293	0,384	0,185	1,563	-0,839
PTM	15,450	11,983	-1,289	0,151	1,505	0,518	-0,885
NTM	84,550	11,983	1,289	-0,151	-1,505	-0,518	0,885

Gráfico n° 107: Comparación en el uso del material

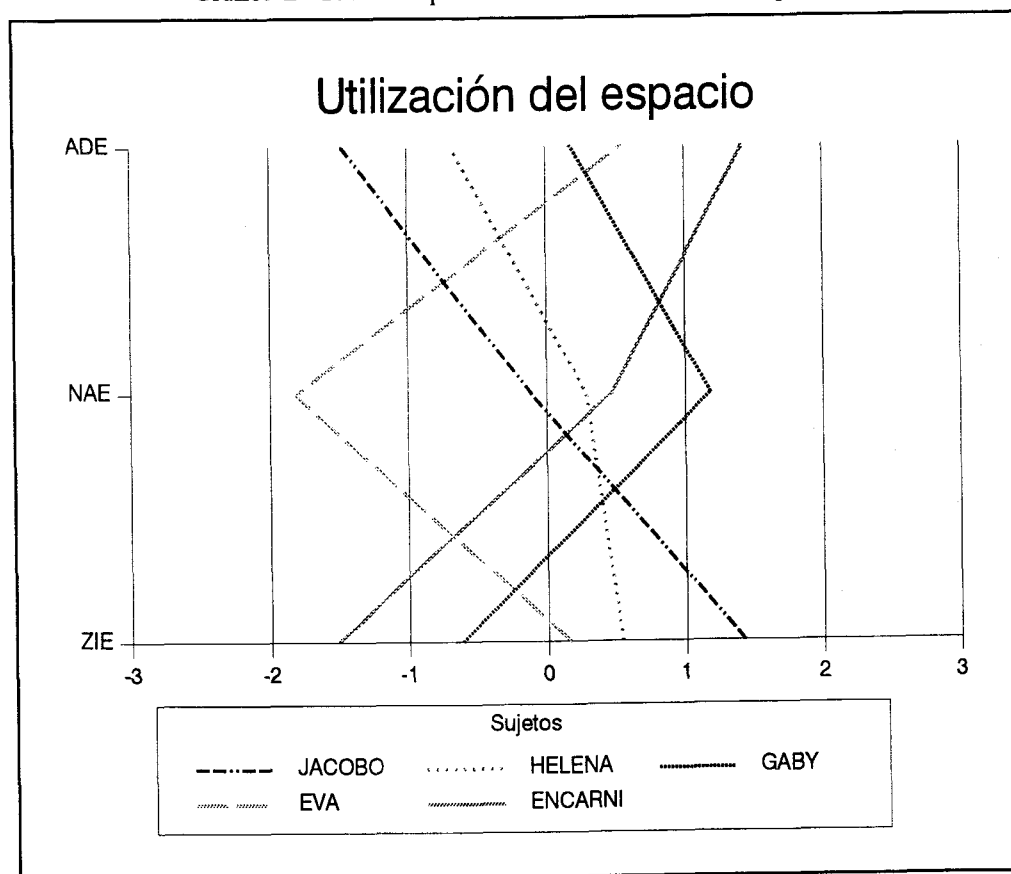


**Utilización del espacio.** Encarni es la que realiza un uso más adecuado del espacio (ADE) durante la realización de las actividades y la que menos zonas infrautilizadas (ZIE) deja. Al contrario que Jacobo, que es el que menos uso adecuado hace del espacio (NAE) y el que más zonas deja infrautilizadas (ZIE). Eva es la que ha registrado menos frecuencias sobre no adecuación del espacio a la realización de las actividades, teniendo Gaby un mayor registro de uso inadecuado del espacio para el desarrollo de las actividades (tabla n° 545 y gráfico n° 108).

Tabla n° 108: Utilización del espacio

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
ADE	68,834	5,895	1,427	0,547	0,180	-0,682	-1,472
NAE	13,622	2,347	0,463	-1,816	1,181	0,281	-0,109
ZIE	17,543	6,280	-1,513	0,166	-0,611	0,535	1,423

Gráfico n° 108: Comparación en la utilización del espacio



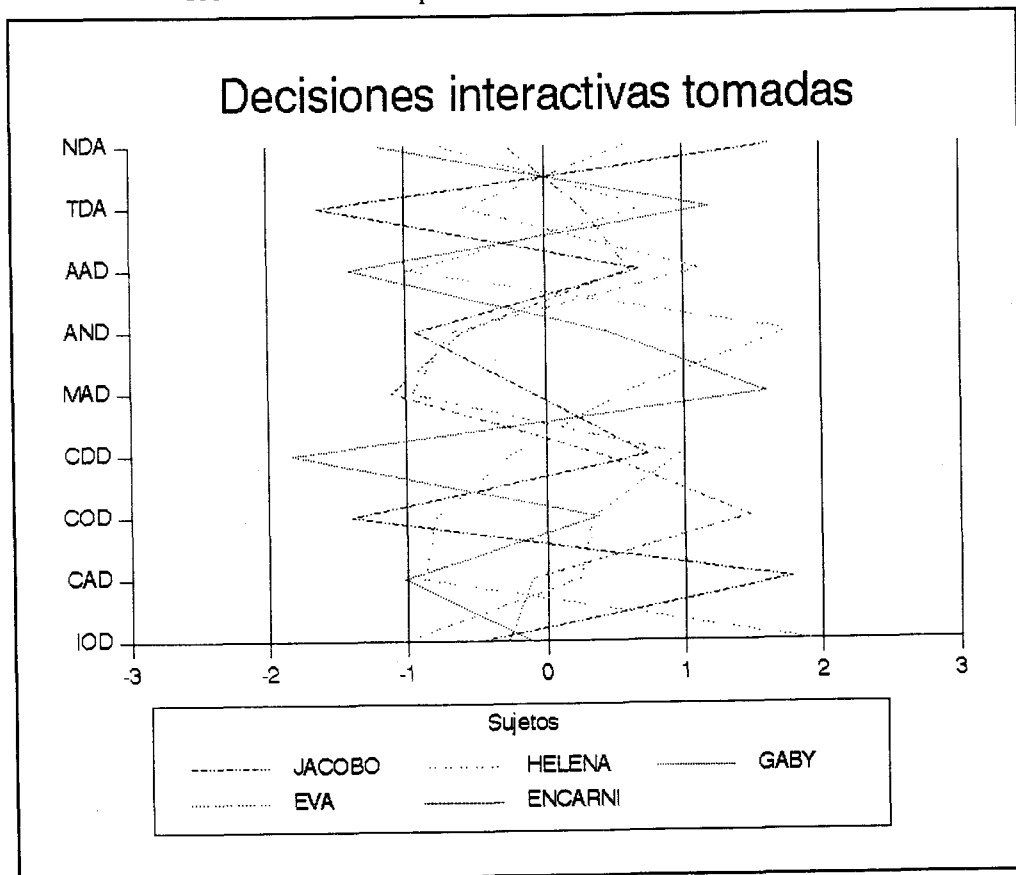
PROCESO DE APRENDIZAJE Y DE EXPERIENCIA MOTRIZ.

**Decisiones interactivas.** Sobre las decisiones que se adoptan durante la realización de las actividades, Gaby es el que toma más decisiones (TDA) y Jacobo el que menos toma (NDA). El enfoque que le han dado a las decisiones ha sido, en el caso de Gaby toma muy pocas decisiones para evitar conductas disruptivas (CDD). Mientras Jacobo adopta menos decisiones para poner control y orden (COD), es Encarni la que más adopta. Gaby adopta bastantes decisiones para motivar a los alumnos y alumnas (MAD) y Encarni realiza menos. Eva toma más decisiones que sus compañeros para mejorar el desarrollo de las actividades de aprendizaje (AAD) y Gaby lo realiza en menor medida. Helena predomina en las decisiones para atender las necesidades y asegurar la posibilidad de participación de todo el alumnado (AND). Por último, Jacobo despunta en las decisiones para finalizar las actividades y comenzar otras nuevas (CAD)(Ver tabla n° 546 y gráfico n° 109).

Tabla n° 546: Decisiones interactivas

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
NDA	5,724	3,991	-0,272	0,575	-1,189	-0,738	1,624
TDA	94,276	3,991	0,272	-0,575	1,189	0,738	-1,624
AAD	20,281	3,616	0,608	1,108	-1,406	-0,984	0,675
AND	18,126	3,891	-0,590	-0,679	0,427	1,773	-0,930
MAD	25,007	5,247	-1,106	-0,952	1,595	0,562	-0,099
CDD	13,009	1,675	0,394	0,959	-1,825	-0,256	0,728
COD	20,263	3,786	1,475	0,334	0,377	-0,793	-1,393
CAD	3,314	3,253	-0,106	0,233	-1,019	-0,877	1,769
IOD	3,629	3,517	-0,281	-1,032	-0,115	1,902	-0,474

Gráfico n° 109: Comparación en las decisiones interactivas

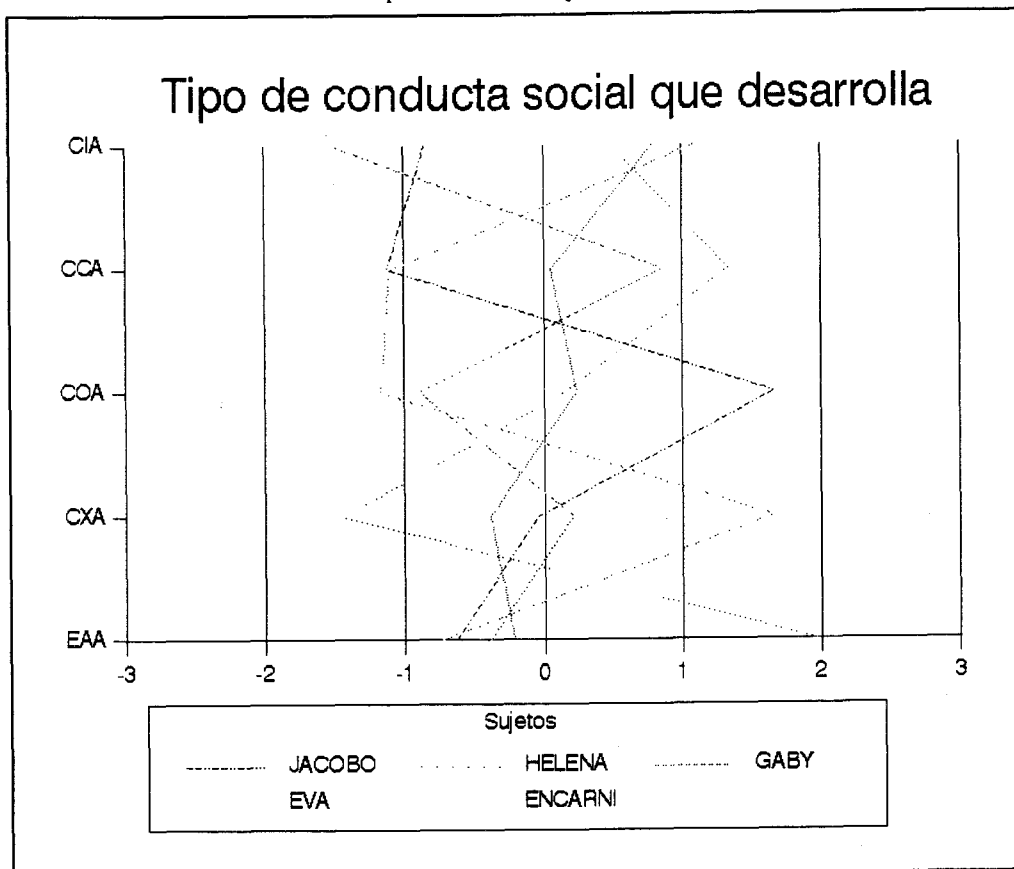


**Tipo de conducta social que se desarrolla.** Las actividades que propiciaban la competitividad individual (CIA) han predominado en Eva y la que menos las ha efectuado ha sido Encarni. La competitividad colectiva (CCA) han sobresalido en Helena y menos en Jacobo. La cooperación colectiva (COA) ha sido habitual en Jacobo y en menor medida en Eva. La competitividad y cooperación (CXA) sobresale en Eva y en la que menos Helena. Siendo ésta última la que más estimula para que los escolares elaboren sus propias actividades de aprendizaje (EAA) (Ver tabla n° 547 y gráfico n° 110).

Tabla n° 547: Tipo de conducta social que desarrolla

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
CIA	30,701	1,989	-1,503	1,079	0,787	0,486	-0,849
CCA	11,880	8,581	0,851	-1,107	0,047	1,335	-1,126
COA	17,106	7,041	-0,889	-1,166	0,235	0,155	1,665
CXA	40,314	9,399	0,207	1,656	-0,386	-1,437	-0,040
EAA	7,581	10,385	-0,387	-0,731	-0,222	1,968	-0,628

Gráfico n° 110: Comparación en el tipo de conducta desarrollada

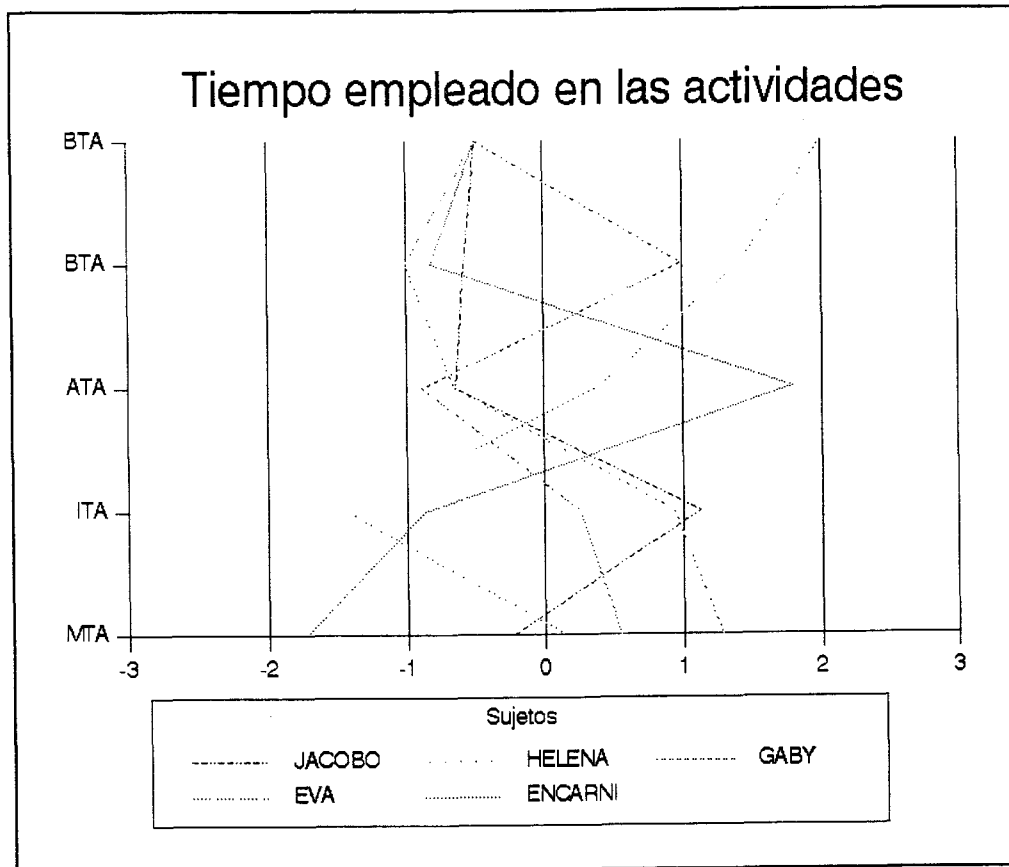


**Tiempo empleado en las actividades.** Helena ha sido la que ha empleado en más actividades un tiempo excesivo (ETA). Gaby es el que más veces a utilizado un tiempo adecuado de actividad (ATA) para el aprendizaje del alumnado. En cuanto a un tiempo insuficiente (ITA) destaca Jacobo y la que ha hecho menos actividades utilizando un tiempo insuficiente ha sido Helena. Eva despunta en muy deficiente tiempo de actividad (MTA), lo contrario que Gaby (Tabla n° 548 y gráfico n° 111),

Tabla n° 548: Tiempo empleado en cada una de las actividades.

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
ETA	0,278	0,556	-0,500	-0,500	-0,500	2,000	-0,500
BTA	15,552	3,733	0,990	-1,004	-0,824	1,415	-0,577
ATA	60,801	6,851	-0,889	-0,651	1,793	0,393	-0,646
ITA	20,075	6,511	0,253	0,931	-0,866	-1,438	1,120
MTA	3,295	1,900	0,541	1,276	-1,734	0,146	-0,229

Gráfico n° 111: Comparación en el tiempo empleado en las actividades



EL FEED-BACK EN CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES.

Sobre la realización del Feed-back una vez que termina la ejecución de la actividad, podemos decir que ha sido Gaby el que más a efectuado (HEF) y Eva la que menos (NHF).

Cuando se ha hecho ha predominado la forma colectiva (COF) en Gaby y la individual (INF) en Helena.

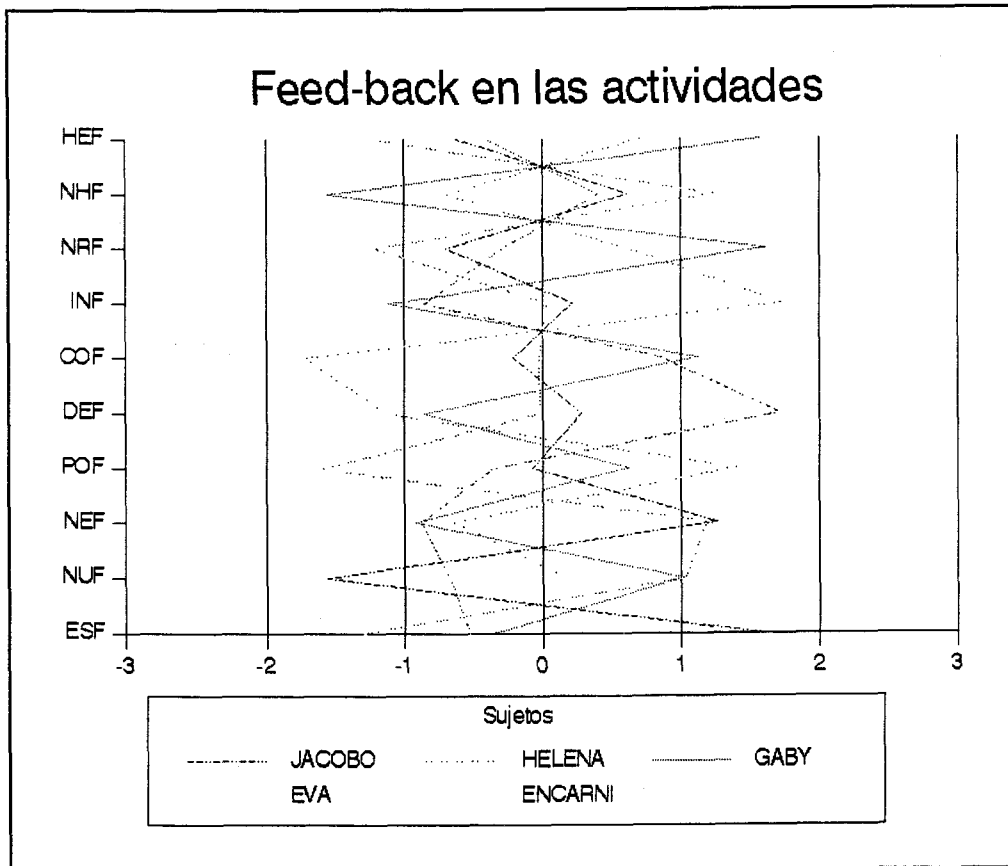
La descripción (DEF) de las actividades una vez que han finalizado resalta Encarni y lo ha efectuado menos Helena.

Se ha utilizado con una intencionalidad correctiva positiva (POF) en mayor número de ocasiones por Helena y menos por Eva. La intencionalidad correctiva negativa (NEF) destaca Gaby, lo mismo que las correcciones negativas (NEF). Las correcciones neutras han destacado en Eva y menos en Jacobo. Los feed-back de tipo estimuladores (ESF) ha tenido cierta inclinación en Jacobo y menos en Eva (Ver tabla n° 549 y gráfico n° 112).

Tabla n° 549: Feed-back en las actividades

	X	STD	Z-Encarni	Z-Eva	Z-Gaby	Z-Helena	Z-Jacobo
HEF	21,409	7,149	-0,405	-1,237	1,562	0,697	-0,616
NHF	78,591	7,149	0,405	1,237	-1,562	-0,697	0,616
NRF	23,445	8,925	-0,286	-1,219	1,608	0,597	0,699
INF	24,777	8,928	-0,852	0,025	-1,114	1,729	0,212
COF	75,223	8,928	0,852	-0,025	1,114	-1,729	0,212
DEF	25,302	18,272	1,711	-0,017	-0,853	-1,124	0,283
POF	21,984	13,802	-0,349	-1,593	0,619	1,397	-0,075
NEF	12,373	10,653	-0,877	1,185	-0,921	-0,640	1,252
NUF	30,113	19,336	-0,669	1,029	1,018	0,180	-1,557
ESF	10,228	7,880	-0,529	-1,298	-0,358	0,582	1,603

Gráfico n° 112: Comparación en los Feed-back en las actividades





II. b. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS.

El cuestionario de teorías implícitas se volvió a pasar en la fase post-practicum a cada uno de los sujetos participantes. Para conocer cuáles eran ahora las creencias sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las concepciones acerca de los escolares, el contexto, la asignatura..., que poseen los sujetos participantes, pretendíamos comprobar si realmente le habían modificado sus concepciones por el proceso de formación que se ha llevado a cabo en el practicum, el contacto con la práctica en el aula y el entorno educativo.

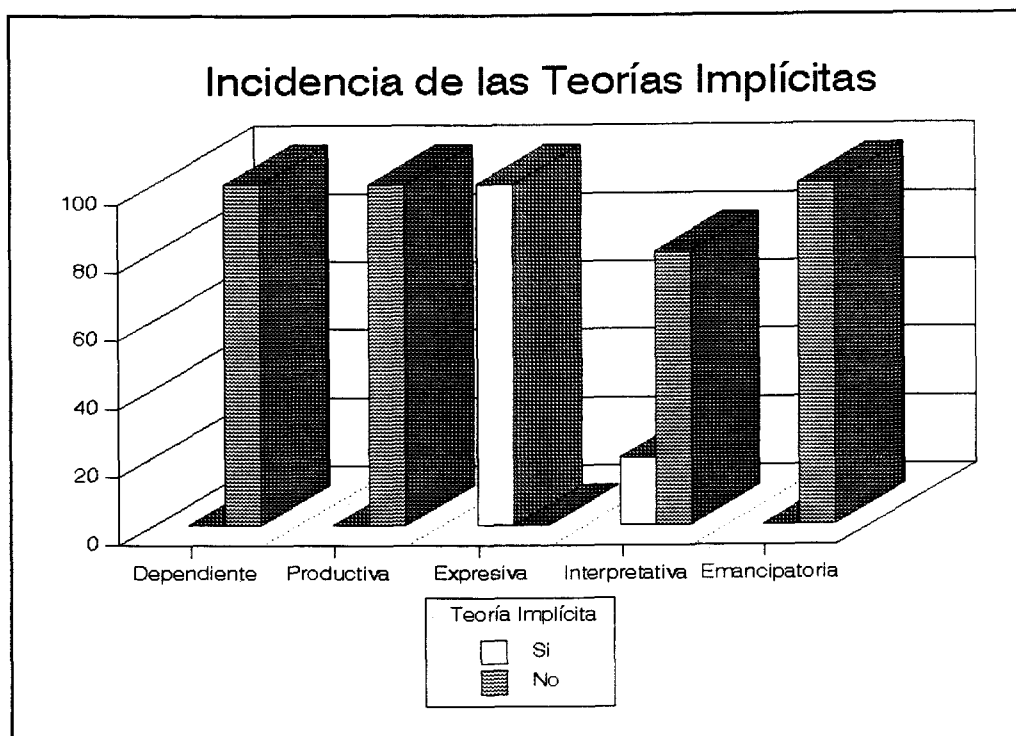
De los resultados obtenidos, tabla n° 550 y gráfico n° 113, se puede apreciar que todos los sujetos se han identificado con la teoría expresiva, y sólo Eva, además de la teoría expresiva mantiene ideas de la teoría interpretativa.

Según esto, se puede decir que una vez que han vivenciado el practicum, no se ha modificado la forma de concebir la enseñanza o que realmente, las oscilaciones que tenían en un principio, al compartir un mismo sujeto varias teorías, a través del practicum, se han identificado todos con la teoría expresiva. Por lo que se puede sostener que concibe el proceso educativo desde el principio de la actividad como algo esencial en él, entienden que se tiene que dar una experimentación permanente, para lo cual el alumnado debe estar ocupado realizando actividades, buscando una utilidad en el aprendizaje de las actividades.

Tabla n° 550: Incidencia de las Teorías Implícitas en cada uno de los sujetos.

Teorías Implícitas	Encarni		Eva		Gaby		Helena		Jacobó		Suma		Polaridad	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	SI	NO
Dependiente	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100
Productiva	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100
Expresiva	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100	0
Interpretativa	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	4	20	80
Emancipatoria	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	5	0	100

Gráfico n° 113: Incidencia de las teorías Implícitas



### III. MINIMALIZACIÓN DE LAS EVIDENCIAS CUALITATIVAS DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES.

La intencionalidad del análisis de minimalización de las evidencias cualitativas va a ser ver cuáles han sido las incidencias que se han dado en el programa de formación inicial (practicum) del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente que se ha llevado a cabo con cinco sujetos. El programa de ordenador Aquad 3.0, a través de las relaciones de casualidad entre las dimensiones y grupos de categorías más características que se hayan dado a lo largo del proceso, nos facilitará cuáles han sido esas incidencias.

Las incidencias en el programa de formación se ha determinado mediante la elaboración de dimensiones y grupos de categorías que realizamos a partir de la categorización ya efectuada y discutida en los epígrafes anteriores y que representan distintas evidencias en las entrevistas realizadas, en los diarios personales, en las reuniones de seminario y en el informe final de cada sujeto participante.

Para determinar relaciones de casualidad entre las dimensiones y grupos de categorías es necesario previamente conseguir las incidencias del programa de formación individual de cada sujeto participante a través de la reducción o *minimalización* de los datos obtenidos. Este proceso de minimalización se fundamenta en la aplicación a los datos de una configuración condicional de tipo de lógica binaria, es decir, el hecho de que se presente o no se presente una dimensión o grupo de categorías en los textos de cada uno de los sujetos participantes va a ir determinando unas características o incidencias específicas a cada uno de ellos. Estas incidencias está compuesto por una secuencia de presencias o ausencias de dimensiones y grupos de categorías relevantes para la investigación.

El proceso se ha desarrollado de la siguiente manera:

- a) Se han determinado cuáles han sido las categorías (códigos) más relevantes y a qué grupo de categorías o dimensiones se encuentran encuadrados.
- b) Elaboración de una tabla de frecuencias de la presencia de cada dimensión y grupo de categorías en donde se ha recogido la suma total de las entrevistas, diarios, seminarios e informes finales de cada uno de los sujetos.
- c) Minimalización de la tabla de frecuencias mediante el cálculo con las reglas del álgebra Booleana, a una nueva tabla que reduce a un sistema binario (en función de la frecuencia relativa de la presencia de cada dimensión o grupo de categorías en el conjunto de los cinco sujetos participantes) de la tabla de

frecuencias: se da o no se da la dimensión o grupo de categorías.

d) Extracción, a partir de la tabla de minimalización, de las incidencias más características en el programa de formación de cada uno de los sujetos participantes en forma de secuencia de las dimensiones y grupos de categorías establecidas.

e) Determinación de los implicantes esenciales de la presencia de cada una de las dimensiones y grupos de categorías como conjunto de combinaciones posibles que pueden darse en el resto de dimensiones y grupos de categorías. Esto significa que la búsqueda de qué secuencia del resto de dimensiones y grupos de categorías presenta una relación causal con cada una de las dimensiones y grupos de categorías de la cadena que representa las incidencias que se ha determinado.

f) Extracción, en el conjunto de combinaciones posibles, de los elementos comunes en cualquier caso -en cualquier tipo de secuencia- son necesarios para que se asegure la presencia de cada uno de los atributos que configuran las incidencias del programa de formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.

**a) DETERMINACIÓN DE LAS DIMENSIONES Y GRUPOS DE CATEGORÍAS COMO INCIDENCIAS EN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN EN LOS SUJETOS PARTICIPANTES.**

Una vez que con anterioridad se ha efectuado la categorización y codificación de las técnicas cualitativas que se han utilizado, se han determinado cuáles han sido las categorías y sus correspondientes grupos y dimensiones más características del proceso llevado a cabo. Estableciéndose los siguiente doce dimensiones y grupos de categorías que se han anotado en la siguiente tabla n° 551.

Tabla nº 551: Dimensiones y grupos de categorías establecidas para la minimalización

DIMENSIÓN O GRUPO DE CATEGORÍAS		CATEGORIAS (Códigos)
Dimensión Personal (A)		Autoconcepto (AUT), Preocupaciones (PRE), Problemas (PRB) y Emociones y Sentimientos (EMS)
Dimensión Pensamientos Educativos (B)		Concepciones y creencias educativas (CCE) y Educación Física en la Enseñanza Primaria (EFE)
Dimensión Contexto Educativo (C)		Maestro o Maestra Especialista de E.F. (MAE) y Maestro o Maestre de aula (MAA)
Dimensión Intervención Educativa	Programación (D)	Programación (PRO) y Temporización y Secuenciación (TYS)
	Presentación actividad (E)	Adecuación de la Información (ADI)
	Organización (F)	Organización (ORG), Criterios de Organización (CRO) y Utilización del Material (UTM)
	Actividad (G)	Actividad (ACT) , Tipo de Actividad (TIA) y Tiempo Empleado (TEA)
	Intervención interactiva (H)	Decisiones sobre las actividades (DEA), Decisiones sobre la Participación (DEP), Decisiones sobre el Control y Orden (DCO), Decisiones para evitar conductas disruptivas (CDD), Decisiones para motivar (DMA) y Feed-back (FED)
	Aula (I)	Ambiente (AMB) e Interacción con los escolares (INM)
	Alumnado (J)	Alumno o alumna en general (ALU), Aprendizaje (APR), Iniciativa alumnado (INA), Participación (PAR) y Comportamiento (COM).
Conocimientos: Reflexión y Crítica (K)		Crítica y Autocrítica (CRI) y Reflexión (RFX)
Estrategias de Formación y Practicum (L)		Observación (OBS), Amigos Críticos (ACR), Seminarios (SEM), Visualización y análisis (VAC), Grabación (GRA), Supervisor (SUP), Aprendizaje o experiencias adquiridas (AEA), Expectativas del Practicum (EXP) y Valoración del Practicum (VAP).

B) FRECUENCIAS DE CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS ESTABLECIDAS.

En la tabla nº 552 se han anotado las frecuencias de cada categoría (código) de cada sujeto (siendo la suma de todas las técnicas de obtención de datos utilizadas) y además la suma total de todos los sujetos por categoría.

Tabla nº 552: Dimensiones y grupos de categorías establecidas para la minimalización

DIMENSIÓN O GRUPO DE CATEGORÍAS		Encar ni	Eva	Gaby	Hele na	Jacob o	N	
Dimensión Personal (A)	AUT	33	33	21	16	29	132	
	PRE	82	41	73	42	72	310	
	PRB	27	56	18	30	26	157	
	EMS	64	36	74	78	34	286	
Dimensión Pensamientos Educativos (B)	CCE	46	52	48	47	112	305	
	EFE	3	7	10	11	33	64	
Dimensión Contexto Educativo (C)	MAE	31	8	48	57	22	166	
	MAA	41	59	18	60	54	232	
Inter- vención Educa- tiva	Programación (D)	PRO	19	13	11	11	20	74
		TYS	22	32	15	28	39	136
	Presentación actividad (E)	ADI	8	12	14	10	5	49
	Organización (F)	ORG	2	12	3	8	4	29
		CRO	23	17	15	8	31	94
		UTM	19	13	24	15	37	108
	Actividad (G)	ACT	13	7	10	9	37	76
		TIA	7	12	5	3	9	36
		TEA	8	8	8	2	4	30
	Intervención interactiva (H)	DEA	17	20	14	17	14	82
		DEP	5	5	7	9	5	31
		DCO	7	15	13	7	16	58
		CDD	18	18	9	5	11	61
		DMA	3	6	9	3	10	31
		FED	9	5	10	0	12	36
	Aula (I)	AMB	36	35	17	31	33	152
INM		13	13	13	32	20	91	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Alumnado (J)	ALU	31	38	9	29	32	139
	APR	5	5	0	8	2	20
	INA	17	25	12	16	15	85
	PAR	19	9	13	17	16	74
	COM	25	38	11	19	17	111
Conocimientos: Reflexión y Crítica (K)	CRI	46	12	50	30	38	176
	RFX	61	5	48	37	41	192
Estrategias de Formación y Practicum (L)	OBS	24	61	18	95	65	263
	ACR	23	14	16	25	18	96
	SEM	30	17	15	13	11	86
	VAC	12	13	17	23	8	73
	GRA	7	7	10	15	13	52
	SUP	11	9	9	9	11	49
	AEA	35	11	19	22	24	111
	EXP	20	13	10	17	16	76
	VAP	34	15	11	21	21	102

La tabla de frecuencias también puede presentarse de la siguiente manera en el que se resaltan las frecuencias de cada dimensión y grupos de categorías (tabla nº 553).

Tabla nº 553: Frecuencias de las dimensiones y grupos de categorías

FRECUENCIAS DE LAS DIMENSIONES Y GRUPOS DE CATEGORÍAS													
condición	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	
Encarni	206	049	072	041	008	044	028	059	049	098	107	196	
Eva	166	059	067	045	012	042	027	069	048	115	017	160	
Gaby	186	058	066	026	014	042	023	062	030	045	098	125	
Helena	166	058	117	039	010	031	014	041	063	089	067	240	
Jacobo	161	145	076	059	005	072	050	068	053	082	079	187	

C) MINIMALIZACIÓN DE LA TABLA DE FRECUENCIAS.

A continuación se presenta la minimalización o reducción mediante la aplicación de un cálculo Bolleano de la tabla de frecuencias que aparece en el epígrafe anterior. Se trata de una reducción de las frecuencias de cada dimensión y grupo de categorías al sistema binario de dos posibilidades (está o no está presente la dimensión y el grupo de categorías) calculadas en función de su presencia relativa en el conjunto de los sujetos participantes.

La letra mayúscula indican la presencia con alta frecuencia de la dimensión o el grupo de categorías en las técnica de obtención de datos utilizadas. La letra minúscula indica la ausencia o presencia con una frecuencia poco relevante de la dimensión o grupo de categorías. La lectura en horizontal nos facilita las incidencias más características que se han tenido en el programa de formación inicial (practicum) cada uno de los sujetos participantes en esta investigación.

Tabla nº 554: Cuadro de minimalización de la tabla de frecuencias

Cant. de condiciones: 12	
C. d. combinaciones : 5	
Cantidad de dígitos : 1	
-----	
Encarni.	AbCDeFGHIJKL
Eva.	aBcDEFGHIJkl
Gaby.	ABcdEFgHijKl
Helena.	aBCDEfghIJKL
Jacobo.	aBCDeFGHIJKL

La tabla nº 554 nos ofrece las cinco secuencias de las dimensiones y grupos de categorías que caracterizan a cada uno de los estudiantes a maestros.

Apartado C1. Las incidencias de ENCARNI ha venido marcadas por una gran evolución en su aprendizaje por la práctica docente y sería:

- Tiene una fuerte dimensión personal (A), las preocupaciones, las dificultades, las emociones y sentimientos, lo mismo que las percepciones que ha tenido sobre su actuación, han sido aspectos que ha estado muy presentes.
- El contexto ha jugado un papel importante en su formación durante el practicum (C), sobre todo a través de la maestra de aula y el maestro especialista.



- Sobre su Intervención Educativa, para ella es relevante la programación para desarrollar su actuación docente (D), La organización de la clase le ha condicionado y aprendido de ella en su intervención en el aula (F), lo mismo que las actividades (G), la intervención interactiva o decisiones adoptadas (H), el aula (I) y el alumnado (J).

- La reflexión y la crítica (K) ha sido un elemento importante para analizar su práctica desde y sobre la acción, para adquirir un conocimiento práctico que le ayudara a resolver las situaciones que se encontraba en el aula y una experiencia para un posterior desarrollo profesional.

- Las estrategias de formación, como el practicum (L), ha sido valorado positivamente, siendo lo que ha provocado una serie de aprendizajes o experiencias de la práctica docente.

Apartado C2. Las incidencias que se han caracterizado en EVA han sido:

- Por estar marcada por sus concepciones e ideas educativas (B).

- Su intervención educativa estaba condicionada por la programación y la forma de llevarla a la práctica (D); se manifiesta las dificultades que ha encontrado en la presentación de las actividades y que fuesen convenientes a los escolares (E); resalta la organización, los criterios que ha adoptado y la utilización del material, como aspectos importantes y que han condicionado a lo largo del practicum (F); las actividades (G) han servido para darse cuenta de su actuación y saber el tipo de implicación de los escolares; la intervención interactiva (H) es considerada para promediar y actuar durante el aprendizaje de los escolares; el aula (I) ha predisposto a Eva en su actuación, centrándose en el clima que se ha establecido y las interacciones con los escolares; sobre el alumnado (J) ha insistido para hablar sobre sus características, comportamientos, aprendizajes e iniciativas, considerándolo que era importante conocerlo para una mejor actuación e implicación de ellos en las actividades.

Apartado C3. El caso de GABY nos puede orientar en el prototipo de aprendiz a maestro que ha sido y los aspectos que más han incidido en él:

- La dimensión personal (A) ha sido una de sus constantes en el practicum, mostrando percepciones evolutivas sobre su desenvolvimiento personal, las preocupaciones, los problemas y las situaciones emotivas.

- Los pensamientos (B) educativos han estado presentes, expresando una serie de ideas y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- En su intervención educativa hay que considerar la presentación de la actividad (E) y la organización (F) como aspectos que le han inquietado y ha

podido aprender de ellos. La intervención interactiva (H) ha estado marcada por los promedios que ha realizado en un momento u otro en el aprendizaje de los escolares y que estaba condicionada por el momento en que se encontraba.

- Ha sido un sujeto reflexivo y crítico (K) con su práctica y gracias a ello ha ido adquiriendo conocimientos prácticos y que le ayudaba para resolver las situaciones que se encontraba en la práctica.

Apartado C4. HELENA es una aprendiz a maestra que se caracterizaba por:

- A lo largo de todo el practicum ha estado muy condicionada por ella misma, reflejándolo a través de la dimensión personal (A).

- Ha mantenido una serie de concepciones y creencias educativas, que poco a poco intentaba contrastarlas y llevarlas a la práctica, por eso la dimensión sobre pensamientos educativos (B) es característica de ella.

- Ha estado muy influenciada por el contexto educativo (C), obteniendo un buen concepto del centro y el ambiente que existía en él, las relaciones con los diferentes docentes de aula y produciéndose efectos contrarios entre un primer y segundo docente de Educación Física.

- En su intervención educativa a tomado como referencia a la programación (D), sirviéndole para ajustar su actuación en el aula, teniendo que realizar una serie de ajustes temporales, además de contrastar su teoría con su práctica. Además, la presentación de la actividad (E) ha sido considerada por ella desde situaciones poco adecuadas para el alumnado a situaciones más favorables donde el alumnado se podía enterar e implicarse en las actividades. Otras constantes han sido el aula (I) y el alumnado (J), el primero para hacer referencia al ambiente que se establece y las interacciones que se produce entre Helena y los escolares; el segundo, para hacer referencias a las características, comportamiento, participación y aprendizaje de los escolares.

- Un aspecto muy importante para la adquisición de los conocimientos docentes ha sido la reflexión y crítica (K) que ha utilizado para analizar y sacar conclusiones sobre su práctica docente.

- Considera importante el plan establecido y las estrategias de formación que se han utilizado durante el practicum (L), sirviéndole para aprender la práctica docente.

Apartado C5. JACOBO es de los sujetos que menos ha evolucionado a pesar de considerar esta experiencia como muy importante para adquirir un perfil como docente, se ha caracterizado por:

- Estar muy convencido de sus concepciones y creencias educativas e intentando imponer, en algunos momentos sus ideas, en otros no se mostraba partidario con los amigos críticos y supervisor. Por tanto, los pensamientos educativos (B) es muy característico de este sujeto.
- El contexto educativo (C) ha sido considerado por las relaciones y comentarios que realiza sobre la maestra tutora del nivel educativo que él impartía sus clases de Educación Física.
- En su intervención educativa destaca la programación (D) y los ajustes que realizaba sobre lo diseñado, no considerando muy necesario aplicarla exhaustivamente, es más partidario de realizar actividades sobre la marcha. Los grandes problemas los tuvo en la organización (F) a la hora de adoptar algún criterio o al utilizar el material. Destaca las actividades de aprendizaje (G) sobre la acción que realizaba el alumnado y el tipo de actividad utilizada. La intervención interactiva (H) estaba condicionada por mantener cierto control y orden en la clase, evitar las conductas disruptivas y las decisiones sobre el ajuste en las actividades sobre la marcha. El aula (I) destaca las referencias sobre los ambientes de clase que es capaz de imponer y las interacciones con los escolares. Sobre el alumnado (J), aparte de exponer ciertas características de éste, va a estar muy pendiente de que participe y de esta manera pueda aprender y se cumplan los objetivos.
- Solía utilizar la reflexión y la crítica (K) cuando hablaba sobre su actuación docente e intentaba sacar sus propias conclusiones sobre la práctica.
- Las estrategias de formación y el practicum (L) le ha servido para darse cuenta cómo se desenvuelve como docente en el aula de Educación Física

#### d) IMPLICANTES ESENCIALES DE LAS INCIDENCIAS CARACTERÍSTICAS DE LOS APRENDICES A MAESTROS DURANTE EL PRACTICUM.

En la tabla nº 555 presentamos las relaciones de casualidad que pueden establecerse para cada dimensión y grupo de categorías a partir del análisis de los perfiles individuales de Encarni, Eva, Gaby, Helena y Jacobo. Los implicantes esenciales se presentan en forma de cadena de condiciones que deben darse para que la presencia de la dimensión o el grupo de categorías sea posible. La configuración de la cadena de implicantes que se forme puede adoptar formas distintas. Es decir, para que cada dimensión o grupo de categorías sea verdad (esté presente) puede darse varias posibilidades de combinaciones del resto de dimensiones o grupos de categorías.

Tabla nº 555: Implicantes esenciales de cada condición

CONDICIÓN	IMPLICANTES
A	$Z = bCDeFGHIJKL + BcdEFgHijKI$
B	$Z = aCDeFGHIJKL + aCDEfghIJKL + acDEFGHIJkl + AcdEFgHijKI$
C	$Z = ABDeFGHIJKL + AbDeFGHIJKL + aBDEfghIJKL$
D	$Z = aBCeFGHIJKL + AbCeFGHIJKL + aBCEfghIJKL + aBcEFGHIJkl$
E	$Z = aBCDfghIJKL + aBcDFGHJkl + ABcdFgHijKI$
F	$Z = aBCDeGHIJKL + AbCDeGHIJKL + aBcDEGHIJkl + ABcdEgHijKI$
G	$Z = aBCDeFHIJKL + AbCDeFHIJKL + aBcDEFHIJkl$
H	$Z = aBCDeFGIJKL + AbCDeFGIJKL + aBcDEFGIJkl + ABcdEFgijKI$
I	$Z = aBCDeFGHJKL + AbCDeFGHJKL + aBCDEfghJKL + aBcDEFGHJkl$
J	$Z = aBCDeFGHIKL + AbCDeFGHIKL + aBCDEfghIKL + aBcDEFGHIkl$
K	$Z = aBCDeFGHIJL + abCDeFGHIJL + aBCDEfghIJL + ABcdEFgHijl$
L	$Z = aBCDeFGHIJK + AbCDeFGHIJK + aBCDEfghIJK$

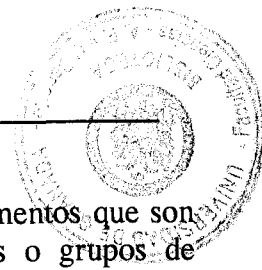
Se puede sostener que la dimensión personal (A) está implicada de manera necesaria por alguna de estas dos combinaciones posibles de atributos:

- a)  $bCDeFGHIJKL$ . Es decir, para que se dé la dimensión personal se da a través de la dimensión contexto educativo (C), programación (D), la organización (F), la actividad (G), la intervención interactiva (H), el aula (I), el alumnado (J), la reflexión y autocrítica (K) y las estrategias de formación y practicum (L)

- b)  $BcdEFgHijKI$ . O bien, la dimensión sobre los pensamientos educativos (B), la presentación de las actividades (E), la organización (F), la intervención interactiva (H), la reflexión y la crítica (K).

Como se puede apreciar sólo se tiene en cuenta la presencia de atributos en las posibles secuencias, no su ausencia, con lo que podemos sostener que el atributo que aparece supone una opción del aprendiz a maestro, lo contrario no es cierto, si aparece con minúscula (ausencia), no es que no lo posea, sino que no se ha reflejado de manera importante en las técnicas cualitativas utilizadas.

Este mismo criterio se puede seguir para cada una de las dimensiones o grupos de categorías.



Para un análisis más exhaustivo de los datos, se va a extraer los elementos que son comunes a las secuencias establecidas para cada una de las dimensiones o grupos de categorías. Haciendo una nueva reducción de los datos, confeccionando otra tabla donde sólo aparecen aquellos elementos de las secuencias de implicantes que deben estar presentes de manera necesaria para que ocurra el atributo (tabla n° 556).

Tabla n° 556: Implicantes necesarios para que se de algunas combinaciones.

DIMENSIÓN O GRUPO DE CATEGORÍAS		IMPLICANTES NECESARIOS
Dimensión Personal (A)		F H K
Dimensión Pensamientos Educativos (B)		/
Dimensión Contexto Educativo (C)		D J K L
Dimensión Intervención Educativa	Programación (D)	I J
	Presentación actividad (E)	B
	Organización (F)	H
	Actividad (G)	D F H I J
	Intervención interactiva (H)	F K
	Aula (I)	D J
	Alumnado (J)	D I
Conocimientos: Reflexión y Crítica (K)		/
Estrategias de Formación y Practicum (L)		C D I J K

A excepción de la dimensión sobre los pensamientos educativos y la de los conocimientos (reflexión y crítica), que no aparecen ningún implicante esencial, para el resto de las dimensiones o grupo de categorías sí aparecen distintos implicantes que de manera necesaria tienen que estar presentes en las características o perfiles de cada uno de los aprendices a maestros. En cambio, en el resto de las dimensiones o grupos de categorías es necesario que se dé algún tipo de combinación.

En el caso de la dimensión personal (A), sólo es posible cuando se da la presencia de la organización en el aula (F), se produce intervención interactiva (H) y se da la reflexión y la crítica (K).

La dimensión contexto educativo (C) se propicia cuando se produce la programación (D), existe presencia del alumnado (J), se reflexiona y critica para adquirir conocimiento (K), se dan unas estrategias de formación y una presencia en el centro para observar, ayudar al docente o iniciarse en las funciones docentes (L).

Para que se puede efectuar la programación (D) y su puesta en práctica, tiene que darse una serie de interacciones en el aula (I) y necesariamente la presencia de alumnado (J).

La presentación de la actividad (E) está muy condicionada por las concepciones y creencias educativas de cada uno de los sujetos participantes, o lo que es lo mismo, por sus pensamientos educativos (B).

Para que se lleve a cabo la organización (F) o disposición y estructuración del alumnado, de los materiales y el espacio para el desarrollo de la clase, se tiene que producir intervención interactiva (H).

La actividad de aprendizaje (G) se produce una vez que se ha programado (D), se ha dispuesto u organizado los medios a utilizar (F), se tiene que dar a través de una intervención interactiva del aprendiz a maestro (H), se efectúa en el aula (I) a través de una implicación del alumnado (J) para su aprendizaje.

La intervención interactiva (H) tiene importancia cuando se ha establecido la preparación, disposición del alumnado y los materiales a utilizar (Organización, F). Además, a través de la crítica y la reflexión que se establece sobre esta intervención se pretende que la actuación o el promedio del aprendiz a maestro sea más beneficioso para el aprendizaje del alumnado.

El aula (I) se ubica en el contexto educativo (C), donde se produce una serie de experimentaciones, vivencias, aprendizajes e interacciones en el alumnado.

Cuando aparecen referencias al alumnado (J), sus características, algún problema, sus implicaciones y aprendizajes, se tiene que dar la programación (D) y el aula (I).

Las estrategias de formación y practicum, se refiere a los procedimientos utilizados, los aprendizajes o experiencias que adquieren los sujetos participantes y las valoraciones que realizan acerca de sus presencias en cada uno en su contexto educativo (C), diseñando o programando sus implicaciones docentes (D), se da una presencia en el aula (I), frente al alumnado (J), se produce una crítica y una reflexión (K) sobre esta implicación, provocando ciertos conocimientos y destrezas docentes.

Sobre las reducciones efectuadas, se ha visto que dos dimensiones no tenían ningún implicante necesario para que se produzca una combinación. De alguna manera, esta reducción nos indica que no se tiene que dar ningún tipo de condición para que los estudiantes a maestros reflexionen, se critique y que adquieran sus conocimientos (K), dándose cualquier tipo de combinación que se estableció en los implicantes esenciales de la tabla nº 556. Por otro lado, ya se ha visto la importancia que tiene la reflexión y la crítica en la construcción del conocimiento docente a través de la práctica. Por ello, podemos comprobar, siendo esto determinante para esta investigación, como es un implicante esencial en la dimensión personal de cada uno de los sujetos, en la dimensión contexto educativo, en la intervención interactiva, donde a través de las decisiones que se producen en y sobre la

práctica y la posterior reflexión se adquiere el conocimiento práctico que va dando respuesta a las situaciones educativas. Igualmente, se ve como un implicante necesario para pensar y razonar sobre las estrategias de formación y sobre las situaciones que vivencian en el practicum.

Lo mismo ocurre con la dimensión sobre los pensamientos educativos, las posibles creencias y concepciones que tengan los sujetos participantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no necesita de ningún tipo de condición, tal y como se ha visto con anterioridad los aprendices a maestros no vienen con la mente en blanco, sino que de sus experiencias previas, ya vienen con unas ideas preconcebidas, ellos y ellas ya tienen algunas concepciones y posicionamientos educativos.

De esta manera el proceso de minimalización no ha ayudado a establecer relaciones de implicación/casualidad entre las dimensiones y grupos de categorías que han incidido en Encarni, Eva, Gaby, Helena y Jacobo a lo largo de sus prácticas docentes.





V. CONCLUSIONES.



CONCLUSIONES.

Las conclusiones se han agrupado en:

A) Conclusiones generales sobre el programa de formación.

B) Conclusiones particulares sobre:

B.1. Las dimensiones cualitativas del Programa de Formación.

B.2. Las categorías de la conducta docente.

B.3. Las teorías implícitas de los sujetos.

A) CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN:

- Se considera importante el plan que se ha establecido para el aprendizaje de la profesión docente a través de la práctica y las estrategias de formación implantadas para conseguir el conocimiento práctico docente.

- En general, se puede afirmar que cada una de las fases del programa de formación, producen los efectos en el futuro Maestro o Maestra especialista en Educación Física que pretende, ya que sus valores de frecuencias se ven afectados por la finalidad de cada fase o subfase.

- Igualmente, se ha observado que los aprendices a maestros son poco observadores y reflexivos en y sobre la práctica al principio, y más observadores en el aula y reflexivos al final. Se observa como hay un cambio a lo largo del practicum en cuanto a los contenidos y actividades propuestas, como las decisiones más directivas van dando paso a decisiones menos directivas, considerando las iniciativas de los escolares en la clase.

- La reflexión individual a través de los diarios y la colectiva a través de las discusiones grupales en el seminario, ha supuesto un filtro o análisis de la actuación docente contextualizada, tomando decisiones oportunas para llevarlas a la práctica en las sucesivas intervenciones.

- Se ha partido de una reflexión con un ligero tinte de academicista o técnica y se ha terminado en una reflexión de práctica social, donde los sujetos participantes y sus amigos críticos se han constituido como una comunidad de aprendizaje en la que se han apoyado y estimulado mutuamente. Constatando que los seminarios cooperativos (última subfase) ha sido ideal para desarrollar una enseñanza reflexiva y de toma de decisiones desde la práctica para la práctica.

- Al principio todos los sujetos participantes tienen inquietudes por el comportamiento de los escolares, para lo cual adopta medidas de control y disciplina, sobre todo buscaban la supervivencia o salir airosos de las situaciones. En un segundo momento aparecen las preocupaciones por las actividades y por tener cierto dominio de las situaciones problemáticas que se encontraban en clase, por último, empiezan a inquietarse por la participación, el aprendizaje y que el clima de las clases sea más productivo y agradable.

- Se ha podido constatar las dificultades con que se encuentran los aprendices a maestros para resolver problemas de enseñanza y las estrategias que deben adoptar, que con la ayuda del supervisor y de los amigos críticos, poco a poco, las dificultades van siendo menores. Asimismo, el conocimiento que en un principio es muy poco estable y mal organizado, durante el practicum se va estructurando y organizando los esquemas de acción, con una actitud flexible ante las exigencias del contexto donde se produce la enseñanza.

- Es importante que antes de comenzar el practicum los sujetos participantes expresen sus impresiones sobre las creencias, las concepciones educativas y de la enseñanza de la Educación Física y sobre lo que le puede reportar el practicum.

- Un primer contacto con el centro educativo permite un acercamiento a la acción profesional real, estableciéndose una unión entre la formación teórica y la formación práctica.

- La variabilidad de los sujetos confirma la necesidad de aplicar programas de formación inicial versátiles teniendo en cuenta las características personales de los sujetos y su contexto que median de manera decisiva en las fases del plan de formación.

## B) CONCLUSIONES PARTICULARES SOBRE:

### B.1. LAS DIMENSIONES CUALITATIVAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

**Dimensión Personal.** La dimensión personal sólo ha sido posible como consecuencia de la organización de la clase, cuando se ha producido intervención interactiva y se da la reflexión y la crítica:

- El autoconcepto de cada uno de los sujetos participantes ha evidenciado una percepción progresiva sobre sus comportamientos docentes, viéndose con una cierta predisposición para abordar la profesión docente.

- Las preocupaciones han sufrido variaciones conforme se iba evolucionando en el practicum, se ha pasado de una preocupación personal a una preocupación por la intervención en el aula y por el alumnado.

- Los problemas o dificultades que fueron encontrando los sujetos participantes han sido diversos estando fundamentalmente en la organización, en el control y orden de la clase, en la presentación de las actividades y en el comportamiento de los escolares. En la última subfase éstos problemas son menores, surgiendo algunos ocasionalmente.

**Dimensión sobre pensamientos acerca de la Educación en general y de la Educación Física en especial.** Las posibles creencias y concepciones de los sujetos participantes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, no necesita de ningún tipo de condición, los aprendices a maestros no vienen con la mente en blanco, sino que de sus experiencias anteriores, ya parten con unas ideas previas, ellos y ellas ya tienen algunas concepciones y creencias educativas.

- Los posicionamientos ideológicos y epistemológicos que los sujetos han expresado en torno a la educación y la enseñanza durante el practicum, se han manifestado en cada uno de ellos, manteniendo unas ideas propias que condicionaron su actuación docente.

#### **Dimensión Contexto Educativo.**

- La presencia en el centro para observar, ayudar al docente o iniciarse en las funciones docentes, ha propiciado la aparición de la dimensión contexto educativo.

- La dimensión contexto educativo ha sido favorable para aplicar la programación de aula, tomar contacto con los escolares, para reflexionar y criticar como forma de adquirir conocimiento a través de las estrategias de formación adoptadas.

#### **Dimensión Intervención Educativa.**

- Los estudiantes a maestros estudiados partieron con problemas y preocupaciones por la programación en su diseño en y su puesta en práctica, llegando a efectuar ajustes en función del proceso y de la experiencia precedente.

- La presentación de las actividades ha estado condicionada por los pensamientos educativos de cada uno de los sujetos participantes y existe una tendencia a mejorar en el tiempo de información y en la motivación de la misma.

- Las dificultades encontradas al principio en la organización, en los criterios para distribuir al alumnado para la realización de las actividades de aprendizaje, conforme se iba produciendo la intervención interactiva a lo largo del proceso del practicum fueron disminuyendo, llegando a ser capaces de tomar decisiones para efectuar la distribución del alumnado para facilitar la realización de las actividades, utilizando el material de manera adecuada y no ocasionando en su uso descontrol de la clase.

- Al inicio pretendían que el alumnado realizase todas las actividades de aprendizaje que se habían programado en la intervención interactiva. Luego han intentado ver si eran convenientes o no a través de la disposición y los medios que se han utilizado (materiales y espacio). En una última subfase han dejando de estar pendientes de las actividades en sí, haciéndolo de la acción, participación y el aprendizaje de los escolares.

- Las decisiones que han adoptado a lo largo del desarrollo de las actividades han tenido una orientación en función del momento en que se encontraban. A través de la crítica y la reflexión establecida en las estrategias de formación, se ha logrado que el estudiante a maestro promedie de manera más beneficiosa para el aprendizaje del alumnado.

- Se ha producido una adaptación progresiva de cada uno de los sujetos participantes y su grupo de clase. Al principio hay una inadaptación mutua dándose situaciones poco gratificantes, apareciendo dinámicas de clase poco agradables. Hay una coincidencia común, la consecución paulatina de buenos climas de clase, salvo en contadas ocasiones, en las que los sujetos expresan que se han dado situaciones favorecedoras de aprendizaje y de interacción con el alumnado.

- Según lo manifestado por los futuros maestros, a través de la programación y actuación de cada uno de ellos, se han conseguido tener una conducta menos problemática, una mayor implicación en las actividades y una cierta autonomía.

#### **Dimensión Formación Docente.**

- Sobre las estrategias de formación adoptadas durante el practicum, han servido para que los sujetos participantes adquieran aprendizajes o experiencias sobre la profesión docente. Valorando su presencia e implicación en los contextos educativos.

- A través de la crítica y la reflexión sobre la propia actuación y las experiencias de otros compañeros (seminario) se provoca conocimientos y destrezas docentes.

#### **B.2. LAS CATEGORÍAS DE LA CONDUCTA DOCENTE (OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA).**

Las categorías y subcategorías definidas de la conducta docente, han servido para contrastar, validar y ayudar a cada uno de los futuros docentes sobre los problemas que manifestaban encontrar.

- La motivación y el tiempo que han utilizado para presentar actividades, ha evolucionado a situaciones donde los escolares han prestado atención, han mostrado interés por realizarlas, apareciendo algunos casos que están pendientes de otras acciones.

- Sobre el tipo de actividades y los aspectos de los contenidos que han pretendido desarrollar, se desprende que ha existido una tendencia de ir dejando ciertas responsabilidades al alumnado, pero siempre bajo la orientación y las pretensiones de los aprendices a maestros.

- La organización se ha ido manifestando desde situaciones muy elementales y con algún problema en el momento de la distribución, uso de material y ocupación del espacio,

## VI. CONCLUSIONES

---

a situaciones más complejas donde se propiciaba una distribución del alumnado que permiten realizar las actividades de manera adecuada y fluida, dedicándose más tiempo a la realización de las actividades.

- Los sujetos participantes han tendido a intervenir durante el desarrollo de las actividades con una tendencia de mejorar el desarrollo de las misma y para reconducir a los escolares en su implicaciones.

- Podemos manifestar que han predominado las conductas de superación y de eficacia del alumnado, buscando un desarrollo motriz, recurriendo a la cooperación.

- Por regla general, se ha utilizado un tiempo adecuado, lo que ha provocado que el alumnado ha sido capaz de realizar las actividades propuestas, al ser adecuadas, han permitido la participación y asimilación del aprendizaje.

- Se ha podido comprobar el poco habito que tienen los estudiantes a maestros a realizar el feed-back, haciéndolo más de manera colectiva con la intención de corregir la realización de las actividades, variando de unos sujetos a otros la forma positiva, negativa o neutra. Además, existe una inclinación a describir las actividades una vez que han terminado los escolares de ejecutarlas.

### B.3. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS SUJETOS.

Se parte con unas concepciones de la teoría expresiva e interpretativa, a través de las vivencias que han tenido los sujetos participantes en el practicum, no se ha modificado o se ha producido ligeramente la forma de concebir la enseñanza, las oscilaciones que tenían en un principio, al compartir un mismo sujeto varias teorías, a través del practicum, se han identificado todos con la teoría expresiva. Concibe el proceso educativo desde el principio de la actividad como algo esencial en él, entienden que se tiene que dar la experimentación permanente, para lo cual el alumnado debe estar ocupado realizando actividades, buscando una utilidad en el aprendizaje de las actividades.





VI. PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.



### PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Este tipo de investigación plantea una serie de interrogantes en torno sobre cómo se debe abordar la formación de los Maestros Especialistas de Educación Física. Sobre todo, cómo deben ser las estrategias que se adopten durante el Practicum para que no supongan un choque con la realidad y permita un acercamiento progresivo al conocimiento profesional.

Es importante el contacto con la práctica en la formación inicial, a través de ella los aprendices de maestros pueden observar, comparar contrastar y reflexionar partiendo de la realidad.

Dada la insuficiencia de conocimientos y habilidades para actuar en el aula, los programas de formación inicial deberá de ser diseñados para ayudar a los futuros profesionales de la docencia a desarrollar y elaborar estructuras de conocimiento y las destrezas básicas de actuación en el aula.

La dinámica y las estrategias de formación que se establezcan entre cada uno de los aprendices a maestros y el supervisor van a ser determinantes para desarrollar el programa formativo.

Las técnicas cualitativas de investigación (diario, entrevista, discusión grupal e informe final) son elementos importantes en la formación docente porque les ayudan a reflexionar, analizar su propia práctica y sus implicaciones personales y formativas.

Las técnicas cuantitativas, como la observación sistemática, ayudan a una mejor comprensión de las actuaciones docentes, sobre todo, al considerar que los aprendices a maestros tienen menos capacidad para diferenciar e interpretar su actuación (dimensión personal), encontrando problemas para llegar a una reflexión sobre su práctica. A través de los datos obtenidos por los observadores, la visualización y su análisis, es una información de interés para debatir en las discusiones grupales como es el seminario.

Las cuestiones que quedan en el aire y que son susceptibles de abordar en futuras investigaciones podrían ser:

- La adopción de estrategias de formación inicial con otro orden secuencial que el establecido en esta investigación. Sobre todo:

\* Cómo sería la incidencia en el programa de formación, si desde el inicio del practicum se hiciesen los seminarios a través de una reflexión de práctica social, con un tinte socio-crítico.

\* Qué ocurriría si desde los primeros momentos de la visualización cada uno de los sujetos participantes, estuviesen presentes, analizaran y discutieran al mismo tiempo.

\* Cuáles serían las incidencias formativas si desde el inicio de la carrera de magisterio, los estudiantes a maestros realizaran al mismo tiempo la formación teórica y la práctica.

-Cuál sería las incidencia con estos mismos sujetos participantes en un programa de formación permanente y en un contexto profesional fijo.

Finalmente, dado el carácter particular y en el contexto que se ha desarrollado esta investigación, sería interesante una réplica con un programa similar en distintos contextos educativos y con otros sujetos.

VII. BIBLIOGRAFÍA.



BIBLIOGRAFÍA:

- AGUIAR, M. V. y SOSA, F. (1992). Las teorías implícitas del profesor en formación inicial. En ESTEBARAN, A. y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- ANDERSON, G. L. (1989), 'Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions', *Review of Educational Research*, Vol. 59, No. pp. 249-270.
- ANGUERA, M.T. (1983): *Manual de prácticas de observación*. Méjico: Ed. 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.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal/Universitaria.
- ARNOLD, P. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BAIN, L. (1990). Physical Education Teacher Education. En W. R. HOUSTON (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, pp. 758-781.
- BAIN, L. (1992). Research in Sport Pedagogy: Past, Present and Future. En T. WILLIAMS, L. ALMOND Y A. SPARKES (ed.). *Sport and Physical Activity*. London, E & FN SPON, pp. 3-22.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARLOW, M. (1984). *Diario de un profesor novato*. Salamanca: Sígueme.
- BARLOW, D. y HERSE, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARRETTE, G.T. (1990): Usar la observación sistemática en la preparación del profesor de educación física. Lieja (Bélgica), *Asociación Internacional de la Escuelas Superiores de Educación Física (A.I.E.S.E.P.)*, boletín n<sup>o</sup> 28 (septiembre 1990).
- BAYER, E. (1.984). Práctica pedagógica y representación de la identidad profesional del enseñante, en Esteve, J.M. *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- BEJARANO, J. (1987). Las prácticas escolares en la formación inicial del Maestro. Valencia: Nau.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- BELTRAN, R y ot. (1992). *La vida en las aulas en los colegios de la Reforma. Siete estudios de casos*. Málaga: Universidad de Málaga.
- BEN-PERETZ, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L. M. VILLAR (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 239-258.
- BENEJAN, P. (1987). *La formación de maestros. Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- BLAZQUEZ, F. (1990). Los procesos reflexivos, mecanismo de integración práctica-teoría en la formación de profesores. En ZABALZA, M.A. *Teoría de las prácticas. La formación práctica de los profesores*. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 Septiembre 1989. Poio (Pontevedra).
- BLAZQUEZ, F. (1991). La investigación acción. Métodos y Técnicas de Investigación cualitativas. En SAENZ BARRIO, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- BORKO, H. Y SHAVELSON, R. J. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. En L. M. VILLAR (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, S.A. pp. 259-276.
- BUENDIA, L. (Ed.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BULLOUGH, R. V. (1989). Teacher Education and Teacher Reflectivity. *Journal of Teacher Education*, Vol. Marzo-abril, No. pp. 15-21.
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.). *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.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. M. VILLAR (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, S.A., pp. 39-61.
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.



## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---


- CARR, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Díada.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARTER, K. y DOYLE, W. (1987). Teacher Knowledge Structures and Comprehension Processes. En CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell.
- C.E.J.A (1992). *Decreto de Mínimos del Área de Educación Física. Enseñanza Primaria*. Sevilla: B.O.J.A. nº 4.106 (20-6-92).
- CÍSCAR, C. y URÍA, M.E. (1991). El proyecto personal de prácticas: confección y desarrollo. La memoria de prácticas. En SAENZ BARRIO, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979). Teachers Thinking, en PETERSON, P. y WALBERG, H. *Research on teaching*. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- CLARK, C. y PETERSON, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes, en WITTROCK, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, L y MANION, L. (1982). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- COHEN, L y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLAS BRAVO, M.P. y BUENDIA EISMAN, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Colección Ciencias de la Educación, Ed. Alfar, S.A.
- COLAS, P. (1992). La metodología cualitativa. En COLAS BRAVO, M.P. Y BUENDIA EISMAN, L. *Investigación educativa*. Sevilla: Colección Ciencias de la Educación, Ed. Alfar, S.A.
- COLL, C. (1992). Introducción. Los contenidos en la educación escolar. En COLL, C., POZO, J.I, SARABIA, B. Y VALLS, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- COLL, C., POZO, J.I, SARABIA, B. Y VALLS, E. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- COLL, C. y VALLS, E. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos. En COLL, C., POZO, J.I, SARABIA, B. Y VALLS, E. *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- CONTRERAS, E. (1982). *Diseño de prototipo de acciones iniciales para la actualización científica tecnológica del profesorado de formación profesional*, Madrid, ICE Politécnica.
- CONTRERAS, J. (1987). De estudiante a profesor: Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, nº 282, pp. 203-234.
- CONTRERAS, J. (1991). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Akal
- CONTRERAS, O. (1992). Orígenes y Evolución de la Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. nº 15, No. pp. 73-86.
- CONTRERAS, O. (1993). Perspectivas y modelos en la formación inicial del profesorado de Educación Física de Primaria' comunicación presentada en el *XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio*, Segovia, 6-9 octubre.
- COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- CHEFFERS, J.T.F. (1978). Towards a science of Teaching physical education: Teaching analysis. En M. PIERON (ed.). *A.I.E.S.E.P.*, Lieja, Bélgica., University of Liège.
- CHEFFERS, J. Y MANCINI, V. H. (1978). Teacher-Student interaction. *Motor Skills*, Vol. Monograph, I., No. pp. 39-50.
- DELGADO, M.A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del Profesor de Educación Física*, Tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada.
- DELGADO, M.A.(1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.
- DELGADO, M.A. (1993). *Introducción a la investigación y análisis de la enseñanza de la educación física*. Curso de Doctorado de Motricidad Humana. Granada, apuntes multicopiados.
- DE MIGUEL, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa española. En DENDALUCE, I. (Coord.). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pp.60-77.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

- 
- DE VICENTE, P.S. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido de una profesora principiante. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
  - DE VICENTE, P.S. (1993). *La Formación del Profesorado y su Enseñanza*. Granada: Ed. Adhara S.L.
  - DEL VILLAR, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportiva. Tesis doctoral inédita.
  - DEL VILLAR, F. (1994). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 4. pp. 20-23.
  - DEL VILLAR, F., DELGADO, M. A. Y MEDINA, J. (1992). Las preocupaciones de los profesores de educación física durante su formación inicial. Análisis temático de la primera experiencia de prácticas. Comunicación presentada en el Congreso internacional "Las didácticas específicas en la formación del profesorado". Santiago de Compostela, julio.
  - DEVIS, J. (1992). Investigación colaborativa: Una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la Educación Física. En O. R. CONTRERAS y L. J. SANCHEZ (ed.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Castilla-La Mancha, pp. 189-198.
  - DEVIS, J. Y PEIRO, C. (1993). Innovación en Educación Física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport, Málaga, Septiembre.
  - DEVIS, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: Un estudio de casos en Investigación Colaborativa*, Tesis doctoral. Valencia, Universitat de València.
  - DEWAR, A. (1993). El cuerpo marcado por el género en la educación física: Una perspectiva feminista crítica. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport, Málaga, septiembre.
  - DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
  - DODDS, P. (1993). Reflective Teacher Education (RTE): Paradigm for Professional Growth or only Smoke and Mirrors?. Comunicación presentada en el *AIESEP International Seminar on the Training of Teachers in Reflective Practice of Physical Education*, Trois Rivières, Canadá, 15-19 Julio.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- DOYLE, W. (1987). Paradigms for research on teacher effectiveness. En SHULMANN, L. *Review of research on teaching*. Vo. 5. Itasca: Peacock.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London, Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alicante: Marfil
- ELLIOT, J. Y ADELMAN, C. (1976). *Innovation in the classroom level: A case study of the Ford Teaching Project*, Unit 28, Open University Press, Milton Keynes.
- ELLIOT, J Y OTROS (1986). *Investigación en el aula*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ed. Morata.
- ELLIOT, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, Open University Press.
- ELLIOT, J. (1991). Actuación profesional y formación del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, nº 191. Barcelona: Ed. Fontalba, pp. 76-80.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRICK (ed.), *La investigación de la enseñanza, II*, Madrid, Paidós Educador, pp. 195-300.
- ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de innovación e investigación educativa*, nº 3, pp. 5-39.
- ESCUDERO, J. M. (1993). La construcción problemática de la formación de los profesores' en L. MONTERO Y J. M. VEZ (ed.). *Las diácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, Tórculo Ediciones, pp. 71-92.
- ESTEBANELL, M y TERRADELLAS, R. (1990). Tutoría y Supervisión de Prácticas. En ZABALZA, M.A.. *Teoría de las prácticas*. La formación práctica de los profesores. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 Septiembre 1989. Poio (Pontevedra).
- ESTEBARAN, A. y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I)*. *Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- ESTEVE, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- ESTEVE, J.M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. En *Cuadernos de Pedagogía* nº 220, pp. 58- 63. Barcelona: Ed. Fontalba, S.A.
- FABRA, L. (1987). La toma de decisiones, en GAIRIN, J. y otros: *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectiva*. Barcelona: P.P.U.
- FEIMAN, S. y BUCHMAN, M (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En Villar, L.M. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual alternatives. En W. R. HOUSTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, pp. 212-233.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. WITTROCK (ed.). *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidós Educador/ MEC., pp. 150-176.
- FERNANDEZ, S. (1993). *La Educación Física en el Sistema Educativo Español: La Formación del Profesorado*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- FILSTEAD, W. J. (1986). Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En T. D. COOK Y CH. S. REICHARDT (ed.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, pp. 59-79.
- FLANDERS, N.A. (1976). Research on teaching and improving teacher education, *British Journal of Teacher Education*, 2 (2), 167-174.
- FLORENCE, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar. Una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*. Barcelona: Publicaciones Inde.
- FRAILE, A. (1993a). *Un modelo de Formación Permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- FRAILE, A. (1993b). Un modelo de formación permanente colaborativa para los profesores de E.F.. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport. Málaga: Unisport, septiembre.
- FULLER, F. y BOWN, O. (1975). Becoming a Teacher. En RYAN, K. (Ed.). *Teacher Education, the 47 th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago (USA): Rand McNally.
- GAGE, N. (1963). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- GAIRIN, J. y otros (1987). *Temas actuales en educación. Panorámica y perspectiva*. Barcelona: P.P.U.
- GALLEGO, M.J. (1992). Conocimiento y procesos de reflexión crítica de los profesores en una actividad de formación, en ESTEBARAN, A. - SANCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- GARCÍA, V. y PÉREZ, (1984). *La investigación del profesor en el aula*, Madrid, Escuela Española.
- GARCIA RUSO, H. (1992). *La Formación del Profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral inédita. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.
- 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. PEREZ, A. (eds.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal
- GIMENO, J. - PEREZ, A. (eds.) (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO, J. (1987). Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores. *Revista de Educación*, 284, septiembre-diciembre, 245-271.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- GONZÁLEZ, 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.
- GONZÁLEZ, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 12. Salamanca: Ediciones de la Universidad, pp. 73-86.
- GONZÁLEZ, M. y FUENTES, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- GORE, J. (1990). Pedagogy as Text in Physical Education Teacher Education : Beyond the Preferred Reading. En D. KIRK Y R. TINNING (ed.). *Physical Education, Curriculum and Culture*. London, The Falmer Press, pp. 101-138.
- GORE, J. (1991). Practicing What Preach: Action Research and the Supervisión of Student Teachers. En TABACHNICH, R. y ZEICHNER, K. (eds.). *Issues and Practices in inquiry-oriented Teacher Education, The Falmer Press*, London, pp. 253-272.
- GRIFFEY, D. C. Y HOUSNER, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers planning decisions, interactions, student engagement, and instructional climate. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, Vol. 62, No. pp. 196-204.
- GRIFFIN, G. (1983). *Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a descriptive study*. Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, Austin.
- GRIFFIN, G. (1986). Issues in Student Teaching: A review. En KATZ, L.G.y RATHS, J. (Eds.): *Advances in Teacher Education*. Vol. 2. Norwood, Ablex, pp. 239-274.
- GRIFFIN, P. (1990). What is a critical perspective in research?' comunicación presentada en el Congreso anual de la *American Educational Research Association*, Boston, abril.
- GUBA, E. and LINCOLN, Y. (1981). *Effective Evaluation*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- GUBA, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO Y A. PEREZ (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal/Universitaria, 2ª ed., pp. 148-165.
- HAMMERSLEY, M. Y ATKINSON, P. (1983). *Etnography Principles in Practice*. London y New York, Routledge.
- HERNÁNDEZ, F. y MARRERO, J. (1988). La investigación sobre las teorías implícitas en la formación del profesorado. En revista *Guix*, nº 125, marzo.
- HERNANDEZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Currículum: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículum del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis doctoral inédita. Madrid: UNED.
- HERNÁNDEZ, J. L. (1993). Posibilidades en la reestructuración del pensamiento del profesor de Educación Física: el grupo de discusión en la investigación educativa. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física, Unisport*. Málaga: Unisport, septiembre.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- HUBER, G.L. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En MARCELO, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- HUBER, G.L. 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, pp. 69-84.
- HUBER, G.L. (1991). *Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Editorial Carlos Marcelo.
- HUBER, G.L. (1992). El análisis de las teorías de los profesores a través de la entrevista. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, nº 2, pp. 139-160.
- HULL, CH. (1986). Cómo lograr la triángulación cuando sólo hay dos en el cuadrilátero". En ELLIOT (1986). *Investigación en el aula*. Valencia: Generalitat.
- HUSEN, T. (1988). Research Paradigms in Education' en J. KEEVES (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Oxford, New York, Pergamon, pp. 17-19.
- IMBERNON, F. (1989). *La Formación del Profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Ed. Laia, S.A.. Cuadernos de Pedagogía.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JOYCE, B (1980). The ecology of professional development. En Hoyle, E y Megarry, J. (Eds). *World Yearbook of Education 1980. Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 19-41.
- KEEVES, J. (1988a). Towards a Unified Approach. En J. KEEVES (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford, New York, Pergamon, pp. 3-8.
- KEEVES, J. (1988b). Social Theory and Educational Research. En J. KEEVES (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford, New York, Pergamon, pp. 20-27.



## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- KEMMIS y OTROS (1982). *The action research reader*, Geelong (Victoria), Deaking University Press.
- KEMMIS, S. Y McTAGGART, R. (1992). *Cómo Planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes. 3ª Edición.
- KILLION, J.P. y TODNEN, G.R. (1991). A Process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 6 (48) 14-16.
- KIRK, D. (1986). A Critical Pedagogy for Teacher Education: Toward an Inquiry-Oriented Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. 5 (4), No. pp. 230-246.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y curriculum*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- KUHN, Th. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, I. (1983). *La metodología de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.
- LANDSHEERE, G. (1979). *La formación de los enseñantes del mañana*. Madrid: Narcea.
- LANDSHEERE, G. (1988). Research Perspectives. En J. KEEVES (ed.). *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*, Oxford, Pergamon, pp. 9-16.
- LATORRE, A. y GONZÁLEZ, R. (1987). *El maestro investigador*. Barcelona: Graó.
- LOCKE, L., SIEDENTOP, D. Y O' SULLIVAN, M. (1991). Toward collegiality: Competing viewpoints among teacher educators. Comunicación presentada en la *Mundial Convention AIESEP/APEHE*, Atlanta.
- LOCKE, L. F. (1975). *The ecology of the gymnasium: What the tourists never see*. Massachusetts: University of Massachusetts, ERIC Document.
- LOCKE, L. F. (1984). 'Research on teaching teachers: where are we now?', *Journal of Teaching in Physical Education*. Vol. Monograph, 2.
- LOCKE, L. F. (1989). Qualitative research as a form of scientific inquiry in sport and physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 60 (1), No. pp. 1-20.

- LÓPEZ, J. (1990). Un instrumento para el diagnóstico del clima organizativo en el centro escolar. En ZABALZA, M.A. *Teoría de las prácticas*. La formación práctica de los profesores. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 Septiembre 1989. Poio (Pontevedra).
- LORENZO, M. (1991). Las prácticas de enseñanza: sentido y orientaciones actuales. En SAENZ BARRIO, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- LORENZO, M. y otros (1988). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- LOWYCK, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En Villar Angulo (coord.). *Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*.
- MAÑA, T. y VILLANUEVA, M. (1987). *Les practiques a l'Escola de Mestes San Cugat*. Barcelona: Public. Universidad Autónoma.
- MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- MARCELO, C. (1988 a). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones de los profesores de EGB. En L. M. VILLAR ANGULO (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, pp. 277-300.
- MARCELO, C. (1988 b) (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría 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. (1992). Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: C.I.D.E.
- MARCELO, C. (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado : métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Editorial Cincel, S.A.
- MARCELO, C. (1993). Metodología. En ZABALZA, M.A. y MARCELO, C.. *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Gid, Universidad de Sevilla.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- MARCELO, C. y MINGORANCE (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARTINEZ BONAFE, J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de València.
- MARTINEZ BONAFE, J. Y SALINAS, D. (1988). *Programación y Evaluación de la enseñanza: Problemas y Sugerencias Didácticas*. Valencia: Mestral.
- MARRERO, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor sobre la planificación*. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna.
- MARRERO, J. (1992). *Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En ESTEBARAN, A. y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiando*. Fuenlabrada (Madrid): Visor Distribuciones, S.A..
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid. M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1991). *Decreto de mínimos del área de educación física. Enseñanza primaria*. Madrid: B.O.E. (14-6-91).
- M.E.C. (1992): *Educación Primaria. Área de Educación Física (Caja Roja)*. Madrid: Servicio de publicaciones del M.E.C.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Ed. Cincel.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1992). Análisis del profesor de Ciencias sociales. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. . *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- MEZTLER, M. (1989). A review of research on time sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 8, No. pp. 87-103.
- MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.
- MOLINA, E. (1994). Formación de profesores principiantes mediante fórmulas organizativas de colaboración en los centros. *Enseñanza. Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 12. Salamanca: Ediciones de la Universidad, pp. 87-107.
- MONTERO, L. (1984). La investigación sobre la formación de profesores en España (1970-1984). En L. MONTERO (ed.). *Lecturas de Formación del profesorado*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 376-440.
- MONTERO, L. (1985). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Santiago: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MONTERO, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En *La formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, pp 17-51.
- MONTERO, L. (1988). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: Sentido curricular profesional. *En la formación práctica de los profesores. Actas del Symposium sobre prácticas de enseñanza*. Santiago: Tórculo.
- MONTERO, L. (1990). Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. En ZABALZA, M.A. (coord.). *La formación práctica de los profesores*. Santiago: Tórculo.
- MONTERO, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En MARCELO, C. y MINGORANCE (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- MOSSTON, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- NEUBERT, G. y BRATTON, E. (1987). Team Coaching: Starf Developmet Side by Side. *Educational Leadership*, v.44, n.5, pp. 29-33.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- OJA, S. N. Y SMULYAN, L. (1989). *Collaborative Action Research*. London, The Falmer Press.
- ORTEGA, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, Vol. 11, No. pp. 8-21.
- PASCUAL, C. (1992). El curriculum de educación física en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 15, pág. 87-96.
- PASCUAL, C. (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión. *Revista perspectiva en Educación Física*, nº 1, pág. 41-45.
- PASCUAL, C. (1993a). 'La evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado: algunos problemas, dilemas y/o contradicciones' ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport. Málaga: Unisport, septiembre.
- PASCUAL, C. (1993b). 'La cultura audiovisual y su inclusión en el curriculum de Educación Física' comunicación presentada en el XI Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio. Segovia, octubre.
- PASCUAL, C. (1994 a). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de educación física basada en la reflexión, *Didáctica de la educación física : Diseños curriculares en primaria*, Sevilla, Wanceulen, pp. 245-248.
- PASCUAL, C. (1994 b). Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión. Tesis doctoral, Valencia, Universitat de Valencia.
- PATTON, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Sage.
- PEREZ, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa' en J. GIMENO Y A. PEREZ (ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- PEREZ, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación educativa en J. GIMENO Y A. PEREZ (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 2ª ed., pp. 95-138.
- PEREZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado' en A. VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Narcea, pp. 128-149.

- PEREZ, A. (1990). 'La formación del profesor y la Reforma educativa', *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. No. pp. 84-87.
- PEREZ, A. (1990). 'La formación del profesor y la Reforma educativa', *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. No. pp. 84-87.
- PEREZ, A. (1992). *La Reforma desde dentro. Estudio múltiple de casos*, Málaga, Universidad de Málaga.
- PEREZ, A. (1992a). 'La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas' en J. GIMENO Y A. PEREZ (ed.). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-424.
- PEREZ, A. (1992b). 'La formación del profesor como intelectual' ponencia presentada en el *Simposium Internacional Teoría Crítica y e Investigación Acción*, Valladolid 2-4 marzo.
- PÉREZ, A. (1993,a). Autonomía profesional y control democrático. En *cuadernos de Pedagogía n° 220* (Diciembre 1993): monográfico del profesorado. Barcelona: Ed. Fontalba, S.A.
- PEREZ, A. (1993, b). 'La interacción teoría-práctica en la formación del docente' en (ed.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, Tórculo Edicións, pp. 29-52.
- PÉREZ, A (1994). *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesoras*. Málaga: Universidad. Documento multicopiado.
- PEREZ SERRANO, M. (1987). Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de la escuela universitaria y los maestros de E.G.B. en ejercicio. Madrid: *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 0.
- PÉREZ SERRANO, M. (1988). *La formación práctica del maestro (análisis y prospectiva)*. Madrid: Ed. Escuela Española, S.A.
- PEREZ SERRANO, M.G. (1990): *Investigación-Acción. Aplicación al campo social y educativo*. Madrid: Ed. Dykinson.
- PIERON, M. (1986). 'Analysis of the Research Based on Observation of Teaching of Physical Education' en M. PIERON Y G. GRAHAM (ed.), *Sport Pedagogy*, Champaign, Illinois, Human Kinetics., pp. 193-202.
- PIERON, M. Y CHEFFERS (1982). *Studying the learning in Physical Education*, Lieja, AIESEP.

- PIERON, M. (1988 a). *Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*. Málaga: Junta de Andalucía/Universidad internacional Deportiva de Andalucía.
- PIERON, M. (1988 b). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Ed. Gymnos, S.A.
- PIERON, M. (1992). Investigación en Enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para practicantes. Boletín informativo nº 36. Lieja (Bélgica): *Association internationale des ecoles superieures d'education physique* (A.I.E.S.E.P.).
- PLACEK, J. (1983). 'Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good?' en T. TEMPLIN Y J. OLSON(ed.), *Teaching in Physical Education*, Champaign, Illinois, Human Kinetics Publishers, pp. 46-56.
- PLACEK, J. H. (1984). 'A multi-case study of teacher planning in physical education', *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 4, No. pp. 39-49.
- PLACEK, J. H. Y LOCKE, L. (1988), 'Research on teaching physical education: New knowledge and cautious optimism', *Journal of Teacher Education*, Vol. 37 (4), No. pp. 24-28.
- POPKEWITZ, TH., S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- POPKEWITZ, TH. S. (ed.) (1990). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Universitat de València.
- POLLARD, A. y TANN, S.(1989). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- PORLAN, R. y MARTIN, J. (1991). *El diario del profesor*. Sevilla: Diadas.
- PROPPE, O. (1990). Evaluation Research as a way to promote school development and teacher professionalism. Comunicación presentada en el congreso sobre *Teoría y Práctica del Desarrollo curricular: Perspectivas Internacionales*. Consejería de Madrid y Universidad Complutense, Madrid, 8-12 enero.
- POSTIC, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiando*. Fuenlabrada (Madrid): Visor Distribuciones, S.A..
- RODRIGUEZ, J.L. (1979). Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista Española de Pedagogía*, 147. 37-58.

- RODRIGUEZ, J.M. (1992). La formación de profesores reflexivos: Un programa de Prácticas de Enseñanza. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. . *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- ROMERO, S. (1991). Alternativa a los actuales programas y contenidos de la Educación Física en la Enseñanza General Básica. Tesis Doctoral Inédita. Sevilla.
- ROMERO, S. (1992). La Educación Física y los contenidos del Plan 1971 en las Escuelas Universitarias de E.G.B.. En UNIVERSITAT DE BARCELONA (ed.), *IX Congreso Nacional de Educación Física de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado*, Barcelona, Universitat de Barcelona.
- ROMERO, S. (1993). *Programas renovados/Propuesta actual*. Sevilla: Wanceulen.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- RYAN, F (1974). The effects on social studies achievement of multiple student responding to different level of questionings. *Journal of Experimental Education*, 42, 71-75
- SAENZ, O. (1972). *Plan de Prácticas*. Granada: Escuela de Formación del Profesorado. Documento multicopiado.
- SAENZ, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- SANCHEZ, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Ed. Gymnos, S.A.
- SANTOS, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*, Madrid, Akal Universitaria.
- SANTOS, M.A. (1993). La formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. pp. 50-54.
- SARABIA, B. (1989). 'Documentos personales: historias de vida' en M. GARCIA FERRANDO, J. IBAÑEZ Y ALVIRA, F. (ed.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid, Alianza Universidad Textos, 2ª ed., pp. 205-226.
- SARABIA, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En COLL, C., POZO, J.I, SARABIA, B. Y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- SHAVELSON, R.S. (1976). *Teacher's Decision Making*, en GAGE, N.L.: *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago: Univ. Chicago.



- SCHAVELSON, R. y STERN, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO, J. y PÉREZ, A. (Eds.). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ed. Paidós Ibérica, S.A.
- SHULMAN, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57 (1), 1-22.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. WITTROCK (ed.). *La investigación de la enseñanza, I*. Madrid: Paidós Educador, pp. 9-84.
- SHULMAN, L. S. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching. En L. MONTERO Y J. M. VEZ (ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions, pp. 53-70.
- SIEDENTOP, D. (1972). Behavior analysis and teacher training. *Quest*, Vol. 18, No. pp. 26-32.
- SIEDENTOP, D. (1981). The Ohio State University supervision research program summary report. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. Introductory, No. pp. 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1983a). *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Palo alto, 2a ed., Mayfield Publishing.
- SIEDENTOP, D. (1983b). Research on teaching in physical education. En T. J. TEMPLIN Y J. K. OLSON (ed.). *Teaching in Physical Education*, Champaign, Human Kinetics, pp. 3-16.
- SIEDENTOP, D. (1986). The modification of teacher behavior. En M. PIERON Y G. GRAHAM (ed.), *Sport Pedagogy*, Champaign, Human Kinetics, pp. 3-18.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- SIEDENTOP, D. Y HUGHEY, C. (1975). O.S.U. Teacher Behavior Rating Scale. *Journal of Physical Education and Recreation*, Vol. 46 (2), No. pp. 45.
- SILVERMAN, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 62 (4), No. pp. 352-364.
- SPARKES, A. (1987). The Genesis of an Innovation: A Case Study of Emergent Concerns and Micro Political Solutions, Tesis Doctoral, Loughborough, University of Technology.
- SPARKES, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, Vol. 11, No. pp. 29-33.
- SPARKES, A (1993a). Life histories, critical reflection and physical education teacher education: Exploring the Possibilities. En L. MONTERO Y J. M. VEZ (ed.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo Edicions, pp. 555-569.
- SPARKES, A (1993b). Problemas éticos en la investigación de paradigmos alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport. Málaga: Unisport, septiembre.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEMPLIN, T. J. Y J. K. OLSON (ed.) (1983). *Teaching in Physical Education*, Champaign, Human Kinetics.
- TINNING, R. (1987a). Beyond the Development of a Utilitarian Teaching Perspective: An Australian Case Study of Action Research in Teacher Preparation. En G. T. BARRETE, R. S. FEINGOLD, C. R. REES Y M. PIERON (eds.). *Myths, Models and Methods*, Champaign, Human Kinetics, pp. 113-122.
- TINNING, R. (1987b). Physical Education and the cult of slenderness. En DEAKIN UNIVERSITY (ed.), *Teaching Physical Education. Reader*, Geelong. Victoria, Deakin University, pp. 138-143.
- TINNING, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- TINNING, R. (1992). Una perspectiva crítica sobre la formación del profesorado. *Boletín ICSP*, Vol. 8, Febrero, No. pp. 2-5.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- TINNING, R (1993a). We have ways of making you think. Or do we?: Reflections on 'training' in reflective teaching. Ponencia presentada en el *AIESEP International Seminar on the training teachers in Reflective Practice of Physical Education*, , Trois Rivieres, Quebec, 14-19 julio.
- TINNING, R (1993b). Reflective teaching, action research and physical education teacher education. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Educacion Fisica de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Segovia, octubre.
- TINNING, R. (1993c). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. Ponencia presentada en el II Encuentro Unisport sobre *Investigación alternativa en educación física*, Unisport. Málaga: Unisport, septiembre.
- TRAVERS, R. M. W. (ed.) (1973). *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: I.C.E., Universidad Autónoma.
- VÁZQUEZ, G. (1975). *Técnicas de trabajo en la Universidad*. Pamplona: EUNSA.
- VÁZQUEZ, G. (1976). *El perfeccionamiento de los profesores y la metodología participativa*. Pamplona: EUNSA.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, pp. 143-178.
- VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En VILLA y OTROS (Eds.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.
- VERA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VERA, J. (1989). El profesor principiante. *Cuadernos de Pedagogía n° 174*, pp. 55-57 Barcelona: Ed. Fontalba, S.A.
- VILLAR, L. M. (1976). *Desarrollo y aplicación de un programa para el perfeccionamiento del profesorado universitario*. Sevilla, ICE.
- VILLAR, L. M. (1977). *La formación del profesorado. Nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- VILLAR, L.M. (1980). *Aprender a enseñar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- VILLAR, L. M. (1981). *Las prácticas de enseñanza. Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas*. Sevilla, ICE.
- VILLAR, L. M. (1982). *La microenseñanza como método de formación del profesorado*, Tesis Doctoral, Sevilla. Universidad de Sevilla.
- VILLAR, L. M. (1983). *Formación y perfeccionamiento del profesorado de EGB. Análisis y mejora de la calidad de la enseñanza*. Sevilla.
- VILLAR, L. M. (1988). 'Evaluación diagnóstica de los procesos mentales del profesor' en VILLAR, L. M. (ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy, Marfil, pp. 197-224.
- VILLAR, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1992). Conocimiento profesional e incertidumbres de la práctica: el caso de un formador de maestros. En MARCELO, C. y MINGORANCE (1992). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (II). Formación Inicial y Permanente*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L. M. Y MARCELO, C. (1992). 'Evaluación de planes de formación para el cambio' en J. M. ESCUDERO Y J. LOPEZ (ed.). *Los desafíos de las reformas*, Sevilla, Arquetipo, pp. 419-461.
- VONK, J.H.C. (1983). *Mentoring beginning teachers: Development of a Knowledge base for mentors*. American Educational Research Association.
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.
- WHITE (1988). Redacción de diarios como parte del proceso de aprendizaje. En S. KEMMIS Y R. McTAGGART (ed.), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, pp. 186-194.
- WITTROCK, M. C. (ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan.
- WITTROCK (ed.) (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Madrid: Paidós Educador/ MEC.
- WITTROCK, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, III*, Barcelona, Paidós Educador/ M.E.C.

## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- WOODS, S. E. (1992). Describing the Experience of Lesbian Physical Educators: A Phenomenological Study. En A. C. SPARKES (ed.). *Research in Physical Education and Sport*. London, The Falmer Press, pp. 90-117.
- YINGER, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, en Villar Angulo (1986) *Actas sobre el Pensamiento del Profesor y Toma de Decisiones*. Servicio de Publicaciones, pags. 41-113.
- YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del profesor. En Villar, L.M. (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp.175-195). Alcoy: Marfil.
- ZABALZA, M.A., MONTERO, L. Y ALVÁREZ, Q. (1986). Los diarios de los alumnos de magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional, en VILLAR ANGULO, L.M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZABALZA, M.A. (1987). *Lo práctico, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. Ponencia presentada al Symposium Nacional sobre Prácticas escolares. Poio (Pontevedra).
- ZABALZA, M.A. (1990). *Teoría de las prácticas*. La formación práctica de los profesores. Actas de II Symposium sobre prácticas escolares. 25-27 Septiembre 1989. Poio (Pontevedra).
- ZABALZA, M.A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: P.P.U.
- ZABALZA, M.A. y MARCELO, C. (1993). *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Gid, Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, pp. 161-189.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D. (1987). *Teaching student teachers to reflect*. Harvard: Educational Review, 57, 23-47
- ZEICHNER, K. (1987): Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, pp. 161-189.
- ZEICHNER, K.M. (1988). Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado. En Marcelo, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 43-51).

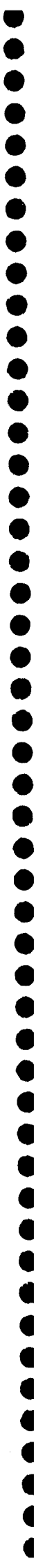
## VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

- ZEICHNER, K. (1993a). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En ESTEBARANZ, A. y SÁNCHEZ, V. (1993). *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I): Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad.
- ZEICHNER, K. (1993 b). El maestro como profesional reflexivo. En *cuadernos de Pedagogía n° 220* (Diciembre 1993): monográfico del profesorado, pp. 44-49. Barcelona: Ed. Fontalba, S.A.

----- 000 -----

VIII. ANEXOS.

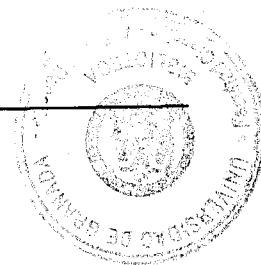




## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: CLAVES ORIENTATIVAS PARA LOS SUJETOS PARTICIPANTES:	1201
1.1. CLAVES PARA LA FASE DE OBSERVACIÓN: CUADROS DEL 1 AL 5.	1201
1.2. CLAVES PARA LA 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM (INTERVENCIÓN ORIENTADA): CUADROS 6 y 7.	1206
1.3. CLAVES PARA LA 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA (ACOMODACIÓN): CUADRO 8.	1208
1.4. CLAVES PARA LA 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO (ASIMILACIÓN): CUADRO 9.	1209
ANEXO 2: CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS.	1210
ANEXO 3: ENTRENAMIENTO DE OBSERVADORES.	1213
* SELECCIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE LOS OBSERVADORES:	
3.1.: Tabla 1a y 1b: Acuerdos y desacuerdos en las distintas categorías.	1213
3.2.: Tabla 2a y 2b: Índice de fiabilidad de cada uno de los observadores.	1216
* ENTRENAMIENTO ESPECÍFICO DE CADA UNA DE LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN.	1217
3.3.: Tabla 3a y 3b: Acuerdos y desacuerdos en las distintas categorías.	1217
3.4.: Tabla 4a y 4b: Índice de fiabilidad interobservadores.	1219

* ENTRENAMIENTO "IN SITU".	
3.5.: Tabla 5a y 5b: Acuerdos y desacuerdos en las distintas categorías.	1220
3.6.: Tabla 6a y 6b: Índice de fiabilidad interobservadores.	1221
3.7.: Tabla 7a y 7b: Selección para cada planilla de observación.	1221
* ENTRENAMIENTO SUJETOS SELECCIONADOS.	
3.8.: Tabla 8a y 8b: Acuerdos y desacuerdos entre los sujetos seleccionados.	1222
3.9.: Tabla 9a y 9b: Índice de fiabilidad interobservadores.	1222
ANEXO 4. GUIÓN DE OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.	1223
ANEXO 5. GUIONES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS-	1227
5.1. Entrevista nº 1.	1227
5.2. Entrevista nº 2.	1228
5.3. Entrevista nº 3.	1229
ANEXO 6. DATOS DE LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA.	
6.1. Registro de Encarni.	1230
6.2. Registro de Eva.	1234
6.3. Registro de Gaby.	1238
6.4. Registro de Helena.	1242
6.5. Registro de Jacobo.	1246



ANEXO 1: CLAVES ORIENTATIVAS PARA LOS SUJETOS PARTICIPANTES:

1.1. CLAVES PARA LA FASE DE OBSERVACIÓN: CUADROS DEL 1 AL 5.

Cuadro 1

1ª SEMANA:

- Obtención de datos sobre el contexto escolar donde se va realizar el practicum (ver tabla 1).
- Asistencia y observación a clases de distintos niveles de la Enseñanza Primaria, al menos se debe asistir a dos clases por ciclo.
- Observación del maestro especialista de educación física, al menos en tres clases.
- Se deberá sacar conclusiones e impresiones de lo observado en relación:

\* Al centro, contexto social, cultural y medio-ambiental, tomar como referencia la tabla 1.

\* Los alumnos, como protagonistas del proceso de aprendizaje: comportamientos, actuaciones, interacciones, etc.

\* Las actuación del maestro/a, e incluso puedes tener un cambio de impresiones con él sobre:

- . Qué le parece su profesión.
- . ¿Cuáles son los problemas que encuentra en el desempeño de la misma?.
- . ¿Cuál es su concepción de la enseñanza?
- . ¿Cuáles son sus grandes preocupaciones en el desarrollo de la clase?.
- . ¿Qué tipo de organización y control realiza en la clase?.
- . ¿Qué relaciones e intercambios predominan entre el maestro/a y el alumnado?.
- . Etc, etc.

Todas estas impresiones que puedas sacar en relación al centro, el alumnado y los maestros/as debes reflejarlo en el *diario* (Ver orientaciones sobre elaboración del diario en el cuadro 2).

Cuadro 2

**ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL DIARIO**

*El DIARIO* resulta de gran utilidad para reflejar tu punto de vista sobre las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, etc. sobre esta primera inmersión en un centro educativo. Además, te va a servir como guía de estudio y de reflexión de las situaciones educativas que vas tener ocasión de presenciar como observador.

Los aspectos que debes centrarte en esta primera semana van a ser:

- Las impresiones que te ha causado el centro.
- Las actuaciones de los maestros/as que hayas observado o que te hayas entrevistado con ellos:
  - \* ¿Qué te ha parecido la actuación del maestro/a?.
  - \* ¿Cómo ha motivado al alumnado?
  - \* ¿Qué relación ha mantenido con el alumnado?.
  - \* ¿Cómo ha sido las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje?
  - \* ¿Qué relaciones se ha establecido entre los alumnos/as?.
  - \* ¿Qué impresión te ha dado el maestro o la maestra?
  - \* ¿Cómo te verías tu en una situación parecida?

Cuadro 3

**ESTUDIO SOBRE EL CONTEXTO ESCOLAR DONDE SE VA A REALIZAR EL PRACTICUM.**

**Obtención de datos**

**I. Situación geográfica y social del centro:**

- Localización (zona urbana o rural).
- Contexto socioeconómico y cultural.
- Tipo de centro (estatal, privado,...).
- Número de alumnos matriculados.
- Niveles de enseñanza existentes.

**II. Instalaciones y equipamientos que dispone el centro:**

**II.1. Instalaciones:**

- \* Aulas.
- \* Instalaciones deportivas: cubiertas y descubiertas.
- \* Biblioteca (ver si recoge bibliografía específica sobre educación física).
- \* Laboratorios y aulas especiales.
- \* Salón de actos.
- \* Comedor.

- ¿Qué empleo y utilización de las instalaciones se hace?.
- ¿Son suficientes en relación al alumnado existente en el centro?.
- ¿Serían necesarias otras instalaciones? ¿Cuáles?.
- ¿Repercuten en la calidad de enseñanza?.

**II.2. Materiales:**

- ¿Qué tipo de material didáctico dispone el centro (de docencia, de laboratorio, de biblioteca, medios audiovisuales, etc.)?
- En relación a la educación física: ¿Cuáles?, ¿son suficientes o escasos?.

**III. ¿Qué relaciones tiene el centro con otras instituciones u organismos de la zona (culturales, deportivas, religiosas, etc.)?**

**IV. Entorno del centro:**

- Conocer servicios públicos que puedan ser utilizados por el centro (Bibliotecas, casas culturales, etc.).
- Conocer la infraestructura deportiva de ese entorno, como así mismo otras instalaciones como parques y medios naturales que se puedan utilizar para la actividad física.

Cuadro 4

2ª y 3ª SEMANA (Primera semana de Junio y del 9 al 23 de septiembre)

- Terminar de obtener los datos sobre el contexto escolar.
- Obtención de datos sobre la organización del centro educativo. Se debe recoger su dinámica interna general, órganos de gestión, el proyecto educativo y curricular del centro, estructura organizativa, recursos disponible, etc. (ver tabla II).
- Se debe seguir asistiendo a las clases de otras materias distintas la Educación Física en los tres ciclos de la enseñanza primaria, al menos una clase por ciclo.
- Se aumenta la frecuencia de observación al maestro especialista de Educación Física, al menos seis clases de Educación Física.
- Se deberá sacar conclusiones e impresiones en esta semana de observación en relación:
  - \* Organización y funcionamiento de un centro educativo, tomando como referencia la tabla II.
  - \* En relación al maestro/a especialista en Educación Física, debes indagar y preguntarle:
    - . Si realiza programación.
    - . Qué tipo de programación realiza:
      - Basada en objetivos.
      - Basada en contenidos.
      - Basada en las actividades.
      - Basada en el proceso experiencial.
    - . Qué estrategias y estilos utiliza para adaptarse a las necesidades y momento evolutivo del alumnado.
    - . Si utiliza algún modelo de aprendizaje para el aprendizaje del alumnado.
    - . Cómo globaliza el maestro/a la enseñanza y en qué forma utiliza la interdisciplinaridad.
    - . Qué métodos y estilos de enseñanza utiliza.
    - . Cómo aprovecha los recursos e instalaciones del centro para impartir las clases de Educación Física.
    - . Utiliza procedimientos que provoque la participación de los niños y las niñas.
    - . Se preocupa de que exista coeducación e integración de todos los niños y niñas de la clase.
    - . Utiliza la reflexión de su práctica para elaborar nuevas intervenciones, ¿de qué manera?: individual (diarios,...) o colectiva (equipo docente, seminarios de trabajo, etc.).

**IMPORTANTE:** Todas estas impresiones que puedas sacar en relación a la organización del centro y a la actuación del maestro/a debes reflejarlo en el diario

Cuadro 5

**ESTUDIO SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO**  
**Obtención de datos**

I. Órganos directivos y de gestión:

- Unipersonales.
- Colegiados.
- Plan de actuación.

II. Órganos de asesoramiento y de apoyo:

- Gabinete de orientación y equipos técnicos pedagógicos.

III. Proyecto educativo y curricular del centro:

- Objetivos básicos y prioritarios.
- Estructura y funcionamiento.
- Atención a las necesidades educativas especiales: Plan de actuación con los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.
- Grandes opciones metodológicas.
- Proyecto curricular del centro: propuestas de intervención didáctica adecuadas al contexto específico del centro (objetivos, contenidos, secuenciación, criterios de evaluación, organización espacio-temporal, selección de materiales, etc..)
- ¿Se recoge en el PEC objetivos y actividades relacionadas con la Educación Física?

IV. Profesorado:

- Adscripción: \* rotación total.  
\* " por ciclos.  
\* Especialización por niveles.  
\* " por áreas.
- ¿Quién imparte la Educación Física en el centro?:  
Formación inicial \_\_\_\_ Forma de acceso \_\_\_\_\_

V. Alumnado:

- Criterios de admisión.
- Selección.
- Agrupamiento.
- ¿Existen niños/as con necesidades especiales?

VI. Calendario escolar:

- Tipos de horarios utilizados, estructura de temporalización.
- Actividades extraescolares o complementarias.

VII. Plan de acción tutorial.

VIII. Reglamento de organización y funcionamiento.

IX. Formación permanente del profesorado:

- Participación en Seminarios Permanentes y Grupos de experimentación educativa.

X. Proyectos que faciliten la integración de las actividades propias del centro con la Asociación de Padres de Alumnos y con otras instituciones u organismos.

1.2. CLAVES PARA LA 1ª SUBFASE DE INSTAURACIÓN EN EL PRACTICUM (INTERVENCIÓN ORIENTADA): CUADROS 6 y 7.

Cuadro 6

**1ª SUBFASE: Instauración en el practicum e intervención orientada (4ª, 5ª, 6ª y 7ª semana).**

4ª Y 5ª SEMANA (del 26 al 7 de octubre).

- La observación se efectuará sólo al maestro o maestra de educación física.
- Se empieza a realizar una observación sistemática, donde se anota ciertos comportamientos determinados como son:
  - \* Cómo informa al alumnado.
  - \* Cómo organiza la clase o a qué criterios responde dicha organización.
  - \* A que se orienta las intervenciones durante la clase: promover la participación del alumnado, a que consiga aprendizaje adecuado, a evitar conductas sociales desviadas, etc.
  - \* Si realiza feed-back, si éste es masivo o individual, si es frecuente o escaso, si es adecuado o no.
- Tras la observación del maestro o la maestra de educación física del centro, deberás reflexionar sobre:
  - \* ¿En qué crees que se ha centrado la preocupación del maestro o la maestra durante su intervención: organizar, tener control y disciplina, proponer actividades?.
  - \* ¿Cuáles crees que son las concepciones que tiene para resolver los problemas que han acontecido durante el proceso educativo?.
- Es un momento importante, desde tu posición de observador, de detectar y reconocer problemas y establecer estrategias a nivel teórico. De las clases que has visto:
  - \* ¿Cuáles serían las decisiones más importantes que tomarías para la clase?.
  - \* ¿Qué harías para reflexionar sobre la actuación docente?.
  - \* ¿Cuáles pueden ser tus grandes preocupaciones?.
- De la fase de observación, debes realizar una evaluación global en tu diario de esta fase.
- Puedes intervenir en determinados momentos de la clase bajo la supervisión del maestro o la maestra. Pero, previamente a la participación y con la orientación del maestro/a tutora debes diseñar tu posible actuación.
- En el diario debes anotar los acontecimientos que han sucedido a lo largo de las distintas clases, sobre todo, aquellas preocupaciones y fobias que tengas, las situaciones problemáticas e imprevistas, valoración sobre tu participación en esos momentos de la clase.

Debes recoger, además, las ayudas u orientaciones que necesitarías por parte del supervisor o tutor de la facultad.
- Existirá la presencia de compañeros observadores, video-cámara y micrófono inalámbrico para conseguir que se adapten los escolares.



Cuadro 7

6ª Y 7ª SEMANA (Del 10 al 21 de octubre)

- Tienes que tener realizada la programación (Unidad didáctica y sesiones), de acuerdo con el supervisor, de estas dos semanas de trabajo. Además, deberás entregar una copia a cada uno de los compañeros que actúan de observadores, al maestro o maestra y al propio supervisor.
- Esta intervención que has diseñado previamente, va a ser completamente autónoma.
- A partir de esta semana se realizarán las grabaciones de video y de audio, siendo la primera de ellas para entrenamiento de observadores y comprobación "in situ" de la utilización adecuada de los aparatos y medios que se van a utilizar. La segunda clase servirá para determinar cuál es tu intervención inicial en el proceso educativo.
- En el diario debes reflejar las impresiones sobre:
  - \* ¿Cómo ha sido tu actuación?
  - \* ¿Qué problemas te has encontrado?
  - \* ¿Cuáles han sido las decisiones más importantes que has tenido que tomar?.
  - \* ¿A qué han ido orientadas esas decisiones: para organización, para controlar a los alumnos, para presentar contenidos y desarrollo de actividades, etc.?
- Intenta responderte a estas preguntas e incluirlas en el diario:
  - \* ¿Que hice yo como maestro/a?.
  - \* ¿Dé qué le sirvió a los escolares?
  - \* ¿Qué aspectos tengo que considerar para mejorar mi actuación?.
  - \* ¿Qué he aprendido hoy como maestro/a?.
- Para la reunión de seminario debes llevar anotado aquellos aspectos que consideras que necesitas orientaciones, o bien, los problemas o dilemas que te hayas encontrado.

1.3. CLAVES PARA LA 2ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN ORIENTADA (ACOMODACIÓN).

Cuadro 8

**2ª SUBFASE: Intervención autónoma y reflexión orientada:**

8ª, 9ª, 10ª y 11ª SEMANA (Del 24 de octubre al 18 de Noviembre).

- En esta subfase tu actuación en el aula de Educación Física debe ser totalmente independiente.
- La programación o el diseño de actuación es completamente autónoma.
- Debes entender la práctica docente como un proceso en espiral de planificación, ejecución, observación, toma de datos y reflexión.
- La grabación en video y audio de tu actuación docente servirá como estimulación del recuerdo y reflexión sobre tu propia práctica.
- Después de la grabación de cada clase, se realizará la visualización y análisis de tu actuación en donde intervendrás junto con los observadores y el supervisor. Además, se anotarán aquellos aspectos más interesante, desde el punto de vista de la intervención docente, para llevarlos a la reunión de seminario.
- La reunión semanal de seminario se utilizará como "coaching mixto" donde se entablarán discusiones grupales, a través de propuestas y asesoramiento del supervisor y los observadores o amigos críticos. Se analiza lo siguiente:
  - \* Lo que se pensaba llevar a la práctica y lo que realmente se ha llevado.
  - \* Si Toma determinadas decisiones para modificar durante su actuación lo previsto o no y cuáles son sus causas.
  - \* Las decisiones durante la clase han sido más a propiciar la intervención del estudiante a maestro o a que participen más el alumnado.
  - \* Las decisiones estaban orientadas a asegurar la supervivencia del práctico en el aula.
- La reflexión sobre tu práctica deberá servir para adquirir determinados conocimientos y destrezas de actuación docente.
- Se utiliza el DIARIO como elemento de reflexión, donde se debe recoger:
  - \* Cómo ha sido la programación:
    - . ¿Cómo has seleccionado y organizado los contenidos y actividades que has desarrollado?.
  - \* ¿Cómo se ha llevado a cabo?:
    - . ¿Cómo es la información inicial que facilitas de cada una de las actividades?, ¿es motivante?, ¿utilizas el tiempo adecuado?.
    - . ¿Cómo son las actividades, abiertas o cerradas?
    - . ¿Cómo has organizado y utilizado los materiales?.
    - . ¿Qué problemas te has encontrado en la organización de la clase?
  - \* ¿Crees que tienes cierto dominio del área de educación física y de su aplicación en la escuela?.
  - \* ¿Te encuentras capacitado para tomar decisiones y resolver los problemas que se te plantean en la clase?
  - \* Es importante que reflejes cuál es ahora tu autoconcepto y cómo te percibes como docente.

1.4. CLAVES PARA LA 3ª SUBFASE DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA Y REFLEXIÓN EN EQUIPO (ASIMILACIÓN).

Cuadro 9

**3ª SUBFASE: Intervención autónoma y reflexión en equipo:**

12,13, 14 y 15ª SEMANA (Del 21 de Noviembre al 16 de diciembre).

- Elaboración de experiencias curriculares concretas de manera autónoma y con referencia a las discusiones de seminario.
- Buscar una actuación didáctica que facilite el aprendizaje de los escolares.
- Las grabaciones de video y audio siguen sirviendo como estimulación del recuerdo y de reflexión sobre la práctica docente.
- Durante la visualización, se realizará discusión y análisis de las situaciones educativas. Se debe anotar los aspectos más interesantes para llevarlos a la reunión de seminario para que sirvan como elementos de contraste, de análisis y de búsqueda de soluciones adecuadas.
- El SEMINARIO, como elemento de discusión y reflexión grupal, donde se busca una mejora en la formación docente y promover la cooperación en el trabajo docente. Aprendizaje compartido y de contrastación de realidades educativas.  
El supervisor no interviene en la discusión y reflexión grupal, que es autónoma del grupo, sólo modera.
- El DIARIO, elemento de reflexión y autocrítica, donde debes recoger:
  - \* Si en el diseño de actividades para la clase, has previsto aquellas que propician una mayor participación del alumnado.
  - \* ¿Cómo te desenvuelves en la clase con el alumnado?.
  - \* ¿Cómo es ahora tu preocupación: sigue siendo poner orden y disciplina o te orientas más a que realicen las actividades con cierta autonomía?.
  - \* Las decisiones que tomaste en las actividades han ido enfocadas a:
    - . Mejorar el desarrollo del aprendizaje en cada una.
    - . Atender necesidades y asegurar la posibilidad de participación del alumnado.
    - . Motivar a los alumnos y alumnas.
    - . Evitar conductas sociales desviadas de los alumnos/as.
  - \* ¿Qué decisiones tomaste durante las actividades de la clase para provocar igualdad de oportunidades para la participación de todos los alumnos y alumnas?
  - \* ¿Qué actividades has estimulado para que los niños y las niñas elaboren sus propias actividades de aprendizaje.
  - \* El tiempo que has dedicado a que el alumnado realice las actividades si ha sido excesivo, bastante, adecuado, insuficiente y muy deficiente.
  - \* Si después de cada actividad has realizado feed-back o no, si éste ha sido positivo, negativo, estimulador, etc..

## ANEXO 2: CUESTIONARIO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Nombre y apellidos:

A continuación te vamos a presentar una serie de frases en las que se recogen ideas acerca de la cómo, por qué y para qué hay que enseñar al alumnado. Queremos que nos indiques la medida en que éstas ideas se ajustan a las tuyas propias.

Encontrarás una frase seguida de una escala de 0 a 7:

Debes puntuar como 7, aquellas frases que correspondan fielmente a tus ideas sobre como enseñar a los alumnos.

Puntuarás como 0, aquellas que no se correspondan en absoluto.

Darás puntuaciones intermedias 3 ó 4, a aquellas ideas con las que su identificación sea solamente relativa o moderada.

En ésta tarea no existen aciertos o errores.

Ten en cuenta que se trata de evaluar el grado de relación de cada frase con las ideas que tienes acerca de las prácticas de enseñanza.

Procura utilizar toda la escala de puntuaciones (de 0 hasta 7) para evaluar bien sus ideas.

Tomate todo el tiempo que consideres necesario.

Si has comprendido la forma de rellenar este cuestionario, puedes comenzar.

Ejemplo 1°

Supongamos que estuvieras muy de acuerdo con la siguiente frase:

*Para enseñar no es necesario programar*                      0 1 2 3 4 5 6 X

Tu puntuación sería de siete (7) puntos.

Ejemplo 2°

Supongamos que no estás ni en total de acuerdo ni en total desacuerdo con la siguiente frase:

*La programación es una guía útil que resulta conveniente para el profesor*                      0 1 2 3 X 5 6 7

Tu puntuación sería de cuatro (4) puntos

Ejemplo 3°

Supongamos que estás en total desacuerdo con la siguiente frase:

*En mi clase es la asamblea de alumnos y alumnas la que realmente regula la convivencia democrática*                      X 1 2 3 4 5 6 7

Tu puntuación sería de cero (0) puntos

ANEXOS

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO	ESTOY ALGO DE ACUERDO	ESTOY BASTANTE DE ACUERDO
0      1      2	3      4	5      6      7

1.- En mi opinión el alumnado aprende mejor ensayando y equivocándose.	0 1 2 3 4 5 6 7
2.- Creo que si el maestro/a sabe mantener las distancias, los alumnos/as lo respetarán más y tendrá menos problemas de disciplina.	0 1 2 3 4 5 6 7
3.- Mientras explico, insisto en que los alumnos/as me atiendan en silencio y con interés.	0 1 2 3 4 5 6 7
4.- En mi clase siempre seleccionamos los juegos y el resto de acciones motrices según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	0 1 2 3 4 5 6 7
5.- En mi clase, es la asamblea de alumnos/as y maestro/a los que, realmente, regulan la convivencia democrática.	0 1 2 3 4 5 6 7
6.- Procuero que en mis clases haya un cierto clima de competitividad en el aula, porque ello los motiva mejor.	0 1 2 3 4 5 6 7
7.- Soy de la opinión de que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos.	0 1 2 3 4 5 6 7
8.- Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje del alumnado que los resultados finales.	0 1 2 3 4 5 6 7
9.- Pienso que el curriculum, en la escuela, responde y representa la ideología y cultura de la sociedad.	0 1 2 3 4 5 6 7
10.- Con frecuencia suelo pensar que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	0 1 2 3 4 5 6 7
11.- Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela implica nociones de poder y recursos económicos y de control social.	0 1 2 3 4 5 6 7
12.- Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales.	0 1 2 3 4 5 6 7
13.- Mis objetivos educativos siempre tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumnado.	0 1 2 3 4 5 6 7
14.- A mí me parece que la evaluación es el único indicador fiable de la calidad de la enseñanza.	0 1 2 3 4 5 6 7
15.- Creo que el mejor método es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	0 1 2 3 4 5 6 7
16.- Procuero que, en mi clase de educación física, los alumnos/as estén continuamente actuando y ocupados en la realización de actividades físicas o de iniciación deportiva.	0 1 2 3 4 5 6 7
17.- Realizo la programación, primero enumerando claramente los objetivos y luego seleccionando los contenidos, actividades y evaluación.	0 1 2 3 4 5 6 7

ANEXOS

NO ESTOY O ESTOY MUY POCO DE ACUERDO 0      1      2	ESTOY ALGO DE ACUERDO 3      4	ESTOY BASTANTE DE ACUERDO 5      6      7
18.- A mí la programación me permite coordinarme mejor con mis colegas.	0 1 2 3 4 5 6 7	
19.- Creo que mientras existan diferentes clases sociales, no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	0 1 2 3 4 5 6 7	
20.- Estoy convencido de que si a los alumnos/as no se les fuerza a realizar las actividades físicas, ellos, por sí mismos, no las realizarían y no mejorarían su capacidad de movimiento.	0 1 2 3 4 5 6 7	
21.- Estoy convencido de que aquel maestro/a que realice una programación detallada y racional, es la mejor manera para realizar una enseñanza más útil.	0 1 2 3 4 5 6 7	
22.- Creo que los alumnos/as asimilan mejor las actividades físicas propuestas con una buena explicación y demostración que explorando o buscando ellos/as por su cuenta.	0 1 2 3 4 5 6 7	
23.- Procuero que todos mis alumnos/as sigan al mismo nivel que yo marco para la clase.	0 1 2 3 4 5 6 7	
24.- Opino que el maestro/a tiene que ser capaz de controlar la enseñanza.	0 1 2 3 4 5 6 7	
25.- Estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	0 1 2 3 4 5 6 7	
26.- Suelo tener en cuenta a la hora de evaluar, las actividades y juegos que han elaborado los alumnos/as y su evolución durante el curso.	0 1 2 3 4 5 6 7	
27.- Siempre he dicho que para que una escuela funcione de manera eficaz hay que hacer una valoración adecuada a las necesidades.	0 1 2 3 4 5 6 7	
28.- En general, suelo organizar mi enseñanza a partir de los conocimientos previos y la elaboración de su propio aprendizaje por parte del alumnado.	0 1 2 3 4 5 6 7	
29.- Estoy convencido de lo que el alumno/a aprende por experimentación, no lo olvida nunca.	0 1 2 3 4 5 6 7	
30.- En mi opinión, la participación en los juegos y otras acciones motrices es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	0 1 2 3 4 5 6 7	
31.- Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u ocultos.	0 1 2 3 4 5 6 7	
32.- Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no sólo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumnado.	0 1 2 3 4 5 6 7	
33.- Creo que es necesario integrar la escuela en el medio, sólo así podremos preparar al alumnado para la vida.	0 1 2 3 4 5 6 7	

ANEXO 3: SELECCIÓN Y ESPECIALIZACIÓN DE LOS OBSERVADORES:  
ENTRENAMIENTO 11 Y 12.

3.1. Acuerdos y desacuerdos en las distintas categorías.

Tabla 1.a: Planilla de observación n° 1 (Entren. 11 y Entren. 12)

Obse	Ent	I.1.		I.2.		I.3.		I.4.		II.1.		II.2.		II.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O1	E11	7	1	8	0	8	0	7	1	5	4	8	4	7	2	50	12	80,64
	E12	3	2	1	2	3	0	3	3	2	1	1	3	2	2	15	12	55,55
O2	E11	6	2	7	1	5	3	4	4	6	3	10	2	7	2	45	17	72,58
	E12	2	3	3	0	2	1	3	2	3	0	2	2	1	3	16	11	59,25
O3	E11	2	6	8	0	7	1	3	5	7	2	9	3	9	1	45	17	72,58
	E12	3	2	3	0	3	0	3	2	3	0	4	0	2	2	21	6	77,77
O4	E11	5	3	7	1	6	2	6	2	1	8	8	4	8	1	41	21	66,12
	E12	2	3	3	0	2	1	3	2	2	1	3	1	3	1	18	9	66,66
O5	E11	3	5	8	0	6	2	2	6	7	2	7	5	7	2	40	22	64,51
	E12	3	2	1	2	3	0	1	4	3	0	3	1	2	2	16	11	59,25
O6	E11	4	4	7	1	7	1	5	3	4	5	10	2	8	1	45	17	72,58
	E12	2	3	2	1	3	0	2	3	3	0	3	1	3	1	18	9	66,66
O7	E11	1	7	8	0	5	3	3	5	3	6	7	5	7	2	34	28	54,83
	E12	3	2	2	1	2	1	3	2	3	0	2	2	3	1	18	9	66,66
O8	E11	3	5	5	3	6	2	4	4	4	5	4	8	7	2	33	29	53,22
	E12	2	3	3	0	2	1	3	2	2	1	1	3	2	2	15	12	55,55
O9	E11	5	3	6	2	7	1	4	4	6	3	7	5	8	1	43	19	69,35
	E12	2	3	3	0	3	0	3	2	3	0	3	1	3	1	20	7	74,07
O10	E11	5	3	8	0	8	0	3	5	6	3	9	3	8	1	47	15	75,80
	E12	3	2	3	0	3	0	3	2	3	0	2	2	3	1	20	7	74,07
O11	E11	7	1	8	0	5	3	5	3	7	2	7	5	9	0	48	14	77,41
	E12	3	2	3	0	3	0	3	2	3	0	4	0	3	1	22	5	81,48
O12	E11	5	3	6	2	7	1	6	2	3	6	8	4	8	1	43	19	69,35
	E12	2	3	3	0	3	0	2	3	1	2	4	0	2	2	17	10	62,96
O13	E11	2	6	7	1	8	0	5	3	5	4	10	2	7	2	44	18	70,96
	E12	2	3	2	1	3	0	2	2	3	0	3	1	3	1	18	9	66,66
O14	E11	5	3	7	1	6	2	5	3	5	4	6	6	7	2	41	21	66,12
	E12	3	2	1	2	2	1	3	3	2	1	2	2	3	1	16	11	59,25
O15	E11	3	5	8	0	6	2	5	3	7	2	9	3	9	0	47	15	75,80
	E12	3	2	1	2	2	1	3	3	3	0	4	0	1	3	17	10	62,96
O16	E11	5	3	6	2	6	2	7	1	4	5	7	5	8	1	43	19	69,35
	E12	2	3	2	1	3	0	3	2	3	0	4	0	2	2	19	8	70,37

3.2. ÍNDICE DE FIABILIDAD DE CADA UNO DE LOS OBSERVADORES.

Tabla 1.b: Planilla de observación n° 2 (Entren. 11 y 12)

Obs	Ent	II.4.		III.1.		III.2.		III.3.		III.4.		III.5.		III.6.		IV.1.		IV.2.		IV.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O1	E11	6	3	6	7	8	0	8	0	8	0	8	0	3	5	7	3	3	6	5	4	62	28	68,88
	E12	2	1	2	1	3	0	3	0	1	3	3	1	1	2	0	3	0	1	0	1	15	13	53,57
O2	E11	5	4	10	3	8	0	8	0	8	0	8	0	7	1	5	5	3	6	5	4	67	23	74,44
	E12	3	0	2	1	3	0	3	0	3	1	3	1	2	1	1	2	0	1	1	0	21	7	75,00
O3	E11	6	3	9	4	8	0	8	0	8	0	8	0	7	1	8	2	4	5	4	5	70	20	77,77
	E12	1	2	2	1	3	0	3	0	2	2	3	1	0	3	1	2	0	1	1	0	16	12	57,14
O4	E11	4	5	10	3	8	0	8	0	7	1	8	0	6	2	8	2	3	6	6	3	68	22	75,55
	E12	3	0	2	1	3	0	3	0	1	3	3	1	2	1	2	1	0	1	1	0	20	8	71,42
O5	E11	8	1	8	5	8	0	8	0	7	1	7	1	7	1	3	7	3	6	2	7	61	29	67,77
	E12	3	0	3	0	3	0	3	0	2	2	3	1	2	1	3	0	1	0	1	0	24	4	85,71
O6	E11	8	1	7	6	8	0	8	0	8	0	8	0	7	1	4	6	2	7	2	7	62	28	68,88
	E12	2	1	3	0	3	0	3	0	2	2	3	1	2	1	1	2	1	0	1	0	21	7	75,00
O7	E11	7	2	3	10	8	0	8	0	8	0	8	0	7	1	2	8	2	7	2	7	55	35	61,11
	E12	1	2	2	1	3	0	3	0	3	1	3	1	2	1	3	0	1	0	1	0	22	6	78,57
O8	E11	4	5	6	7	8	0	8	0	6	2	8	0	7	1	4	6	2	7	4	5	57	33	63,33
	E12	2	1	2	1	3	0	3	0	1	3	3	1	2	1	2	1	1	0	1	0	20	8	71,42
O9	E11	8	1	12	1	8	0	8	0	8	0	8	0	8	0	3	7	3	6	3	6	69	21	76,66
	E12	2	1	3	0	3	0	3	0	4	0	3	1	3	0	3	0	1	0	1	0	26	2	92,85



Obs	Ent	II.4.		III.1.		III.2.		III.3.		III.4.		III.5.		III.6.		IV.1.		IV.2.		IV.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O10	E11	9	0	12	1	8	0	8	0	7	1	8	0	7	1	3	7	2	7	2	7	66	24	73,33
	E12	3	0	2	1	3	0	3	0	3	1	3	1	2	1	3	0	1	0	1	0	24	4	85,71
O11	E11	7	2	10	3	8	0	7	1	8	0	8	0	7	1	3	7	2	7	2	7	62	28	68,88
	E12	2	1	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	3	0	3	0	0	1	1	0	24	4	85,71
O12	E11	6	3	9	4	8	0	7	1	8	0	8	0	6	2	4	6	3	6	3	6	62	28	68,88
	E12	3	0	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	3	0	3	0	1	0	0	1	25	3	89,28
O13	E11	7	2	12	1	8	0	8	0	8	0	8	0	7	1	6	4	3	6	3	6	70	20	77,77
	E12	2	1	2	1	3	0	3	0	2	2	3	1	2	1	1	2	0	1	1	0	19	9	67,85
O14	E11	4	5	9	4	8	0	8	0	8	0	8	0	8	0	9	1	7	2	6	3	75	15	83,33
	E12	3	0	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	3	0	3	0	1	0	1	0	26	2	92,85
O15	E11	8	1	11	2	8	0	8	0	8	0	8	0	6	2	9	1	7	2	6	3	79	11	87,77
	E12	3	0	3	0	3	0	3	0	3	1	3	1	3	0	3	0	1	0	1	0	26	2	92,85
O16	E11	8	1	9	4	8	0	8	0	8	0	8	0	8	0	7	3	5	4	4	5	73	17	81,11
	E12	3	0	2	1	3	0	2	0	3	1	3	1	2	1	1	2	1	0	0	1	20	8	71,42

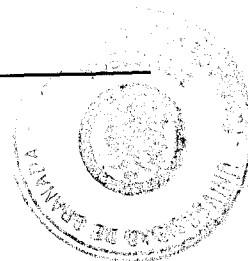
## 3.2. ÍNDICE DE FIABILIDAD DE CADA UNO DE LOS OBSERVADORES.

Tabla 2a: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 1)

Obs.	Entr. 11	Entr. 12	Promed.
O11	77,41	81,48	79,44
O3	72,50	77,77	75,17
O10	75,80	74,07	74,93
O9	69,35	74,07	71,71
O16	69,35	70,37	69,86
O6	72,58	66,66	69,62
O15	75,80	62,96	69,38
O13	70,96	66,66	68,81
O1	80,64	55,55	68,09
O4	66,12	66,66	66,39
O12	69,35	62,96	66,15
O2	72,58	59,25	65,91
O14	66,12	59,25	62,68
O5	64,51	59,25	61,88
O7	54,83	66,66	60,74
O8	53,22	55,55	54,38

Tabla 2b: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 2)

Obs.	Entr. 11	Entr. 12	Promed.
O15	87,77	92,85	90,31
O14	83,33	92,85	88,09
O9	76,66	92,85	84,75
O10	73,33	85,71	79,52
O12	68,88	89,28	79,08
O11	68,88	85,71	77,29
O5	67,77	85,71	76,74
O16	81,11	71,42	76,26
O2	74,44	75,00	74,72
O4	75,55	71,42	73,48
O13	77,77	67,85	72,81
O6	68,88	75,00	71,94
O7	61,11	78,57	69,84
O3	77,77	57,14	67,45
O8	63,33	71,42	67,37
O1	68,88	53,57	61,22



## ENTRENAMIENTO ESPECÍFICO DE CADA UNA DE LAS PLANILLAS DE OBSERVACIÓN.

## 3.3. Acuerdos y desacuerdos en las distintas categorías.

Tabla 3a: Planilla de observación n° 1 (Entren. 13, 14 y 15)

Nom	Ent	I.1.		I.2.		I.3.		I.4.		II.1.		II.2.		II.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O11	E13	7	1	5	4	7	1	8	2	7	2	8	1	9	0	51	10	83,61
	E14	8	0	7	4	8	1	8	2	6	2	8	0	10	0	55	9	85,93
	E15	7	0	7	2	6	2	6	2	7	0	7	0	7	0	47	6	88,67
O3	E13	7	1	6	2	8	0	7	2	5	4	9	0	9	0	51	10	83,61
	E14	5	3	7	4	6	3	6	4	8	0	8	0	10	0	50	14	78,12
	E15	5	2	7	2	7	1	4	4	4	3	7	0	7	0	41	12	77,35
O10	E13	5	3	7	1	7	1	5	5	6	3	8	1	9	0	47	14	77,04
	E14	8	0	8	3	8	1	8	2	8	0	8	0	10	0	58	6	90,06
	E15	7	0	7	2	7	1	6	2	7	0	7	0	7	0	48	5	90,56
O9	E13	7	1	8	0	8	0	8	2	6	3	8	1	9	0	54	7	88,52
	E14	8	0	8	3	8	1	8	2	8	0	8	0	10	0	58	6	90,06
	E15	7	0	7	2	7	1	6	2	7	0	7	0	7	0	48	5	90,56
O16	E13	6	2	7	1	8	0	6	4	6	3	8	1	8	1	49	12	80,38
	E14	4	4	7	4	6	3	1	9	6	2	8	0	10	0	42	22	65,62
	E15	4	3	6	3	7	1	2	6	0	7	7	0	7	0	33	20	62,26
O6	E13	5	3	6	2	7	1	5	5	6	3	7	2	9	0	45	16	73,77
	E14	2	6	7	4	5	4	1	9	6	2	8	0	10	0	39	25	63,93
	E15	3	4	6	3	7	1	2	6	0	7	7	0	7	0	32	21	60,37
O13	E13	0	8	3	5	6	2	8	2	5	4	8	1	9	0	39	22	63,93
	E14	4	4	8	3	6	3	8	2	6	2	8	0	10	0	50	14	78,12
	E15	5	2	6	3	4	4	6	2	5	2	7	0	7	0	40	13	75,47

Tabla 3b: Planilla de observación n° 2 (Entren. 13, 14 y 15)

Observ.	Ent	II.4.		III.1.		III.2.		III.3.		III.4.		III.5.		III.6.		IV.1.		IV.2.		IV.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O15	E13	8	0	9	2	8	0	8	0	8	1	8	1	6	3	7	2	8	1	7	2	77	12	86,51
	E14	9	1	8	1	6	2	8	0	7	2	8	0	8	2	7	2	8	0	8	0	77	10	88,50
	E15	7	1	5	2	4	3	7	0	7	0	7	0	6	2	7	1	7	0	7	1	64	10	86,42
O14	E13	7	1	5	6	8	0	8	0	8	1	8	1	9	0	7	2	6	3	7	2	73	16	82,02
	E14	8	2	6	3	8	0	8	0	7	2	8	0	7	3	8	1	8	0	8	0	76	11	87,35
	E15	8	0	3	4	6	1	7	0	7	0	7	0	7	1	7	1	7	0	7	1	66	8	89,18
O12	E13	8	0	7	4	8	0	8	0	7	2	8	1	8	1	8	1	7	2	8	1	77	12	86,51
	E14	7	3	6	3	8	0	8	0	8	1	8	0	7	3	8	1	8	0	8	0	76	11	87,35
	E15	8	0	3	4	6	1	7	0	7	0	7	0	7	1	7	1	7	0	7	1	66	8	89,18
O5	E13	7	1	7	4	8	0	8	0	8	1	8	1	9	0	7	2	6	3	7	2	75	14	84,26
	E14	8	2	7	2	8	0	8	0	8	1	8	0	7	3	8	1	8	0	8	0	78	9	89,65
	E15	8	0	3	4	6	1	7	0	7	0	7	0	7	1	7	1	7	0	7	1	66	18	89,18
O2	E13	7	1	8	2	8	0	8	0	7	2	8	1	6	3	7	2	8	1	6	3	73	16	82,02
	E14	9	1	7	2	5	3	8	0	7	2	8	0	8	2	7	1	7	1	8	0	74	13	85,05
	E15	8	0	5	2	3	4	7	0	7	0	7	0	3	5	6	2	6	1	6	2	58	16	78,37
O1	E13	6	2	7	4	8	0	8	0	7	2	8	1	6	3	7	2	8	1	6	3	71	18	79,77
	E14	9	1	7	2	6	2	8	0	7	2	8	0	8	2	7	2	7	1	8	0	75	12	86,20
	E15	5	3	2	5	3	4	7	0	7	0	7	0	5	3	5	3	5	2	5	3	51	23	68,91
O7	E13	7	1	3	8	8	0	8	0	7	2	8	1	9	0	7	2	6	3	7	2	70	19	78,65
	E14	10	0	6	3	8	0	8	0	8	1	8	0	8	2	8	1	8	0	8	0	80	7	91,95
	E15	8	0	3	4	6	1	7	0	7	0	7	0	7	1	7	1	7	0	7	1	66	8	89,18
O8	E13	7	1	10	1	8	0	8	0	7	2	8	1	8	1	6	3	6	3	6	3	74	15	83,14
	E14	6	4	5	4	6	2	8	0	7	2	8	0	7	3	8	1	8	0	8	0	71	16	81,60
	E15	5	3	2	5	4	3	7	0	7	0	7	0	5	3	7	1	7	0	7	1	58	16	78,37

## 3.4. ÍNDICE DE FIABILIDAD INTEROBSERVADORES.

Tabla 4 a: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 1)

Obs	ENT13	ENT14	ENT15	Prom.
O11	83,60	85,93	88,67	86,06
O3	83,60	78,12	77,35	79,68
O10	77,04	90,06	90,56	85,88
O9	88,52	90,06	90,56	89,71
O16	80,32	65,62	62,26	69,40
O6	73,77	63,93	60,37	66,02
O13	63,93	78,12	75,47	72,50
O4	-	-	-	-

Tabla 4 b: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 2)

Obs	ENT13	ENT14	ENT15	Prom.
O15	86,51	88,50	86,48	87,16
O14	82,02	87,35	89,18	86,18
O12	86,50	87,35	89,18	87,67
O5	84,26	89,65	89,18	87,69
O2	82,02	85,05	78,37	81,81
O7	78,65	91,95	89,18	86,59
O8	83,14	81,60	78,37	81,04
O1	79,77	86,20	89,18	85,05

ANEXOS

3.5. ACUERDOS Y DESACUERDOS EN LAS DISTINTAS CATEGORÍAS.

Tabla 5.a: Planilla de observación n° 1 (Entren. 16, 17, 18 y 19)

Obs.	Ent	I.1.		I.2.		I.3.		I.4.		II.1.		II.2.		II.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O11	E16	5	1	5	0	5	0	5	0	4	1	5	0	5	0	34	2	94,40
	E17	5	2	6	3	7	0	7	0	7	0	8	0	11	0	51	5	91,07
	E18	5	3	8	0	5	3	8	0	5	4	8	1	16	0	55	11	83,33
	E19	6	2	7	1	7	1	6	3	7	2	7	1	7	2	47	12	79,66
O3	E16	4	2	4	1	5	0	5	0	4	1	4	1	4	1	30	6	83,33
	E17	6	1	5	4	7	0	4	3	6	1	6	2	11	0	45	11	80,35
	E18	7	1	7	1	7	1	6	2	4	5	7	2	16	0	54	12	81,81
	E19	7	1	7	1	8	0	5	4	6	3	8	0	7	2	48	10	81,35
O10	E16	5	1	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	5	0	35	1	97,20
	E17	5	2	7	2	7	0	7	0	4	3	8	0	11	0	49	7	87,50
	E18	5	3	8	0	5	3	7	1	4	5	8	1	16	0	53	13	80,30
	E19	5	3	7	1	7	1	6	3	7	2	7	1	9	0	48	11	81,35
O9	E16	5	1	5	0	5	0	5	0	4	1	5	0	5	0	34	2	94,44
	E17	7	0	7	2	7	0	7	0	7	0	8	0	11	0	54	2	96,42
	E18	8	0	8	0	8	0	7	1	5	4	8	1	16	0	60	6	90,90
	E19	6	2	7	1	7	1	6	3	6	3	7	1	9	0	48	11	81,35
O16	E16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	E17	3	4	5	4	7	0	1	6	1	6	8	0	11	0	36	20	64,28
	E18	4	4	8	0	8	0	1	8	5	4	8	1	15	1	49	18	74,24
	E19	4	4	2	6	7	1	2	7	6	3	8	0	8	1	37	22	62,71
O6	E16	2	4	5	0	4	1	2	3	2	3	2	3	5	0	22	14	61,11
	E17	7	0	7	2	5	2	6	1	5	2	8	0	11	0	49	7	87,50
	E18	3	5	8	0	6	2	7	1	3	6	8	1	10	6	45	21	68,18
	E19	4	4	8	0	7	1	7	2	7	2	8	0	8	1	49	10	83,05
O13	E16	5	1	5	0	5	0	5	0	4	1	5	0	5	0	34	2	94,44
	E17	5	2	6	3	7	0	7	0	7	0	8	0	11	0	51	5	91,07
	E18	6	2	8	0	6	2	7	1	8	1	8	1	16	0	59	7	89,39
	E19	5	3	4	4	6	2	6	3	7	2	7	1	8	1	43	16	72,88

ANEXOS

3.6. ÍNDICE DE FIABILIDAD INTEROBSERVADORES.

Tabla 6 a: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 1)

Obs	ENT16	ENT17	ENT18	ENT19	Prom.
O11	94,40	91,07	83,33	79,66	87,11
O3	83,33	80,35	81,81	81,35	81,71
O10	97,20	87,50	80,30	81,35	86,58
O9	94,44	96,42	90,90	81,35	90,77
O16	-	64,28	74,24	62,71	67,07
O6	61,11	87,50	68,18	83,05	74,96
O13	94,44	91,07	89,39	72,88	86,94
O4	-	-	-	-	-

Tabla 6 b: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 2)

Obs	ENT16	ENT17	ENT18	ENT19	Prom
O15	96,29	100	95,35	95,60	96,81
O14	100	98,68	96,51	96,70	97,97
O12	98,14	100	93,02	95,60	95,69
O5	100	98,68	96,51	96,70	97,97
O2	66,66	77,63	83,72	84,61	78,15
O7	98,14	98,68	-	64,83	87,21
O8	96,29	67,10	63,95	93,40	80,18
O1	51,85	73,68	82,55	73,62	70,42

3.7. SELECCIÓN PARA CADA PLANILLA DE OBSERVACIÓN.

Tabla 7a: selección de observadores para la planilla 1

Observ.	ENT13	ENT14	ENT15	ENT16	ENT17	ENT18	ENT19	Promedio
O9	88,52	90,06	90,56	94,44	96,42	90,90	81,35	90,31
O11	83,60	85,93	88,67	94,40	91,07	83,33	79,66	86,66
O10	77,04	90,06	90,56	97,20	87,50	80,30	81,35	86,28
O3	83,60	78,12	77,35	83,33	80,35	81,81	81,35	80,84
O13	63,90	78,12	75,47	94,44	91,07	89,39	72,88	80,75
O6	73,77	63,93	60,37	61,11	87,50	68,18	83,05	71,13
O16	80,32	65,62	62,26	-	64,28	74,24	62,71	68,24

Tabla 7b: selección de observadores para la planilla 2

Observ.	ENT13	ENT14	ENT15	ENT16	ENT17	ENT18	ENT19	Promedio
O5	84,26	89,65	89,18	100	98,68	96,51	96,70	93,56
O14	82,02	87,35	89,18	100	98,68	96,51	96,70	92,92
O12	86,50	87,35	89,18	98,14	100	93,02	95,60	92,82
O15	86,51	88,50	86,48	96,29	100	95,35	95,60	92,67
O7	78,65	91,95	89,18	98,14	98,68	-	64,83	86,90
O8	83,14	81,60	78,37	96,29	67,10	63,95	93,40	80,55
O2	82,02	85,05	78,37	66,66	77,63	83,72	84,61	79,72
O1	79,77	86,20	68,91	51,85	73,68	82,55	73,62	73,79

3.8. ACUERDOS Y DESACUERDOS ENTRE LOS SUJETOS SELECCIONADOS.

Tabla 8.a: Planilla de observación n° 1 (Entren. 20 y 21)

Obs	Ent	I.1.		I.2.		I.3.		I.4.		II.1.		II.2.		II.3.		TOTAL		%
		A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	
O11	E20	8	2	6	2	7	0	7	2	6	3	8	0	7	0	49	10	84.48
	E21	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0	8	1	10	0	57	2	96.61
O3	E20	6	4	5	3	7	0	6	3	7	2	8	0	7	0	46	12	79.31
	E21	6	2	7	1	6	2	6	2	6	2	8	1	8	2	47	12	79.66
O10	E20	8	2	5	3	6	1	7	2	6	3	8	0	7	0	47	11	81.03
	E21	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0	8	1	10	0	57	2	96.61
O9	E20	8	2	7	1	6	1	8	1	8	1	7	1	7	0	51	7	87.93
	E21	8	0	8	0	8	0	8	0	8	0	8	1	10	0	58	1	98.30

3.9. ÍNDICE DE FIABILIDAD INTEROBSERVADORES.

Tabla 9 a: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 1)

Observ.	ENT20	ENT21	Promedio
O11	84.48	96.61	90.54
O3	79.31	79.66	79.48
O10	81.03	96.61	88.82
O9	87.93	98.30	93.11

Tabla 9 b: Índice de fiabilidad interobservadores (Planilla 2)

Observ.	ENT20	ENT21	Promedio
O15	96.10	94.73	95.41
O14	100.00	97.89	98.94
O12	100.00	96.84	98.42
O5	97.40	97.89	97.64











5. GUIONES DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS-

5.1. Tabla 1: Entrevista nº 1

ENTREVISTA N° 1

- 1.- ¿Te gusta la profesión de maestro/a?
- 2.- ¿Qué opinión tienes sobre esta profesión?
- 3.- Para ti, ¿Cuál debe ser la función del maestro o la maestra?
- 4.- ¿Has tenido alguna experiencia como docente?
- 5.- ¿Por qué has escogido la especialidad de Educación Física?
- 6.- ¿Que opinión te merece la Educación Física en la enseñanza primaria?
- 7.- ¿Cómo te verías como maestro/a especialista en E.F.?
- 8.- ¿Consideras al practicum como lo más importante de la carrera o por el contrario es un puro trámite para sacar el título?
- 9.- ¿Crees que el practicum es importante para aprender la practica profesional? ¿Por qué?
- 10.- ¿Te va a servir el practicum para poner en práctica lo que has aprendido en la Facultad?
- 11.- ¿Es la forma de conocer un centro escolar?
- 12.- Estas de acuerdo que vas a mejorar tus conocimientos y habilidades de enseñanza.
- 13.- ¿Consideras al practicum como el inicio en el campo profesional de la enseñanza de la Educación Física?
- 14.- Lo ves como una forma de aprender a tratar a los niños y cómo van a ser sus comportamientos en las clases de Ed. Física.
- 15.- Ahora mismo, tienes seguridad en ti mismo para impartir una clase de E.F. o crees que el practicum te va a servir para coger esa seguridad que ahora no tienes.
- 16.- Crees que va a ser una forma de iniciarte al trabajo en equipo.
- 17.- ¿Va a ser una forma de reflexionar y de construcción de tu conocimiento?, ¿por qué?
- 18.- Que vas a esperar del tutor durante el practicum.
- 19.- Cómo ves las actuales prácticas de enseñanza?, ¿Qué cambiarías?
- 20.- ¿Por qué crees que se debe alternar, desde un primer momento, los momentos de enseñanza en la Facultad y la presencia en los centros educativos?

5.2. Tabla 2: Entrevista nº 2

**ENTREVISTA Nº 2**

- 1.- En estos meses que llevas en la escuela, ¿te ha cambiado la concepción que tenías del maestro/a e incluso la voluntad de seguir con esta profesión?
- 2.- ¿Podrías describir brevemente que ha supuesto para ti estos meses en el colegio?. Comenta tus impresiones del centro, la relación con el profesorado, tus compañeros y de tu actuación.
- 3.- ¿Cuáles crees que han sido los grandes problemas y preocupaciones que has tenido a la hora de desarrollar las clases?.
- 4.- ¿De qué te ha servido la programación?. ¿Has realizado cambios cuando la has llevado a cabo o, a posteriori, después de tu intervención has modificado aspectos para las siguientes actuaciones?.
- 5.- ¿Qué habilidades o destrezas docentes crees que estas aprendiendo a lo largo del desarrollo de tus clases?.
- 6.- ¿Has tomado decisiones importantes a lo largo del desarrollo de la clase?. ¿Cuáles?.
- 7.- ¿A qué crees que han ido más encaminadas a mantener el orden y la disciplina, o por el contrario, a motivar y propiciar la participación de los escolares?.
- 8.- ¿Crees que esta práctica docente te está sirviendo para generar conocimiento?. ¿De qué forma adquieres este conocimiento?.
- 9.- ¿Qué diferencias ves entre el conocimiento que te han proporcionado en la facultad y este que estas adquiriendo en la escuela?.
- 10.- ¿Qué importancia le das a la reflexión, la autocrítica y la crítica de los observadores y tutor en tu formación como docente?.
- 11.- ¿Cómo te sienta las críticas de tus compañeros observadores?, ¿te molestan o, por el contrario, las consideras necesarias en tu formación?.
- 12.- ¿De qué te está sirviendo el diario?
- 13.- La visualización de tus clases, ¿qué incidencia tiene sobre tus actuaciones y sobre tu formación?.
- 14.- Las reuniones de Seminario, ¿te han hecho reconsiderar aspectos para mejorar tu actuación?, ¿cómo?.
- 15.- Actualmente, ¿te encuentras con la seguridad y confianza necesaria para afrontar la última fase de las Prácticas de Enseñanza, o por el contrario, todavía tienes ciertas preocupaciones?. ¿Cuáles?.
- 16.- En este momento, ¿cómo te definirías como maestro/a?.

5.3. Tabla 3: Entrevista n° 3

ENTREVISTA N° 3

- 1.- Una vez que has concluido las Prácticas de Enseñanza, ¿Cómo te ves como futuro docente?.
- 2.- ¿Crees que te falta algo para desempeñar esta profesión?.
- 3.- ¿Cómo ves ahora la educación física en los centros educativos de enseñanza primaria?.
- 4.- ¿De qué crees que te ha servido la realización de las Prácticas de Enseñanza?.
- 5.- ¿Qué habilidades o destrezas docentes crees que has conseguido como maestro/a especialista de educación física durante las Prácticas de Enseñanza?.
- 6.- ¿Qué problemas no te gustaría encontrarte como docente?.
- 7.- Considerando tu experiencia en las Prácticas de Enseñanza. ¿Cuáles son las grandes decisiones que debe tomar un maestro o una maestra durante su intervención docente?.
- 8.- Si analizas la posible actuación de un maestro o una maestra, ¿en qué crees que se debe centrar más durante su intervención en el aula?.
- 9.- ¿Qué es lo que cambiarías en la formación inicial que has recibido en la Facultad antes de comenzar el período de prácticas.
- 10.- ¿Cómo valoras las críticas y orientaciones que te han realizado tus compañeros durante las visualizaciones y discusiones grupales?.
- 11.- ¿Cómo crees que ha sido la supervisión y orientación que te ha realizado el tutor?.
- 12.- ¿Qué diferencia encuentras entre la supervisión de tus compañeros y la del tutor?.
- 13.- ¿Podrías hablar de la importancia o no de la reflexión y el conocimiento práctico?.
- 14.- ¿Qué valoración te merece las técnicas que has utilizado para tu formación como es el diario, las grabaciones, visualizaciones de tus actuaciones y las discusiones de grupo (seminario).
- 15.- ¿Crees que a través de un trabajo cooperativo, de intercambio de experiencias y de búsqueda de soluciones a los problemas encontrados en la práctica, como el que hemos llevado a cabo en las reuniones de seminario puede propiciar en un futuro la formación permanente de los docentes?.
- 16.- ¿Cómo valoras el plan de prácticas y las estrategias que se han establecido en las distintas fases para tu formación como docente?.

ANEXO 6: DATOS DE LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA  
6.1. ENCARNI (Registro de la observación sistemática)

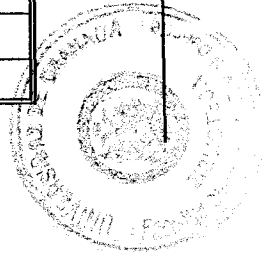
Grab.	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
Fecha	4-10	6-10	10-10	18-10	25-10	31-10	8-11	10-11	14-11	15-11	21-11	22-11	29-11	12-12	13-12	19-12
Nº Ac	5	9	5	4	7	15	12	12	7	5	5	6	4	5	4	4
MMI	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	1	2	1
BMI	-	1	-	-	2	11	2	3	-	1	3	2	2	1	1	2
MOI	4	4	4	2	2	4	8	7	4	3	2	4	1	3	1	2
PMI	1	4	-	2	3	-	2	2	2	-	-	-	1	-	-	-
NMI	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EXT	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAT	2	2	3	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
ADT	2	3	1	-	2	13	6	11	3	3	4	3	2	4	4	4
INT	-	4	1	2	3	2	5	1	3	2	1	3	2	1	-	-
MIT	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ABA	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
CEA	2	5	3	3	7	14	12	12	6	4	3	5	3	2	1	2
MIA	3	3	2	1	-	1	-	-	1	1	2	1	1	2	3	1
COC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRC	2	4	-	-	1	14	10	10	2	1	2	-	2	-	-	-
ACC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MXC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-
CPC	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
PAC	3	5	5	4	6	1	2	2	4	4	3	6	2	4	3	4
CAC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1230

ANEXOS



	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-
BTO	-	2	-	-	2	11	6	8	-	1	2	3	3	5	2	4
STO	1	5	2	1	4	4	6	4	4	3	3	3	1	-	1	-
ITO	1	2	1	3	1	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-
MTO	3	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OOO	-	3	4	2	5	9	8	6	5	1	2	3	3	-	-	1
PCO	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1
ACO	5	8	5	4	7	15	12	12	7	5	5	6	4	5	4	4
ICO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CCO	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
NCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SNM	-	1	-	2	1	8	7	7	-	2	1	5	4	3	2	1
NNM	5	8	5	2	6	7	5	5	7	3	4	1	-	2	2	3
PUM	-	1	-	1	1	8	7	7	-	2	1	5	4	3	2	1
NPM	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ADM	-	1	-	1	1	8	7	7	-	2	1	5	4	3	2	1
NDM	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IDM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PTM	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
NTM	-	1-	-	2	1-	8	5	6	-	2	1	5	4	3	2	1



	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ADE	5	5	3	3	4	15	12	11	7	5	4	6	2	5	4	4
NAE	-	4	2	1	3	-	-	1	-	-	1	-	2	-	-	-
ZIE	1	1	-	-	3	-	-	1	-	-	1	-	2	-	-	-
NDA	-	-	-	-	-	1	1	4	-	1	-	-	-	-	-	1
TDA	5	9	5	4	7	14	11	8	7	4	5	6	4	5	4	4
AAD	1	2	1	1	4	8	6	4	3	3	3	3	3	2	2	2
AND	-	3	1	3	2	5	4	4	2	2	-	1	1	3	-	2
MAD	1	4	2	2	3	6	4	-	4	2	2	-	2	2	3	1
CDD	3	1	3	2	3	3	1	-	2	1	2	1	1	1	-	1
COD	4	6	4	2	3	5	4	2	1	1	1	4	3	4	1	1
CAD	-	-	-	-	-	3	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-
IOD	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
CIA	2	2	-	2	-	1	-	-	1	3	1	-	-	1	-	-
CCA	-	-	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	3	-
COA	-	2	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
CXA	-	-	1	1	3	2	-	-	3	1	-	3	3	3	-	1
EAA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTA	1	2	1	2	1	-	1	3	3	-	-	2	1	2	-	-
ATA	4	2	3	-	5	3	8	5	4	4	4	3	3	3	4	4
ITA	-	5	-	2	1	8	3	3	-	1	1	1	-	-	-	-
MTA	-	-	1	-	-	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
HEF	-	1	1	1	1	2	-	1	-	2	3	-	3	1	1	1
NHF	5	8	4	3	6	13	12	11	7	3	2	6	1	4	3	3
NRF	-	1	1	1	1	2	-	1	-	2	3	-	3	1	2	2
INF	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
COF	-	-	1	1	1	2	-	1	-	2	3	-	2	1	1	1
DEF	-	-	-	1	1	2	-	1	-	2	2	-	-	1	1	-
POF	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
NEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
NUF	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
ESF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1

6.2. EVA (Registro de la observación sistemática)

Grab.	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
Fecha	11-10	13-10	18-10	20-10	25-10	26-10	3-11	8-11	10-11	17-11	22-11	29-11	1-12	5-12	13-12	15-12
Nº Ac	7	8	5	9	7	7	9	4	4	4	5	4	3	4	3	3
MMI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BMI	2	1	1	8	5	1	5	4	3	-	4	3	1	3	3	-
MOI	2	5	3	1	-	6	4	-	1	4	1	1	2	1	-	3
PMI	3	2	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NMI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EXT	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAT	-	1	-	2	1	-	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-
ADT	4	5	4	6	6	7	8	3	3	4	3	2	2	4	3	3
INT	1	2	1	1	-	-	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-
MIT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ABA	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CEA	1	5	3	4	4	7	8	1	1	-	5	3	2	3	1	-
MIA	6	3	2	5	3	-	-	3	3	4	-	1	1	1	2	3
COC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRC	3	1	-	1	-	2	7	-	3	-	1	3	-	2	1	1
ACC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MXC	1	1	-	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CPC	-	4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PAC	3	2	4	4	7	5	1	4	1	4	4	1	3	2	2	2
CAC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1234

ANEXOS

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTO	4	1	-	1	6	1	-	1	-	1	2	1	-	1	3	-
STO	1	5	5	8	1	5	9	1	4	2	2	2	3	2	-	3
ITO	1	2	-	-	-	1	-	1	-	1	1	1	-	1	-	-
MTO	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
COO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
PCO	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
ACO	7	8	5	7	7	7	9	4	4	4	5	4	3	4	3	3
ICO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SNM	-	2	2	4	6	1	7	1	3	3	3	2	2	2	3	2
NNM	7	6	3	5	1	6	2	3	1	1	2	2	1	2	-	1
PUM	-	2	2	3	6	1	7	1	3	3	3	2	2	2	3	2
NPM	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ADM	-	-	2	2	6	1	7	1	3	3	3	2	2	2	3	2
NDM	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IDM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PTM	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
NTM	-	1-	1	3-	6-	1-	7-	1	3	3	2	1	2	2	3	2

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ADE	6	6	5	9	3	7	9	3	4	4	3	4	3	4	3	3
NAE	1	2	-	-	4	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-
ZIE	4	-	2	3	2	-	-	-	1	-	2	-	1	3	1	1
NDA	2	1	-	1	1	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-
TDA	5	7	5	8	6	6	9	4	4	4	4	4	3	4	3	3
AAD	3	2	3	4	3	5	8	4	3	4	2	4	3	2	3	3
AND	1	3	2	3	1	2	5	3	2	2	1	2	2	3	-	3
MAD	1	1	2	4	6	3	5	3	2	3	3	2	3	2	3	3
CDD	2	-	3	4	1	2	3	4	3	1	2	2	2	1	1	2
OOD	5	6	5	6	2	6	6	1	3	-	1	3	1	2	1	-
CAD	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
IOD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CIA	-	3	1	1	-	-	-	2	2	1	1	2	-	2	-	1
CCA	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
COA	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
CXA	1	-	2	2	-	5	-	1	2	3	2	1	3	1	3	2
EAA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTA	1	1	1	-	1	-	-	2	1	-	1	-	-	1	-	1
ATA	2	2	2	4	5	6	8	2	3	4	3	2	2	1	3	1
ITA	3	5	1	5	-	-	1	-	-	-	-	2	1	2	-	1
MTA	1	-	1	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
HEF	2	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	2	-	1
NHF	5	7	5	8	6	7	9	3	4	4	5	3	3	2	3	2
NRF	2	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	2	-	1
INF	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
COF	1	1	-	1	1	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1
DEF	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
POF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NEF	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
NHF	1	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-
ESF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

6.3.GABY (Registro de la observación sistemática)

Grab.	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
Fecha	6-10	10-10	13-10	17-10	24-10	27-10	31-10	7-11	10-11	14-11	21-11	24-11	5-12	12-12	15-12	19-12
Nº Ac	8	8	7	7	8	7	5	6	4	4	5	4	3	4	7	8
MMI	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
BMI	2	6	1	5	3	5	1	1	1	2	2	1	1	1	6	4
MOI	3	2	4	2	4	2	3	1	2	1	2	3	1	3	-	2
PMI	2	-	2	-	1	-	1	3	1	1	1	-	1	-	-	-
NMI	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
EXT	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAT	4	-	2	3	3	4	2	-	1	1	1	1	1	1	-	1
ADT	3	7	3	4	4	3	1	3	2	1	4	2	1	3	7	7
INT	-	1	1	-	1	-	2	-	1	2	-	1	1	-	-	-
MIT	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-
ABA	-	-	-	2	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
CEA	3	-	1	1	3	3	2	4	1	1	-	-	-	1	-	3
MIA	5	8	6	4	4	4	3	2	3	3	4	4	3	3	7	5
COC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRC	1	-	1	2	4	1	1	5	2	2	1	1	-	2	-	1
ACC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MXC	1	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CPC	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
PAC	6	2	3	5	3	6	4	1	2	2	4	2	3	2	7	8
CAC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETO	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
BTO	1	6	2	4	1	1	1	1	-	-	3	1	1	3	6	5
STO	1	1	1	2	2	2	1	2	-	1	1	1	-	1	-	3
ITO	4	1	2	1	5	4	2	-	2	3	1	2	1	-	-	-
MTO	-	-	2	-	-	-	1	3	2	-	-	-	1	-	-	-
OCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
PCO	7	6	5	6	7	5	4	2	3	3	4	3	3	4	7	8
ACO	8	8	7	7	8	7	5	6	4	4	5	4	3	3	7	8
ICO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SNM	5	3	2	2	1	5	2	3	4	4	4	3	2	3	7	8
NNM	3	5	5	5	7	2	3	3	-	-	1	1	1	1	-	-
PUM	4	3	2	2	1	5	2	3	4	4	4	3	2	3	7	8
NPM	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ADM	3	2	2	2	-	5	2	3	4	4	4	2	2	3	7	6
NDM	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IDM	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ADE	6	3	5	6	6	6	5	2	4	3	5	4	3	4	7	7
NAE	1	5	2	-	2	1	-	4	-	1	-	-	-	-	-	1
ZIE	2	-	-	2	-	1	-	-	1	1	2	2	1	1	-	2
NDA	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TDA	8	8	7	7	8	6	5	6	4	4	5	4	3	4	7	8
AAD	-	1	6	1	3	3	4	3	2	4	1	1	3	3	3	2
AND	2	4	4	2	3	3	4	4	3	3	5	3	1	3	5	2
MAD	8	8	5	7	7	5	5	5	3	4	4	3	3	4	5	8
CDD	1	-	2	3	1	1	1	2	3	4	2	1	1	2	-	2
OOD	7	7	3	1	6	3	4	4	2	2	5	4	3	2	2	-
CAD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IOD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	2	-	-	1
CIA	3	1	3	2	2	4	4	-	-	-	-	2	-	-	2	1
CCA	-	-	-	1	1	-	3	1	1	2	-	-	-	1	-	-
COA	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	2	2
CXA	4	3	3	1	2	3	-	1	2	2	-	1	3	2	-	-
EAA	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	1	2

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTA	1	3	-	-	-	2	1	1	1	1	2	-	-	-	-	-
ATA	6	5	4	7	5	3	3	5	2	2	3	3	2	4	7	8
ITA	1	-	3	-	3	2	1	-	1	1	-	1	1	-	-	-
MTA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HEF	2	2	1	3	1	2	2	3	1	2	1	2	3	2	2	2
NHF	6	6	6	4	7	5	3	3	3	2	4	2	-	2	5	6
NRF	2	3	1	3	1	2	3	4	1	2	1	3	3	3	2	2
INF	-	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	1	1	1	-	-
COF	2	3	1	3	1	2	2	3	-	2	1	2	2	2	2	2
DEF	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1
POF	1	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1	1	3	-	1
NEF	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NUF	1	1	-	2	1	1	2	3	1	1	1	2	2	-	-	-
ESF	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

6.4.HELENA (Registro de la observación sistemática)

Grab.	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15
Fecha	5-10	13-10	20-10	26-10	27-10	2-11	3-11	10-11	16-11	17-11	30-11	7-12	14-12	15-12	19-12
Nº Ac.	7	6	6	5	6	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5
MMI	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
BMI	5	2	-	3	3	-	1	1	2	1	-	2	-	2	4
MOI	2	3	4	1	2	1	3	3	3	2	1	2	3	3	-
PMI	-	1	2	1	1	3	-	-	-	1	4	-	2	-	-
NMI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EXT	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAT	3	2	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	-	2	-
ADT	4	3	1	3	4	1	1	3	3	2	2	3	4	3	5
INT	-	-	1	-	-	2	-	1	-	1	2	-	1	-	-
MIT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ABA	-	-	-	1	1	-	-	2	-	-	-	-	-	1	4
CEA	3	-	2	-	2	3	-	1	4	2	1	3	1	1	-
MIA	4	6	4	4	3	1	4	2	1	2	4	1	4	3	1
COC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PRC	-	-	3	2	1	2	1	1	4	2	1	2	2	2	-
ACC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MXC	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CPC	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	-	-	-	-
PAC	3	6	3	3	5	2	3	3	1	1	3	2	3	3	5
CAC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15
ETO	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTO	3	1	1	2	-	-	-	2	-	1	-	2	1	1	5
STO	1	3	2	1	1	2	2	2	2	2	4	1	3	2	-
ITO	2	-	1	2	3	1	2	1	3	1	1	1	1	2	-
MTO	-	2	2	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OCO	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-	-	-	-	-	-
PCO	6	4	5	5	6	2	4	3	1	3	4	2	3	4	5
ACO	7	6	6	5	6	3	4	5	5	4	5	4	5	4	5
ICO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
NCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
SNM	2	1	1	3	4	3	-	3	4	3	5	2	3	1	5
NNM	5	5	5	2	2	1	4	2	1	1	-	2	2	4	-
PUM	2	1	1	3	4	3	-	3	4	3	5	2	3	1	5
NPM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
ADM	1	1	1	2	3	1	-	3	1	2	5	2	2	1	5
NDM	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
IDM	1	-	-	1	1	2	-	-	2	1	-	-	1	-	2
PTM	1	1	-	-	1	2	-	-	-	-	1	2	-	-	-
NTM	1	-	1	3	3	1	-	3	4	3	4	-	3	1	3

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15
ADE	6	4	6	3	3	2	4	3	4	3	5	4	5	5	5
NAE	1	2	-	2	3	2	-	2	1	1	-	-	-	-	-
ZIE	-	1	2	-	2	-	2	2	1	2	3	1	2	3	-
NDA	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TDA	5	6	6	5	6	4	4	5	5	4	5	4	5	5	5
AAD	-	2	3	2	2	2	2	5	2	3	4	-	2	3	1
AND	4	4	4	3	4	2	3	3	2	2	4	2	4	3	4
MAD	3	5	4	2	4	3	4	3	3	2	3	3	5	5	5
CDD	2	1	3	3	-	2	1	1	1	3	2	-	1	2	2
OOD	3	2	3	5	3	4	1	1	2	1	2	1	2	1	2
CAD	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
IOD	-	-	-	-	1	1	-	1	-	1	2	1	-	-	1
CIA	-	-	1	2	3	1	2	1	-	1	1	-	1	-	1
CCA	-	-	2	1	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-
COA	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	3	-	-	1	2
CXA	2	3	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	1	2	-
EAA	-	-	1	2	1	-	-	2	2	2	1	1	3	2	5

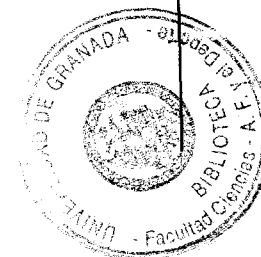
	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15
ETA	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTA	1	2	2	2	1	2	1	1	-	2	2	-	-	-	-
ATA	6	3	3	2	4	1	1	3	5	2	2	3	4	4	5
ITA	-	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	1	1	-
MTA	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
HEF	2	2	1	1	-	3	1	2	1	-	1	1	2	2	1
NHF	5	4	5	4	6	1	3	3	4	4	4	3	3	3	4
NRF	2	2	1	1	-	3	2	3	1	-	1	1	2	2	1
INF	1	-	1	-	-	2	1	1	-	-	1	-	1	1	-
COF	1	2	-	1	-	1	1	2	1	-	-	1	1	1	1
DEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
POF	-	-	1	1	-	1	-	2	-	-	1	1	1	1	-
NEF	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NUF	-	1	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-	1	1	-
ESF	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

6.5. JACOBO (Registro de la observación sistemática)

Grab.	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
Fecha	11-10	13-10	18-10	25-10	27-10	8-11	10-11	15-11	17-11	22-11	24-11	29-11	1-12	5-12	13-12	15-12
Ac.	8	6	8	9	4	9	6	7	8	13	5	6	6	5	5	7
MMI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BMI	5	3	6	7	2	7	-	7	-	13	-	-	6	1	2	2
MOI	3	3	2	1	2	2	6	-	8	-	5	6	-	4	2	5
PMI	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
NMI	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EXT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BAT	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	1	-
ADT	7	6	8	8	3	8	6	7	8	13	5	5	3	5	4	6
INT	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1
MIT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ABA	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	1	-	-	1	1
CEA	2	3	6	6	4	4	4	7	6	12	4	2	2	3	2	2
MIA	6	3	2	3	-	5	1	-	-	1	1	3	4	2	2	4
COC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
PRC	2	4	-	-	3	2	3	1	6	13	5	3	2	3	-	1
ACC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1
MXC	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CPC	1	1	2	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
PAC	4	-	6	9	-	7	3	5	-	-	-	3	4	1	3	5
CAC	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-



	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETO	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTO	4	4	7	5	-	5	-	4	-	9	-	2	2	1	-	2
STO	3	2	1	3	3	2	5	3	8	4	4	3	3	4	5	4
ITO	1	-	-	-	1	2	1	-	-	-	1	1	1	-	-	1
MTO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
OCO	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
PCO	-	2	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	3	1
ACO	8	6	8	9	4	9	6	7	8	13	5	6	6	5	3	7
ICO	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-
CCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NCO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SNM	1	2	6	5	1	7	5	2	4	12	3	5	6	4	4	5
NNM	7	4	2	4	3	2	1	5	4	1	2	1	-	1	1	2
PUM	1	2	6	5	1	7	5	2	4	12	3	5	6	4	4	5
NPM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
ADM	1	2	5	5	1	5	5	2	1	4	2	5	5	4	4	5
NDM	-	-	1	-	-	1	-	-	2	8	-	-	1	-	-	-
IDM	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
PTM	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
NTM	1	1	6	5	1	7	5	2	4	12	3	5	5	4	3	5



	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ADE	6	5	7	4	1	9	6	7	7	13	3	4	5	5	4	7
NAE	1	1	1	5	3	-	-	-	1	-	2	2	1	-	1	-
ZIE	1	1	2	3	3	6	5	5	1	3	2	2	4	2	1	2
NDA	-	1	1	2	1	1	-	-	-	5	-	1	-	-	-	2
TDA	8	5	7	7	3	8	6	7	8	8	5	5	6	5	5	5
AAD	1	2	1	5	2	6	6	7	6	4	3	4	6	4	3	4
AND	6	1	3	-	-	1	-	2	3	4	-	4	4	3	3	4
MAD	7	5	5	6	2	7	2	5	5	3	4	1	3	3	3	4
CDD	4	2	5	2	1	6	2	2	2	6	-	1	3	-	1	2
COD	5	4	4	4	2	3	4	1	2	1	2	-	2	1	4	-
CAD	-	-	3	-	-	-	4	-	4	6	1	2	1	3	1	1
IOD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
CIA	3	1	1	-	-	1	1	-	1	1	-	-	2	-	1	-
CCA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
COA	-	2	2	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-
CXA	3	-	1	-	1	1	1	2	-	-	-	1	1	2	1	3
EAA	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

	G-1	G-2	G-3	G-4	G-5	G-6	G-7	G-8	G-9	G-10	G-11	G-12	G-13	G-14	G-15	G-16
ETA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BTA	3	-	2	3	-	1	-	2	1	-	1	-	-	-	1	-
ATA	3	4	2	5	3	5	6	5	6	7	4	3	3	2	3	4
ITA	2	2	3	-	1	2	-	-	1	6	-	3	3	3	1	3
MTA	-	-	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HEF	-	2	2	1	1	-	2	1	-	3	1	1	2	1	1	1
NHF	8	4	6	8	3	9	4	6	8	10	4	5	4	4	4	7
NRF	-	2	2	1	1	-	2	1	-	3	1	1	2	1	1	1
INF	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
COF	-	-	-	1	1	-	2	1	-	3	1	1	2	1	1	1
DEF	-	-	-	1	1	-	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-
POF	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	-
NEF	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	1	1	-
NUF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ESF	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1