

EL TRATAMIENTO DEL CURRÍCULUM EN EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO DE CASO CON FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Juan Granda Vera
Angel Mingorance Estrada*

RESUMEN

La investigación didáctica, dominada por los presupuestos del paradigma positivista a lo largo de muchas décadas, ha logrado despojarse de este corsé en los últimos tiempos y desarrollar su ámbito de estudio bajo los presupuestos del paradigma cualitativo, interpretativo, permitiéndole profundizar en los pensamientos, intereses, creencias, puntos de vista de los participantes en el proceso didáctico.

En esta misma evolución, los estudios acerca de los docentes y futuros docentes en la Educación Física han evolucionado desde un interés por los productos de la enseñanza hacia los procesos intervinientes que median en los comportamientos de los mismos.

Desde esta perspectiva, se aborda en el presente artículo un estudio realizado con futuros docentes de Educación Física, tratando de describir y analizar los procesos de diseño y desarrollo curricular y cuáles son las variables y procesos que influyen sobre ellos.

ABSTRACT

Teaching research, ruled by the precepts of the positive paradigm throughout many decades, has evolved and has managed to be governed under the precepts of a qualitative and interpretative paradigm, which has enabled to deepend into thoughts, interests, and points of view of those who take part in the educative process.

Within the same evolution, the main interest in research on Physical Education teacher and future teachers has moved from the results to the procedures leading to these results.

From this perspective, the present work deals with a study made out of a sample of students Physical Education teachers in which we try to describe and analyse the curricular design and development process and to know which are the variables and procedures that have an influence on their.

1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Sin querer entrar en un profundo análisis de los diferentes paradigmas desde los que se ha abordado la investigación sobre la formación de profesores, al no ser objeto de estudio del presente trabajo, hemos de diferenciar dos grandes líneas o marcos paradigmáticos: el paradigma positivista o experimental, asociado mayoritariamente con métodos de estudio cuantitativo y el paradigma naturalista, también llamado interpretativo o fenomenológico, asociado mayoritariamente con métodos de estudio cualitativos.

Estos dos ámbitos responden a la clásica división existente sobre la concepción de la enseñanza, existiendo enfoques que presentan diferentes matices en cada uno de ellos.

El paradigma positivista trata de establecer y predecir las pautas de actuación que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un claro exponente de este marco el denominado paradigma de investigación PROCESO-PRODUCTO. Circunscribiéndonos a nuestra área, este paradigma ha dominado durante bastante tiempo la investigación sobre la enseñanza de las actividades físicas y deportivas y consecuentemente la formación de los profesores responsables de llevarla a cabo. Autores representativos del mismo son Pieron(1986), Siedentop (1981), Tousignant y Brunelle (1982).

Centrándonos en nuestro entorno y dentro de este paradigma de investigación, Delgado (1989) realizó un estudio sobre «La influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física». Entre los objetivos del estudio se señalaban:

- a) Identificar variables gruesas más directamente relevantes relacionadas con la efectividad del docente en Educación Física, al menos teóricamente.
- b) Seleccionar algunos de los componentes de esas variables y definirlos operativamente.
- c) Definir criterios de los componentes seleccionados para ser considerados correctos, a fin de definir el concepto de una enseñanza efectiva.
- d) Iniciar estudios de campo que valoren esas variables definidas con el grado de control en cada caso posible.

Pérez Gómez (1985) señala una serie de limitaciones a este paradigma de investigación. Entre ellas podemos resaltar:

- Definición unidireccional del flujo de influencia
- Reducción del análisis a los comportamientos observables
- Descontextualización del comportamiento docente
- Marginación de las exigencias del currículum
- Escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Asumidas las limitaciones explicativas del modelo proceso-producto empiezan a emerger, partiendo del mismo, una serie de nuevos modelos de investigación sobre la enseñanza y que paralelamente han ido tomando presencia y predominancia en la investigación sobre los enseñantes y por tanto sobre cómo se forma a dichos enseñantes. O como señala Escudero (1986) «de este modo, un cuerpo monolítico de presupuestos, basados en criterios de objetividad, rigor y certeza, establecimiento de leyes y propuesta de procedimientos más bien prescriptivos para la acción educativa, se ha visto descompuesto y cuestionado por otros que hunden sus raíces sobre el reconocimiento de lo subjetivo y la intencionalidad, la construcción personal de la realidad y la prevalencia de una lógica de las prácticas personales, la contextualización social de los significados de las mismas prácticas y su configuración histórica, socio-política, cultural y simbólica». De esta manera, en el ámbito de lo educativo han resurgido nuevos temas y problemas; han quedado legitimados nuevos modos de acceso y construcción del conocimiento (Connelly y Clandinin, 1985).

Como ejemplo de dicho proceso evolutivo podemos señalar el modelo de Dunkin y Bidle (1975). En él se puede apreciar que ya se contempla la existencia de una relación de bidireccionalidad e influencia mutua entre profesor y alumno.

Pérez Gómez (ob. cit.) nos indica que la ruptura clara con el paradigma dominante hasta ese momento llega con el modelo conceptual desarrollado por Medley en 1980. Dicho modelo se apoya en supuestos que quiebran absolutamente la lógica del paradigma señalado anteriormente. Dichos supuestos son:

- a) El aprendizaje no es una consecuencia inevitable de la enseñanza.
- b) La enseñanza proporciona a los alumnos la oportunidad de aprender, prepara las contingencias de la clase para que los alumnos se impliquen en actividades y tareas que favorezcan el aprendizaje.
- c) La eficacia del profesor depende, entre otros factores contextuales y curriculares, del influjo que el alumno sea susceptible de procesar y, en todo caso, de la forma particular y peculiar como cada alumno procesa tal influjo.

Como conclusión a esta somera revisión de los modelos encuadrados en el paradigma positivista o cuantitativo podemos recoger las palabras de Pérez Gómez (ob. cit.) «En consecuencia, ni los estudios presagio-producto ni los desarrollados dentro del paradigma proceso-producto, pueden llegar a conclusiones empíricas válidas que soporten una explicación teórica de la enseñanza, porque su conceptualización, expresa o latente, de los procesos de enseñanza es pobre, simplista y reduccionista. No contemplan variables mediacionales, contextuales y curriculares de máxima importancia y no advierten la necesidad de conceptualizar la enseñanza como un producto situacional flexible y cambiante».

Posteriormente la investigación educativa comienza a quitarse el corsé que había significado el paradigma positivista en el conjunto de las Ciencias Sociales. Las influyentes teorías de Khun (1971), con su concepto de paradigma, en las que se sitúa a las Ciencias Sociales dentro de una situación preparadigmática, con todo el componente de retraso y desprecio científico que conlleva, en relación con las Ciencias Naturales, en donde el positivismo es el paradigma único dominante, tratando de imponer un concepto universal de Ciencia basado en el racionalismo y el objetivismo, del cual las Ciencias de la Educación empezaban a desmarcarse.

Una visión contrapuesta la presenta Shulman (1989), exponiendo que la situación pluriparadigmática en la que se encuentran las Ciencias de la Educación es calificada como un estado de gran madurez, apoyándose, para ello en la concepción de programa de investigación de Lakatos (1974) que deja la puerta abierta a la existencia simultánea de varios paradigmas. A este respecto no parece descabellado que en nuestro ámbito (Educación) ningún paradigma domine el panorama investigador, con lo que el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías de acceso al conocimiento que hacen de las Ciencias de la Educación un Área de Conocimiento viva y en continuo desarrollo.

Esta necesidad de nuevas respuestas a los problemas que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la búsqueda de alternativas en la formación de los enseñantes hace emerger un nuevo paradigma de investigación en el ámbito de la enseñanza: el denominado paradigma interpretativo. Geertz (1973), reconocido como uno de los portavoces más autorizados de este nuevo enfoque, señala a este respecto «El análisis de la cultura, y la enseñanza lo es, no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado. Es una explicación lo que busco, la construcción de explicaciones sociales sobre su superficie enigmática», añadiendo en

una posterior aportación «la explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, hechos, costumbres, etc. significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones y costumbres. Como resultado no produce leyes sino análisis sistemáticos del mundo conceptual» (Geertz, 1983).

La investigación interpretativa, o como señala Erickson (1981) el enfoque interpretativo, con grandes semejanzas con los enfoques denominados cualitativo, etnográfico, estudio de casos, fenomenológico, etc., tiene una reciente historia en la investigación sobre la enseñanza, con una incidencia importante inicial en Gran Bretaña, para posteriormente extender su ámbito de influencia a Australia, EE.UU., Alemania, etc.

Como concepto clave para definir este conjunto de enfoques, y que vamos a englobar en el término «interpretativo» por resultar más integrador que todos los demás (Erickson, ob. cit.), señalaremos la importancia de los significados que, desde el punto de vista de los participantes, tienen las acciones sociales en que se implican. Este concepto clave hace que desde posicionamientos interpretativos se distinga entre conducta -acto físico- y acción -conducta física más las interpretaciones de significados del actor-. Esta distinción nos llevaría a definir que el objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no la conducta. Es por ello que una explicación de la causa de una acción humana, y la acción educativa lo es, debe incluir la identificación de la interpretación del significado del actor. O como señala Shulman (1990) «la vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza».

Este nuevo paradigma surge como resultado de las aportaciones y avances en el campo de la Filosofía de la Ciencia que nos aporta una nueva corriente de pensamiento, la Fenomenología, que en palabras de Curtis (1978), citado por Cohen y Manion (1990) presenta las siguientes características:

- Importancia de la conciencia subjetiva.
- Concepción de conciencia activa, capaz de atribuir significación.
- Existencia de estructuras esenciales de la conciencia que permiten obtener conocimiento.

En el campo educativo tienen gran acogida estos nuevos planteamientos. El paradigma interpretativo establece el acceso al conocimiento a partir de la vivencia subjetiva. La introspección como método de investigación, permite acceder a la vida mental de los docentes a través de las descripciones que realiza en determinadas situaciones.

Este cambio del positivismo a la fenomenología va a marcar la coexistencia de diversos paradigmas vigentes en Educación.

Los antecedentes históricos de la investigación cualitativa se concretan en la inicial distinción de Dilthey entre las Ciencias Naturales y las Ciencias Humanas, a las que era necesario aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos, en los trabajos de campo de Malinowski en el ámbito de la Antropología Social y en los estudios de Sociología Urbana de la «Escuela de Chicago», que se concretan en los trabajos de Spindler (1955) y Kimball (1974) sobre Sociología Escolar y en el campo educativo los más recientes trabajos de Stenhouse (1978) y Elliot (1986) en el Reino Unido.

Entre los postulados básicos, y siguiendo a Colás y Buendía (1992) destacamos:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.
- La conducta humana es compleja y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las Ciencias Naturales recurriendo a explicaciones causales.
- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo sino más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.
- La finalidad es comprender los fenómenos educativos, a través de las percepciones de las interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos, para actuar sobre ellos.
- No se busca la generalización, no se pretende lograr abstracciones universales, sino concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

Bogdan y Biklen (1982) identifican cinco características distintivas de la investigación cualitativa:

1. El escenario natural es la fuente directa de datos y el investigador es el instrumento clave. Los investigadores van a las escuelas, patios de recreo, reuniones de mesa directiva, los gimnasios, o campos de juego para reunir datos. A causa de su interés para conocer el contexto, los investigadores creen esencial observar y hablar a los participantes en su espacio natural. El investigador usa sus propias observaciones

e interacciones con los participantes para reunir datos, más que confiar en tests escritos u otros instrumentos diseñados previamente.

2. La investigación cualitativa es descriptiva. Más que intervenir en la escena, en un intento de manipular o cambiar el comportamiento o las percepciones, el investigador cualitativo intenta realizar una descripción detallada de la escena tal como es. Los datos así cualitativos consisten en descripciones de los participantes, de la escena física y de las interacciones que ocurren entre los participantes. El investigador crea una rica narrativa de la escena en su estudio más que reducir estas descripciones a formas numéricas.

3. Los investigadores cualitativos tienen más preocupación por el proceso que por los resultados. Los investigadores cualitativos enfocan su análisis con preguntas que comienzan con «cómo» o «qué es» más que «cuántos» «cómo vienen» o «qué ocasiona». Este énfasis en el proceso surge de la creencia de que comprender cómo los participantes se perciben a sí mismos y a su escena y cómo dan sentido a su experiencia puede proveer información valiosa.

4. Los investigadores cualitativos analizan sus datos inductivamente. En un estudio cualitativo, los investigadores no comienzan con una hipótesis a probar o refutar o con un marco teórico preconcebido en el que van a categorizar sus observaciones. En vez de eso, inician su trabajo realizando preguntas (Patton, 1983) sobre la guía que obtienen con sus observaciones. Cuando los datos se recogen, el investigador comienza su análisis, de forma que el análisis y el recaudo de datos ocurra de una forma cíclica. De esta manera, la teoría se crea desde y conectada con los datos. Esta conexión de la teoría y los datos es un componente esencial de investigación cualitativa. (Glaser y Strauss, 1976)

5. El significado tiene un interés esencial en el enfoque cualitativo. Los investigadores cualitativos quieren comprender como los participantes dan sentido a sus experiencias. El énfasis está precisamente en describir las perspectivas de los participantes sobre los acontecimientos y las personas presentes en sus escenas.

Algunas de las características de este paradigma de investigación son:

a) Las categorías de observación y análisis se van a decantar como consecuencia de los fenómenos ocurrientes en el contexto de estudio y no desde sistemas de categorías fijados con anterioridad y contruidos de forma artificial.

- b) La metodología a utilizar para la recogida de datos es propia de los estudios etnográficos e implican la presencia del observador en la situación de investigación. Los maestros son parte activa de estos programas de investigación.
- c) La metodología etnográfica y los estudios de casos son particularmente apropiados para la investigación y estudio del aula y la captación de los significados de los participantes en los acontecimientos que en ella se producen.
- d) La perspectiva de investigación es holística, rechazando la simplificación o parcelación de la realidad estudiada y tomando la globalidad como fuente de datos.

Con posterioridad se desarrolló una nueva perspectiva conceptual sobre el análisis de la enseñanza, el cual aborda su proceso de investigación desde perspectivas etnográficas, situacionales y cualitativas: es el denominado paradigma ecológico. Este paradigma asume muchos de los presupuestos del paradigma mediacional (recíproca causalidad en las relaciones de clase, enfoque del procesamiento de la información y la importancia de tener en cuenta el significado de los participantes en el proceso). La diferencia fundamental con él es que los integra dentro de la globalidad compleja que se produce, y por tanto la caracteriza, dentro de cada institución o sistema social.

El enfoque ecológico de la investigación sobre la enseñanza presenta entre sus características algunas de las pertenecientes a la investigación naturalista, como asumir que el objeto de la investigación es captar las redes significativas de influjo que configuran la vida real del aula y describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio-cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos (Pérez Gómez, ob. cit.). Desde este enfoque, la tarea clave en los procesos de formación de profesores será el análisis de la fase de enseñanza denominada interactiva y el desarrollo de capacidades y estrategias para regular dicha fase.

El conocimiento práctico de los profesores como tópico de investigación

El estudio de la relación entre pensamiento y acción, ha llevado a considerar un tipo de conocimiento que genera el profesor en la práctica, diferente al académico y diferente al de las destrezas docentes.

El concepto «Conocimiento práctico» es tomado en consideración como tópico de investigación en numerosos estudios. Respecto a él, Villar (1986) señala «recientes investigaciones admiten como hipótesis de trabajo que se debe racionalizar la conducta profesional de clase, puesto que es allí donde los profesores en ejercicio desarrollan sus

teorías, sus conocimientos y sus creencias. Esto es así porque se acepta que los profesores en ejercicio han elaborado un cuerpo de conocimientos profesionalizados sobre la enseñanza y se supone que han aprendido a aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas».

Este conocimiento práctico es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias, valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, responde a las características de la enseñanza y es socialmente poco valioso, incluso para los propios generadores del mismo, los docentes prácticos (Del Villar, 1993).

Asimismo señala que este conocimiento es una modalidad que los profesores adquieren por medio de variadas experiencias, que guían su práctica diaria y que es el que se espera puedan recoger los alumnos en formación en su periodo de prácticas. En esta línea nuestro estudio espera poder establecer si la acción didáctica de nuestros sujetos durante su fase de prácticas estaba guiada por este denominado «conocimiento práctico» (no muy cuantioso por la falta de las necesarias experiencias que lo van a ir conformando) o por otro tipo de conocimiento, creencias o convicciones.

A este respecto Clandinin y Connelly (1988) establecen que consecuentemente las acciones didácticas son acciones de conocimiento, siendo al mismo tiempo, expresión y origen del conocimiento personal del actor. En relación con el tópico «conocimiento práctico» señalan que es «el cuerpo de convicciones y de significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona».

La acción de enseñanza es una práctica reflexiva, es por tanto un acto de conocimiento. El profesor cuando actúa elabora una teoría sobre su praxis. Esta teoría no suele ser explicitada, pero está guiando la acción. El conocimiento práctico permite, con su explicitación, la comprensión de la práctica, y la elaboración de una teorización sobre ella. El conocimiento práctico es «idiosincrásico, personal, surgido de la propia experiencia, y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica» (Zabalza, 1991).

Medina (1992) lo conceptualiza como «el modelo singular en el que cada docente, en contraste con otros investigadores, colegas y alumnos, genera su peculiar modo de

percibir y actuar en el aula. El conocimiento práctico permite al profesor elaborar nuevos conceptos, derivar principios y configurar teoría sobre su acción»

El estudio del conocimiento práctico, como conocimiento construido y justificado desde la propia acción docente, está tomando un gran auge en la actualidad configurando un cuerpo de conocimientos sólido, y que está siendo utilizado para mejorar la intervención de los docentes en el aula.

La conceptualización de este conocimiento profesional ha sido muy variada. Es definido con el concepto «constructos personales»; por Ben-Peretz (1982), Pope (1982), Oberg (1984), Olson (1984), Franksella (1985), Clarck (1985) y González y Escudero (1986), como «perspectivas»; Janesick (1978) y Tabachnik y Zeichner (1985); como «creencias»; Bausch (1984) y Munby (1984), como «principios educativos»; Marland (1977) y Connors (1978), como «concepciones»; Larsson (1983) como «teorías de acción»; Sanders y McCutcheon (1984) como «paradigmas funcionales» y como «conocimiento práctico» Elbaz (1983), Conelly y Clandinin (1984), Yinger (1986) y Medina (1989).

Este mismo autor añade que los conocimientos teóricos que recibe el docente, necesitan ser contrastados en la práctica real de la clase, para poder hacerlos propios y que la base del conocimiento práctico es el proceso de ajuste teoría -práctica, transformándose el «saber racional» en «saber personal» y «convicción» (Zabalza, ob. cit.).

En este sentido, una de las cuestiones más relevantes en los estudios enmarcados en el paradigma «Pensamiento del Profesor» son los que dirigen su atención a intentar identificar las discrepancias entre lo que los futuros profesores aprenden durante su período de formación inicial en la Universidad y el uso que de él hace en su quehacer práctico como enseñantes (Montero, 1992). Todo parece indicar la poca influencia y uso que tiene para informar y ayudar en la toma de decisiones didácticas a los profesores en ejercicio.

En un estudio realizado al respecto Calderhead y Miller (1985) señalan que «los estudiantes para profesores basaron sus acciones más en las observaciones de otros profesores y en su experiencia personal que en los conocimientos adquiridos en los cursos de la Universidad». En la misma línea Rovegno (1992) plantea como posible causa el hecho de que «el conocimiento adquirido en la cultura de la Universidad no es fácilmente aplicable a la cultura del aula». De ahí que esta línea de investigación centrada sobre «qué conocen los profesores» y «cómo adquieren este conocimiento» puede ayudar en la toma de decisiones sobre cómo debería ser el currículum inicial en los Centros de Formación de Profesores.

El estudio del conocimiento práctico de los profesores ha sido abordado por diferentes autores, en el intento de establecer la estructura que lo conforma .

Por su claridad y capacidad de síntesis de otras aportaciones realizadas, elegimos la estructura elaborada por Grossman(1990), quien refiriéndose al conocimiento profesional que tienen los profesores, desarrolla un esquema sobre la forma en que los profesores organizan su conocimiento:

A) CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL: Sería el conocimiento relacionado con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la organización de la enseñanza en pequeños grupos, gestión y control del aula. También se incluirían en este conocimiento sus saberes sobre técnicas didácticas, planificación de las sesiones, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificación del currículum,etc.

B) CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO: O como lo denomina Grossman «conocimiento de la materia». Este componente del conocimiento influye ,entre otras cuestiones, en la selección del «qué enseñar» y el «cómo enseñar» ese «qué». Estos dos tipos de conocimiento , conocimiento del qué y conocimiento del cómo ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el conocimiento del cómo ha sido perjudicado por el conocimiento del qué (Rovegno, ob. cit.). Este autor señala que la aplicación o conexión del conocimiento del «qué» al conocimiento del «cómo» no es clara. Añade que en programas de formación de profesores en los que el uso de la teoría ha sido la forma básica y dominante de construir el conocimiento de la materia en los futuros profesores durante la fase «preservicio», el conocimiento del «qué» era incapaz de informar al conocimiento del «cómo». Este conocimiento estuvo más basado en experiencias personales y en la observación de otros profesores que en el conocimiento teórico adquirido durante su período formativo.

C) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO: Hace referencia al dónde y a quién se enseña. Está relacionado con los procesos de adaptación que debe realizar el profesor de la materia de enseñanza en virtud del marco particular en el que va a desarrollar su acción educativa. En general, este conocimiento está constituido a partir de los datos obtenidos sobre las características de la zona donde el centro escolar se halla inmerso, el nivel sociocultural y económico de los alumnos, de la actitud con la que los alumnos/as afrontan la materia en cuestión, de los conocimientos previos que sobre la misma poseen, etc. Marcelo(1993) señala «que este tipo de conocimiento sólo se adquiere en contacto con los alumnos y en situaciones de enseñanza en la escuela real y que, por tanto, las prácticas docente son el marco más adecuado para

promoverlo». Asimismo, resalta la necesidad de desarrollar en los futuros profesores una predisposición positiva y favorable a utilizar este componente del conocimiento en las situaciones de enseñanza.

D) CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO: También denominado «Conocimiento Pedagógico del Contenido». Se asume que los profesores no enseñan la materia a sus alumnos tal como la han estudiado sino que adaptan, reconstruyen y reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a sus alumnos (De Vicente, 1992). Shulman(1986) incluye en él «los temas más comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas más útiles para representar las ideas, las analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. El conocimiento didáctico del contenido también incluye el conocimiento sobre lo que favorece o dificulta el aprendizaje de temas concretos». Este conocimiento se construye a partir del conocimiento del contenido que el profesor posee, así como del conocimiento pedagógico general y del conocimiento de los alumnos. También participa en su construcción la biografía personal y profesional del profesor. En este sentido es de destacar que en los estudios realizados sobre este componente del conocimiento se señala que «las creencias, actitudes, disposición y sentimientos de los profesores acerca de la materia que enseñan influyen en qué contenido seleccionan y cómo enseñan ese contenido. Los profesores tienen temas preferidos y temas que no les gusta enseñar» (Ball y McDiarmid, 1989).

Algunos de los componentes reseñados por esta autora coinciden con los señalados por Reynolds(1992) sobre la forma en que organizan su conocimiento los profesores principiantes. Según este autor, los componentes serían:

- Conocimiento general de la materia.
- Conocimiento del contenido.
- Principios generales de Enseñanza/Aprendizaje.
- Conocimiento didáctico del contenido.

1.1 La investigación sobre los futuros docentes del área de la Educación Física

Es escasa la presencia en la literatura especializada, dentro del marco teórico en que se encuadra esta investigación (investigación cualitativa-pensamiento del profesor), de estudios centrados en los profesores de Educación Física, no apareciendo un interés por ello hasta fechas muy recientes. En este sentido Solmon y otros(1993) señalan que «existen

muy pocos datos en la literatura de investigación sobre la inducción de profesores de Educación Física, sobre todo en lo referente a la no consideración del «equipaje biográfico» (conocimientos, experiencias, valores anteriores y creencias) que los profesores traen cuando se inician en el mundo profesional».

Los temas de investigación sobre los que se han centrado los estudios realizados sobre los futuros docentes del área de la Educación Física han sido varios.

Uno de los campos problemáticos estudiados ha sido la capacidad y competencia de los futuros docentes para observar e informar a sus alumnos sobre su realización motora. En este sentido, Stroot y Oslin (1993) afirman que «los docentes de Educación Física en formación evidencian un buen nivel de conocimientos del contenido de enseñanza (conocimiento enunciativo) pero tienen dificultad para aplicar este conocimiento para ayudar en el aprendizaje a los alumnos/as en situaciones reales de enseñanza (conocimiento procedimental)».

Explican esta dificultad en que no presentan unos adecuados niveles de capacidad para observar y analizar los niveles de desempeño que muestran los alumnos/as en la realización de las habilidades.

Rovegno (1991) sugirió que esta limitación en la capacidad de observación y análisis que presentan los futuros docentes de Educación Física, «puede estar influenciada por las experiencias pasadas».

En la misma línea, otros autores han mantenido idénticas opiniones, habiendo identificado en diversos estudios que «las experiencias pasadas son un factor importante en la capacidad de observación para analizar el nivel de desempeño motriz de los alumnos». (Biskan y Hoffman, 1976), sugiriendo al respecto que las estructuras de conocimiento de los profesores en formación tienen una organización menos compleja que las de los profesores experimentados.

Stroot y Oslin (ob. cit.) indican que los datos encontrados en su estudio revelaron que «los profesores de Educación Física en formación eran capaces de discriminar los aspectos o componentes más obvios de la realización de sus alumnos/as, teniendo dificultad para establecer valoraciones sobre los aspectos más sutiles de dicha realización».

Estos autores sugieren que las prácticas clínicas y la experiencias de campo, así como análisis frecuentes de la enseñanza, en colaboración con retroalimentaciones

frecuentes de supervisores al profesor en formación, son aspectos claves en la mejora y desempeño de esta competencia.

Beveridge y Gangstead (1988), en un estudio sobre los efectos del entrenamiento en la mejora de la retención visual en profesores en formación, nos informan que «mediante un correcto entrenamiento se puede mejorar la capacidad de analizar cualitativamente habilidades motoras, lo cual influirá de forma fundamental en los aprendizajes de los alumnos/as a su cargo por la importancia que la exactitud de los juicios analíticos de los profesores tiene a la hora de proveer de conocimiento de los resultados a dichos alumnos/as»

Este ámbito problemático «capacidad de observación y análisis de las realizaciones motrices» nos parece de una gran importancia por la influencia que tiene en el componente curricular «evaluación», cuando dicho proceso se basa en criterios cualitativos y no cuantitativos. Esta importancia se justifica en las continuas manifestaciones que hemos encontrado en futuros docentes de Educación Física sobre la grave problemática que encuentran a la hora de valorar y enjuiciar el nivel de desempeño de sus alumnos/as.

Otra campo problemático que ha merecido el interés de los investigadores ha sido la forma en que las experiencias previas influyen en las perspectivas de los profesores en formación.

Uno de los temas que han centrado la investigación en esta parcela, al ser considerado como un elemento importante en la evolución de la identidad de los futuros profesores de Educación Física, es el referido al conflicto potencial que puede surgir en los futuros profesores, entre los roles de entrenador y profesor.

Estudios realizados al respecto indicaron que un alto porcentaje de alumnos/as matriculados en programas de formación de profesores de Educación Física fueron inicialmente atraídos a ello por su interés original en ser entrenadores. Lawson (1983) explica esta atracción señalando que «sus experiencias como deportistas fueron más fuertes e impactantes que sus experiencias como alumnos en clase de Educación Física. Asimismo la asociación que se observa en numerosas escuelas de modelos de profesores/entrenadores, orientan e influyen de manera notable en la decisión de llegar a ser profesor y entrenador».

La influencia en el proceso de socialización de los futuros profesores de Educación Física ha sido también estudiado por Hutchinson (1993). Este autor parte como punto de

arranque para su estudio del hecho de que «no está del todo demostrado cómo las experiencias como alumnos/as durante la fase de formación influyen en el proceso de socialización», llevándole esta consideración inicial a establecer que «para adquirir conocimiento sobre la influencia real que los programas de formación tienen sobre la socialización de los profesores de Educación Física es necesario utilizar sujetos que aún no se hubieran iniciado en dichos programas».

Para ello estudió las perspectivas que los futuros profesores tienen sobre el papel de los profesores de Educación Física antes de iniciar el proceso de formación, obteniendo como resultado que los futuros profesores mantienen perspectivas estrechas sobre la enseñanza de la Educación Física, basando sus opiniones y juicios en sus experiencias como alumnos y deportistas. En este sentido Hutchinson afirma que «si los programas de formación no pueden modificar estas perspectivas, los educadores físicos mantendrán opiniones como que:

- La Educación Física se identifica con el deporte.
- La función del profesor de Educación Física se limita a orientar a sus alumnos/as sobre las actividades a realizar.
- Mantienen un enfoque superficial del currículum.
- Las planificaciones son percibidas como innecesarias.
- La participación de los alumnos en actividades se identifica con procesos en que los alumnos aprenden.

Graham, Hohn, Werner y Woods (1993), en un estudio realizado con estudiantes (futuros profesores) de Educación Física, encontraron las siguientes concepciones acerca de la enseñanza y el papel del profesor de Educación Física:

- La principal preocupación de un profesor de Educación Física debe ser asegurarse de que los alumnos/as aprendan habilidades motrices.
- Es muy importante que los profesores de Educación Física aseguren en sus clases un alto nivel de diversión a sus alumnos/as. Este debe ser uno de los objetivos más importantes a conseguir por el profesor.

En cuanto a las metas y fines de la Educación Física, los futuros profesores señalaron:

- Aprender habilidades motrices
- Aprender estrategias cognitivas sobre el movimiento
- Aprender a ser aprendices autónomos

Por último y en relación con el contexto instructivo señalaron que debía primar:

- La necesidad de proporcionar un máximo tiempo de actividad a los alumnos/as
- La importancia de que el profesor comunique las expectativas que tiene sobre lo que hay que conseguir
- Necesidad de que el material y los espacios disponibles sean buenos.

A este respecto la opinión es que si no se modifican estas percepciones se perpetuarán unas corrientes pedagógicas estereotipadas sobre el papel de la Educación Física en la escuela.

En otro trabajo, (Granda, 1995), realicé un estudio con un futuro maestro-especialista en Educación Física durante las prácticas de enseñanza para conocer sus concepciones, problemas y expectativas sobre la enseñanza de la Educación Física.

Las conclusiones encontradas en el estudio, y que coinciden con algunas de las conclusiones aportadas por otros estudios aquí reseñados, se pueden sintetizar en las siguientes consideraciones:

- 1.- Los docentes de Educación Física en formación establecen unos presupuestos previos no suficientemente contrastados en relación con el tipo de alumnos/as y contexto escolar que conllevan situaciones posteriores de frustración y desaliento, al menos inicialmente, tanto a nivel de las relaciones a establecer con sus alumnos/as y clima del aula que se crea, como en relación con la riqueza del proceso de enseñanza-aprendizaje (concretado en las tareas) y en la metodología de enseñanza (asunción de métodos no adecuados para él).
- 2.- La influencia del contexto (alumnos/as, estilo docente del profesor del aula, características del centro, etc.) pueden determinar de forma muy negativa la construcción del estilo docente del futuro profesor, cayendo en serias y problemáticas situaciones de contradicción entre sus valores, pensamientos y opiniones sobre su modo de entender la enseñanza y el comportamiento real que adopta en el aula. Asimismo puede influir en un «dejar aparcado» todo el bagaje recogido durante su proceso de formación para recurrir a la utilización de recetas prácticas que le faciliten su quehacer diario.
- 3.- Reseñar como cuestiones problemáticas, además de las ya señaladas, las dificultades para realizar funciones de observación y evaluación (grave problemática en nuestra área) simultáneamente a las de gestión y control del aula.

4.- Destacar por último la importancia que concede al factor «motivación» sobre cualquier otro elemento, tanto en la selección y diseño de las tareas académicas como en el desarrollo práctico de las mismas, sin profundizar en el verdadero sentido formativo de las mismas..

En cuanto a la influencia que los programas de formación tienen en los futuros profesores de Educación Física, se señala que dichos programas tienen un bajo impacto, señalando como razones para ello las siguientes:

- Los futuros profesores tienen interiorizadas sus propias nociones acerca de la enseñanza de la Educación Física, las cuales permanecerán inamovibles durante el programa de formación, manifestándolas en forma de prácticas reproductivas.
- Los programas de formación refuerzan y asientan, en muchos casos, las ideas previas que traen los futuros profesores.
- Los papeles adoptados por los responsables de los programas de formación ayudan en ocasiones, de forma inconsciente en la mayoría de los casos, a mantener dichas estructuras mentales. (Lawson,1988).

Frente a esta opinión, algunos estudios informan que la posibilidad de modificar las concepciones y perspectivas sobre la enseñanza y el profesor de Educación Física son más altas en nuestra área que en otras áreas curriculares (Schempp,1989).

Como síntesis a esta revisión, podemos concluir diciendo que los estudios sobre los futuros profesores de Educación Física nos indican o señalan

- La dificultad que muestran para observar y analizar la realización de sus alumnos/as, traduciéndose todo ello en problemas para informarles y evaluarles.
- El conflicto que se puede generar por el dilema del papel a asumir en su actuación, si el de profesor o el de entrenador, estando todo ello condicionado por sus experiencias y expectativas previas como alumnos
- El concepto que sobre la Educación Física tienen es estrecho y superficial, identificando los contenidos de la Educación Física con el deporte, implantando en sus clases sus propias nociones sobre la misma, dejando influir o guiar por sus propias experiencias y teniendo poco significado lo realizado en el programa de formación.
- Dificultad para transferir el saber qué al saber cómo, recurriendo a utilizar lo que ven en otros profesores y en sus propias experiencias.

1.2 Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación se concretarían en:

1. Analizar la actuación en la fase interactiva de la enseñanza de futuros docentes de Educación Física en la Educación Primaria.
2. Extraer los modelos de planificación que guían sus planificaciones, así como establecer los componentes y aspectos más relevantes que los profesores consideran en las mismas.
3. Describir y analizar las decisiones que toman los futuros docentes de Educación Física en la fase interactiva del proceso didáctico en relación a los elementos del currículum

2. MÉTODO DE ESTUDIO

2.1 Contexto

El contexto de estudio han sido las aulas de dos colegios públicos de Educación Primaria de la ciudad de Melilla. Las características más importantes de éstos son:

A) **C.P.ANSELMO PARDO**: Colegio situado en una zona ubicada entre dos barrios importantes de la ciudad (Barrio de la Victoria y Barrio de Calvo Sotelo). Es un centro de reciente construcción, en relación con los espacios propios del área de Educación Física. Dispone, como espacios propios para impartir la materia, de un pabellón cubierto y dos pistas polideportivas. Cuenta además con numerosas instalaciones municipales muy cercanas (piscina cubierta, pista sintética de atletismo, pistas de tenis, etc.). Las características más relevantes del mismo son:

-Se imparten en este centro enseñanzas desde Educación Infantil hasta 8º de EGB. El número de grupos por nivel es de tres excepto en 8º que es de dos. El horario de E.F. varía en función de los ciclos y niveles:

Ciclo Inicial: 3 h semanales

Ciclo Medio: 1 h semanal.

Ciclo Superior: 6º EGB 2 h semanales y 7º y 8º EGB 3 h semanales.

-El alumnado que acude a este centro está formado fundamentalmente por sujetos originarios de los dos grupos mayoritarios de la ciudad: el europeo o peninsular y el bereber (En una proporción 70-30%). En cuanto al nivel socioeconómico y cultural es de tipo medio y medio-bajo.

-Por último señalar como característica importante del centro que está incluido

dentro de la red de centros de integración, siendo la deficiencia fundamental alumnos con problemas de audición (hipoacúsicos).

-En este centro estuvieron realizando sus prácticas Laura y Rosana.

B) C.P. ESPAÑA: Es un colegio situado en pleno centro de la ciudad, siendo esta zona de una densidad de población media-alta. Está enclavado en el Barrio de Ataque Seco. La población residente en este barrio es de un nivel económico medio y medio-bajo, pero al centro acuden alumnos/as desde otras zonas de la ciudad de un nivel económico y social más elevado. El alumnado presenta un nivel intelectual aceptable y bastante homogéneo. En cuanto a los espacios específicos de nuestra área curricular cuenta con un pabellón cubierto y una pequeña pista polideportiva. Como características más significativas señalar:

-En el centro se imparten enseñanzas desde la etapa de Educación Infantil hasta 8º de Ciclo Superior de EGB. El número de grupos por nivel es de tres.

-El número de horas de Educación Física para los cursos a los que Rubén impartió clases varia, siendo de 1 h para los cursos de 2º a 5º y de 2 h para los cursos de 6º.

-Es necesario destacar que el profesor tutor con el que el alumno realizó las prácticas no era especialista en el área y no mostraba una gran preocupación en la enseñanza a realizar, limitándose la mayor parte del tiempo las actividades propuestas a los alumnos/as a partidos de fútbol para los chicos y balón-tiro para las chicas.

-Los alumnos/as que acuden a este centro son mayoritariamente de origen europeo, aunque se constata un progresivo aumento de alumnos/as de origen bereber como consecuencia de una mayor afluencia de familias de esta etnia a las viviendas próximas al centro.

-En este colegio estuvo realizando sus prácticas Rubén

2.2 Participantes

Los/as participantes y colaboradores del presente estudio son Rubén, Laura y Rosana (los nombre son ficticios para preservar el anonimato de los participantes). Presentan como características idóneas para su elección su compromiso con la materia y el interés mostrado permanentemente durante su período de Formación Inicial y de práctica profesional. Asimismo se valora su capacidad para aportar sus ideas y opiniones, así como para realizar adecuados análisis en los debates en grupo y puestas en común desarrolladas en grupos de trabajo y reuniones entre profesionales de la especialidad, lo que se traducía en buenas expectativas de poder comunicar e informar sobre las cuestiones

relevantes al estudio. Por último, y no en menor grado de importancia, resaltar su voluntariedad e interés en participar en la investigación.

2.3 Metodología de investigación

La metodología utilizada en la investigación responde a la denominación «estudio de caso», concretándose en «un estudio de caso único». Esta metodología es conveniente y adecuada cuando el objeto de estudio se centra en el examen de un suceso contemporáneo, en el que las variables relevantes no pueden ser manipuladas y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros (Marcelo, 1991:14). Como señala Del Villar (1993) «el estudio de caso lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción, en definitiva a la situación de enseñanza».

En relación con la adecuación en el uso de esta metodología, Pérez Serrano (1994:81) señala que cuando las investigaciones presentan cuestiones que buscan respuestas a preguntas «cómo» y «porqué» responden bien al uso de estudios de caso.

Asimismo, entendemos que en la presente investigación se dan las cuatro propiedades que Merriam (1990:12) señala como esenciales del estudio de casos:

- 1.- SER PARTICULAR: Nuestro estudio se centra en una situación particular o fenómeno, como es el comportamiento docente de un determinado tipo de profesor y en un contexto diferente del normal en la enseñanza (aulas de clase).
- 2.- SER DESCRIPTIVO: Es objeto de éste realizar una rica e intensa descripción del fenómeno estudiado.
- 3.- SER HEURÍSTICO: Pretendemos ampliar el conocimiento y la comprensión que se tiene del caso.
- 4.- SER INDUCTIVO: Porque utilizamos los datos como fuente de las posibles generalizaciones, conceptos y/o hipótesis que se puedan elaborar.

En cuanto al diseño de investigación que hemos seleccionado para proceder a nuestro estudio, tomando como referencia a Ying (1989), va a ser un ESTUDIO DE CASO RAMIFICADO.

2.4 Instrumentos de recogida de datos

Para asegurar la validez de los datos, hemos procedido en la recogida a utilizar procedimientos de triangulación, con el fin de asegurar la veracidad de los mismos. Hemos utilizado como instrumentos de recogida de datos los siguientes:

- a) Observación participante: Se ha observado la actuación de los participantes y recogido notas de campo a lo largo de las sesiones de Educación Física.
- b) Entrevistas de estimulación de recuerdo: Se han realizado un total de 8 entrevistas semiestructuradas a lo largo del periodo que ha durado el estudio a cada uno de los participantes en la investigación. Se han utilizado como referente para la realización de entrevistas las grabaciones de vídeo realizadas al participante durante su actuación en clase. Las entrevistas eran realizadas el mismo día de la grabación, teniendo como guión semiestructurado las notas de campo recogidas en la observación participante.
- c) Diario de los participantes: Se han recogido las aportaciones realizadas por los/as participantes en diarios personales, contruidos mientras se ha procedido a la realización del estudio.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Todos los textos han sido transcritos y codificados, utilizando para ello el sistema de categorías que aparece recogido en el anexo 1. Se ha utilizado para toda la realización del proceso el paquete informático AQUAD 5.2

3.1 Rubén

Rubén justifica la necesidad de planificar en el hecho de poder conseguir unos objetivos, indicando la necesidad de realizar al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje una evaluación de los alumnos/as y del propio proceso, con el fin de determinar el nivel de lo alcanzado por los alumnos/as y las posibles causas que han podido influir en la no consecución de dichos objetivos. Destacamos aquí la importancia que concede al componente curricular «evaluación» a pesar de las dificultades que entraña para él su realización.

Sobre los tipos de diseño o planificación del currículum a realizar a lo largo del proceso didáctico, explicita que en su caso serían los siguientes:

- Planificación anual
- Planificación trimestral
- Planificación mensual
- Planificación semanal
- Planificación diaria

estructura que no se corresponde con la teoría presentada en la E.U. en su período de Formación Inicial ni con las recomendaciones que al respecto realiza el DCB, lo que parece indicar la influencia que en esta decisión tiene bien su experiencia como alumno, bien la posible influencia socializadora de otros profesores o de la propia institución formativa, constatándose durante el período de prácticas que la planificación semanal va a ser la unidad fundamental en la organización de su diseño curricular.

Para su construcción, tomaría en consideración inicialmente el nivel de sus alumnos/as y el contexto de enseñanza, determinando estos aspectos la selección de los objetivos a realizar y estando mediatizada esta selección por la opinión del resto de profesores de ciclo o área. Señala que estos objetivos van a estar orientados fundamentalmente a la mejora de procedimientos de actuación y las actitudes y valores de sus alumnos/as, pudiendo adoptar la forma de objetivos procesuales y objetivos operativos.

En su período de prácticas, y dadas las características de los alumnos/as con los que va a interactuar, decide plantear solamente objetivos relacionados con la mejora de aspectos actitudinales, centrándose específicamente en la mejora de la autonomía en la actuación de sus alumnos/as, apoyándose para ello en su creencia de que en el resto de áreas del currículum estos aspectos son ignorados en el proceso didáctico.

En cuanto a los contenidos, señala Rubén van a estar determinados por los objetivos previamente establecidos, seleccionando para su período de prácticas como contenidos de aprendizaje «estrategias de cooperación y cooperación-oposición», sin distinguir entre los diferentes grupos y niveles a los que va a dar clase.

Respecto a la metodología de enseñanza, Rubén opina que los maestros-especialistas de Educación Física no están mediatizados para su selección por premisas o recomendaciones institucionales (Proyecto Curricular de Centro, Programaciones de Ciclo), por lo que podrán establecer la que ellos entiendan como más oportuna o adecuada en función de sus propósitos, no justificando claramente, en su caso, la selección realizada en su período de prácticas. Señala únicamente como criterio a utilizar que la misma va a

estar condicionada por los contenidos de enseñanza seleccionados, concretándose en el período de prácticas en el estilo de resolución de problemas, estilo que ya hemos comprobado que va a plantear problemas y conflictos a Rubén al comienzo de su enseñanza por su inadecuada actuación en relación con las demandas que el estilo presenta.

En este proceso de construcción de la planificación, Rubén indica que tendría a continuación presente los materiales y recursos didácticos a utilizar, sin profundizar nada más acerca de los mismos, finalizando este proceso con el diseño de la evaluación a realizar. A este respecto señala que la misma debe ser coherente con los objetivos y contenidos seleccionados, aunque se puede comprobar la dificultad que encuentra para llevar a la práctica esta declaración de intenciones, orientándola casi exclusivamente hacia los aspectos actitudinales de una forma global y poco sistemática.

Para finalizar el análisis del proceso de planificación queremos destacar el hecho de que las decisiones tomadas por el mismo, en relación con los diferentes componentes de la planificación, muestran preocupaciones e inquietudes por parte de Rubén, advirtiéndose además que muchas de las decisiones tomadas sobre dichos componentes durante el período de prácticas van a estar basadas también en los procesos de observación y reflexión que realiza acerca de los comportamientos de sus alumnos/as en el aula.

En la planificación de sus sesiones refleja únicamente el objetivo a alcanzar en cada una de ellas (muy abierto) y las actividades de enseñanza a plantear en el aula y posibles variantes de las mismas.

No hemos hecho referencia a las tareas al hablar del proceso de planificación por entender que merece un apartado propio, dado el interés y preocupación de Rubén hacia su selección y diseño, como ya quedó establecido al referirnos a sus preocupaciones iniciales. No obstante se constata que, a pesar de ello, no presta ni la atención ni el tiempo necesario así como tampoco realiza un proceso coherente y sistemático que le permita adoptar decisiones adecuadas respecto a su selección y diseño, aduciendo la falta de conexión y realismo que muestran los sistemas de análisis sobre la dificultad de las tareas motrices propuestos desde la teoría.

Para su selección se basa en un primer momento en que permitan alcanzar los objetivos y contenidos determinados previamente, añadiendo a este primer criterio, aspectos como:

- la potencialidad educativa de la tarea
- la coherencia que presenta con sus convicciones y valores
- el nivel de sus alumnos
- el nivel de motivación que puede presentar para sus alumnos/as

pero no expone con claridad cuáles son los elementos y referencias que utiliza para establecer lo adecuado o inadecuado de las tareas respecto a estos elementos de análisis.

Se constata la utilización de las mismas tareas (fundamentalmente juegos como ya quedó explicitado) para grupos y niveles diferentes, lo que no parece ser muy coherente con el elemento «nivel de los alumnos», comprobándose que la principal dificultad o problema que encuentra en el desarrollo de las tareas en el aula están referidos a aspectos como falta de cooperación entre los alumnos/as, la adecuada organización de los grupos en función de la estructura de la tarea y la falta de respeto e incumplimiento sistemático de las reglas. En este sentido, encontramos muchas aportaciones de Rubén analizando lo adecuado e inadecuado de las mismas al llevarlas a la práctica así como la posible causa de ello, análisis que va a estar mediatizado generalmente por el nivel de motivación que las tareas consiguen de sus alumnos/as, lo que nos lleva a pensar que para él es éste el elemento de análisis crucial a considerar en la decisión sobre la selección de las tareas didácticas. Es también significativa la falta de previsión que sobre el tiempo de duración de las tareas en clase (tiempo de aprendizaje que dedica a cada contenido) denota Rubén, dejando dicha decisión a la propia actividad de los alumnos/as en función del nivel de participación o no participación (muchas tareas ocupan casi exclusivamente el tiempo de clase por la falta de comprensión del juego a realizar o los conflictos que generan los alumnos/as en su desarrollo) y del nivel de motivación, una vez más, que la tarea presenta para los alumnos/as

Íntimamente relacionado con el proceso de planificación e influyendo en él, encontramos el juicio y valoración que Rubén hace de sus alumnos/as, achacando el bajo nivel motivador y la negativa actitud que presentan hacia la materia por sus experiencias previas en este ámbito, características éstas que influyen tanto en el comportamiento docente de Rubén y en la gestión del aula que realiza, como ya se estableció anteriormente, como en las decisiones que sobre los componentes del currículum toma en este período, fundamentalmente en sus objetivos y contenidos, componentes que, como hemos visto, van a determinar el resto de ellos. Esta actitud hacia la materia hace que Rubén invierta parte de sus energías y tiempo en intentar revalorizar la Educación Física a los ojos de sus alumnos/as, decisión que toma por su convicción de que ello será decisivo en la consecución de otros aspectos y contenidos más propios del área.

Para finalizar esta síntesis valorativa, vamos a referirnos a los aspectos organizativos y contextuales, aspectos o variables del proceso didáctico que no son tenidos en cuenta por Rubén en su diseño del currículum, a pesar de la preocupación que alguna de ellas le supone, mereciendo solamente su atención en el propio desarrollo del mismo en el aula. En este sentido encontramos que la organización de los grupos, como ya se indicó anteriormente, va a ser decisiva para una adecuada enseñanza de los contenidos y el correcto desarrollo de las tareas, siendo contradictorio en su actuación que conceda tal importancia a esta variable y el poco tratamiento o consideración que sobre ella realiza en la fase preactiva de la enseñanza, tomando decisiones únicamente durante la fase interactiva en función de las respuestas y comportamientos de sus alumnos/as, decisiones que afectan fundamentalmente a una mejora de la participación de los alumnos y no a una facilitación de los aprendizajes propuestos en su diseño, dando a entenderse que de la propia participación surgirá el aprendizaje. Es de reseñar, no obstante estas consideraciones, el conjunto de reflexiones que Rubén aporta en los diferentes instrumentos para mejorar su utilización en el aula, soluciones que tiene en mente pero que en ningún caso son objeto de explicitación en los documentos de planificación.

Sobre otros aspectos o variables del contexto en el que imparte sus enseñanzas, señalamos la influencia, y consecuentemente la importancia, que Rubén concede a los espacios de clase y al horario escolar, como aparece recogido en sus aportaciones, cuestión que, no obstante, no tiene un tratamiento específico en sus planificaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Laura

En cuanto al diseño del currículum que Laura acomete, o acometería en una situación real de enseñanza, señalar que justifica este proceso por la necesidad de tener una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo además para ella un recurso formativo muy importante.

En su estructuración a lo largo del período escolar, establecería los siguientes tipos de planificaciones:

- Planificación anual
- Planificación trimestral
- Planificación mensual
- Planificación semanal
- Planificación diaria

Para su construcción, Laura tendrá presente en primer lugar el nivel de sus alumnos/as, para a continuación determinar los objetivos de enseñanza, selección que estará mediatizada por la importancia que les concede desde su óptica personal, es decir, en función de sus valores, creencias y convicciones. De esta forma, sus objetivos didácticos van a estar orientados a la mejora de aspectos actitudinales y de participación de los alumnos/as en clase, con objeto de mejorar la capacidad de autonomía de sus alumnos/as en el aula, caracterizándose por plantearse de forma muy abierta e incluso ambigua. Esta determinación de los objetivos se contradice con la selección de contenidos que a continuación realiza, contenidos que serían de tipo procedimental, contradicción que se mantiene, como más adelante expondremos, en el proceso de evaluación y los criterios que en él mismo utiliza.

El siguiente paso sería el establecimiento de la metodología de enseñanza, señalando que la misma deberá estar plenamente identificada con su estilo docente (influido por sus convicciones e ideas sobre la enseñanza). La metodología seleccionada va a ser el estilo de «resolución de problemas», comprobándose durante su actuación en el aula que incurre en serias contradicciones iniciales entre las exigencias metodológicas y su actuación docente, contradicciones provocadas en ocasiones por las orientaciones del maestro-colaborador del aula (presentación de la información a los alumnos/as), pero que mayoritariamente van a venir determinadas por su preocupación inicial por la gestión y el control del aula, lo cual le hace adoptar una actitud directiva, más cercana y adecuada a otros métodos y estilos de enseñanza de la Educación Física. No es necesario resaltar que este comportamiento docente que se ve abocada a asumir, choca una vez más con sus ideas y convicciones (estilo docente que le gustaría implantar).

Respecto a la metodología seleccionada, significar que Laura explicita el convencimiento de su adecuación y potencialidad para permitir a los alumnos/as expresar y sacar todo lo que llevan dentro, así como propiciar y favorecer los procesos de individualización del aprendizaje de los alumnos/as, lo cual le concede un aspecto positivo más para proceder a su elección. Enjuicia que la dificultad para su implantación en las aulas es más por una falta de experiencia previa de los alumnos/as que por las propias características de la metodología propuesta.

Todo esta problemática va a ir desapareciendo paulatinamente asociada a la disminución de los problemas de gestión y control, así como a un mejor repertorio de recursos para su tratamiento, lo cual se traducirá en un comportamiento docente más acorde y coherente con el estilo de enseñanza que desea utilizar.

En cuanto a las tareas de enseñanza-aprendizaje, señala que aparecerían reflejadas en las planificaciones trimestrales, semanales y diarias, utilizando como criterios para su selección e implantación en el aula el nivel que presentan sus alumnos/as y el nivel de motivación que las tareas pueden tener para los mismos, nivel de motivación que va a venir determinado por su propia experiencia al vivenciarlas como alumna. Añade que el proceso de análisis a realizar para seleccionar las tareas, según las recomendaciones teóricas, requiere excesivo tiempo y esfuerzo, de ahí su no utilización en la práctica docente. En cuanto al tiempo de duración o tiempo de aprendizaje que decide establecer para cada una de sus tareas, no va a estar nunca previsto a priori, sino que el mismo será decidido en el aula en función de la respuesta de los alumnos/as a la tarea planteada.

Respecto a la evaluación, Laura señala que presenta una gran dificultad su realización, enfocándola durante su período de prácticas hacia los aspectos actitudinales, decisión absolutamente coherente con los objetivos didácticos determinados previamente, pero en total contradicción con los contenidos de enseñanza establecidos. Esto nos lleva a establecer que Laura evalúa aquello que realmente le preocupa conseguir y que está más acorde con sus ideas y convicciones, además de parecerle más fácil de realizar (objetivos concretos de enseñanza), obviando contenidos relacionados con el desarrollo de los aspectos motrices que permanecen en un segundo plano de importancia y que están explicitados por ser lo común o correcto en un diseño del área de Educación Física, por la dificultad que entraña su evaluación, lo que la lleva a «aparcarlos» y esperar que la sola práctica (sobre todo por el aumento de la participación de los alumnos/as como objetivo) permita una mejora en el desempeño de estos contenidos.

Los procedimientos de evaluación a utilizar van a ser técnicas de observación, señalando concretamente la lista de control, pero creando cierta confusión sobre su implantación en el aula. Justifica su decisión en la influencia que recibe de maestros que ella cataloga como expertos, sin especificar ninguna referencia al respecto, ante la falta de conocimientos suficientes de los que dice adolecer para tomar la decisión.

Hace también mención sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre su propia evaluación, especificando que para esto último utilizará como criterios la información inicial a proporcionar a sus alumnos/as, su capacidad para intervenir en la readaptación de las actividades planteadas, así como ante las intervenciones de sus alumnos/as y en los procesos de interrelación afectiva con los mismos. No obstante, el criterio central que realmente va a utilizar en esta valoración de su actuación en el aula va a ser la respuesta de sus alumnos/as ante las propuestas que presenta en el aula.

Centrándonos en el último tipo de planificaciones «planificaciones diarias», vemos que el modelo o esquema de clase responde al tradicional, estableciendo que la tarea inicial o introductoria debe presentar una gran motivación para los alumnos/as (criterio que no siempre mantiene, como se comprueba posteriormente) y que la actividad final deberá ser bien relajante, bien de gran intensidad. Es reseñable que las tareas que ocuparían la parte central de la sesión, respondiendo a este esquema clásico que Laura utiliza, no son analizadas para establecer una correcta progresión en la dificultad y exigencia de las mismas, teniendo presente como único criterio ir proponiendo aquellas que presentan, desde su óptica personal, un mayor nivel de motivación para sus alumnos/as y reservar el resto por si sobre tiempo.

En esta planificación aparecen reseñadas, además de las tareas proyectadas y las posibles variantes de las mismas a introducir durante el desarrollo de la sesión, la organización de los grupos prevista y el material didáctico a utilizar.

Por último, destacar que en la organización de los grupos encuentra Laura una única dificultad y es lograr mejorar la participación conjunta de niños-niñas en las tareas de clase, preocupación que está íntimamente relacionada con sus objetivos de enseñanza, influenciada además por sus propias convicciones y experiencias como deportista, encaminado todo a lograr una mejora y más activa implicación de las niñas así como modificar su rol en el aula, que tradicionalmente parece estar identificado con la asunción de actitudes pasivas y de poca aportación en las clases de Educación Física. Este problema que Laura percibe y al que intenta encontrar respuestas y soluciones va a condicionar claramente su actuación docente durante el período de prácticas.

Respecto a las variables de contexto, y refiriéndonos en primer lugar a los espacios de clase, Laura resalta la importancia y necesidad de poseer algunos específicos que reúnan una serie de condiciones especiales para la enseñanza de unos determinados contenidos. Respecto a los horarios de clase de Educación Física, destaca explícitamente la importancia que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje por influir decisivamente en la actitud y en el comportamiento de alumnos/as y profesores en el aula, así como por la falta de continuidad necesaria para llegar a conseguir consolidar los diferentes aprendizajes previstos en la planificación.

3.3 Rosana

Por lo que respecta al diseño del currículum, Rosana justifica su realización en

la necesidad de tener una guía que oriente y conduzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la potencialidad formativa del mismo.

Dicho diseño se estructuraría en cuatro tipos de planificación:

- Planificación trimestral
- Planificación quincenal
- Planificación semanal
- Planificación diaria

Señala la grave dificultad que para ella representa poder planificar a medio y largo plazo, por lo que empezaría la construcción de su diseño por las planificaciones semanales.

Para ello decidiría, partiendo del nivel de sus alumnos/as, los objetivos didácticos a alcanzar, estando referidos éstos fundamentalmente a los aspectos actitudinales, añadiendo que le preocupan más los niveles de participación que lo que pueden aprender, justificando su decisión a este respecto en sus convicciones personales que le indican que son los más importantes a alcanzar, pues van a ser la base que le permita avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la consecución de otras metas u objetivos. En las planificaciones diseñadas durante la fase de prácticas se comprueba que su descripción es muy abierta, limitándose a una definición de una cierta ambigüedad y que indica poco claramente lo que intenta alcanzar en cada período («desarrollo de la expresividad de las manos», «saltos», «indiana y frebee»).

A partir de ellos seleccionaría los contenidos de enseñanza, contenidos de enseñanza que van a determinar el nivel de rigurosidad y determinación de la planificación, así como la posibilidad de establecer niveles de dificultad o individualización del proceso didáctico.

El siguiente componente curricular de la planificación sería la metodología, que está mediatizada por el tipo de tareas a plantear en el aula, las cuales son seleccionadas por el grado de motivación que presentan para sus alumnos/as y utilizando como criterio para determinar dicho nivel de motivación sus propias experiencias como alumna en clase de Educación Física, así como el hecho de que las mismas sean novedosas, dinámicas, abiertas y presenten un carácter competitivo.

Respecto a la selección de las tareas, de la que hemos comentado que utiliza como criterio el potencial nivel de motivación que les concede, indica la dificultad para utilizar

en la práctica los sistemas de análisis estudiados en la formación inicial, no teniéndolos en cuenta en la selección y determinación de sus tareas de enseñanza-aprendizaje.

El último elemento o componente considerado sería la evaluación, componente que valora como de muy difícil implantación, achacando básicamente dicha dificultad a la falta de experiencias previas en su utilización.

Rosana señala, en relación con la planificación del currículum, la dificultad para poder tener presentes en la misma las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, dificultad debida a la escasa preparación recibida durante su formación inicial y acrecentada por la falta de información que recibe del maestro-colaborador del aula sobre las características de los alumnos/as con déficits. Añade que, además de estas cuestiones, su preocupación inicial por la gestión y el control de aula, la llevan a prescindir de estos aspectos que le suponen problemas menos importantes en su quehacer en el aula. En aquellas ocasiones en que adopta alguna decisión respecto a este tipo de situaciones lo hace guiada por sus convicciones y experiencias, decisiones que se cuestiona al no tener ningún apoyo o base rigurosa para tomarlas.

Centrándonos en el nivel de planificación más pequeño o concreto, «planificación de sesiones», Rosana utiliza para su diseño las experiencias previas que ha tenido, lo que la lleva a plantear en un primer momento en sus prácticas sesiones realizadas en otros contextos de prácticas anteriores.

Esta planificación se caracteriza por no ser muy rigurosa en su estructura y presentar un carácter muy abierto, con pocas actividades especificadas y utilizando como claves para su construcción que la tarea introductoria exija a sus alumnos/as un alto grado de esfuerzo físico y la última presente un alto grado de motivación para ellos/as. El resto de tareas van a ir planteándose o manteniéndose en el aula en función del nivel de motivación que les asigna Isabel, así como del interés y respuesta de los alumnos/as. No ofrecen una gran conexión con los contenidos especificados y se presentan en forma muy esquematizada.

Se comprueba que, en relación con las planificaciones de sus sesiones, Rosana evoluciona hacia unos posicionamientos en que decide utilizar o plantear aquello que funciona, sin realizar ningún análisis crítico de lo que este tipo de situaciones didácticas aportan a la mejora de los aprendizajes de los alumnos/as. En una última fase, que se

corresponde a su última semana de prácticas, su diseño de sesiones progresa hacia planteamientos en que intenta implicar a sus alumnos/as en la realización y construcción de las mismas, propuestas que surgen de su experiencia en cursos realizados para completar su formación inicial.

Para finalizar con esta cuestión, incidir en el hecho de que Isabel diseña la misma sesión para los diferentes grupos y niveles de un mismo ciclo, proponiendo o introduciendo cambios y adaptaciones en el propio desarrollo de la sesión, lo que le permite ir enriqueciendo el diseño a medida que lo va implementando con los diferentes grupos.

La organización de los grupos en clase hemos visto que no es considerada por Rosana en ninguno de los diferentes niveles de concreción del currículum. Esta variable, en clara relación con el tema de la gestión y el control del aula, produce en ella una gran preocupación y dificultad para su realización en el aula, utilizando como criterios para determinar el tipo o forma de organización aquella que permite mejorar el control del aula y favorecer el desarrollo de actitudes de cooperación y coeducación (objetivos didácticos). Añade que durante su formación inicial no hubo mucha información ni un tratamiento adecuado sobre esta variable de enseñanza.

En cuanto a los espacios de clase, Rosana no muestra preocupación ni interés por los mismos ni por sus características y potencialidades educativas, modificando su consideración hacia ellos a medida que transcurre su periodo de prácticas por entender que presentan una gran influencia en su comportamiento docente.

Algo similar va a ocurrir con los horarios de sus clases, juzgando que tienen una clara influencia en el comportamiento de los alumnos/as y en las relaciones profesor-alumnos, lo que le hace modificar y adaptar sus sesiones en función del momento horario en que se imparten.

3.4 Futuros maestros - especialistas en la fase de prácticas

Vamos a comenzar esta comparación destacando las categorías que presentan un mayor porcentaje de aparición en los tres casos, para realizar una primera aproximación a las preocupaciones, intereses y prioridades docentes que muestran Rubén, Laura y Rosana durante este periodo.

En cuanto a la dimensión «Componentes del currículum y variables organizativas y contextuales», (tabla 1) los tres sujetos de estudio manifiestan una gran similitud en cuanto

a las categorías que más centran su atención, interés y preocupación (TAR, ORG, MOT), debiendo resaltar como única cuestión significativa la destacada atención que Laura muestra en relación a los objetivos de enseñanza, componente éste, que no está tan considerado en el caso de Rubén y Rosana.

RUBÉN	TAR(37,3)	ORG(11,8)	MOT(7,50)	EPA(6,80)	OBJ(5,2)	INS(4,9)	MAT(4,9)
LAURA	TAR(27,6)	ORG(15,6)	OBJ(11)	MOT(6,9)	DIS(6,9)	INS(5,5)	MET(4,6)
ROSANA	TAR(22,2)	ORG(11,1)	MOT(10)	DIS(7,2)	CON(6,9)	MET(6,9)	OBJ(6)

Tabla 1: Comparación «Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales».

Avanzando en esta comparación, y apoyándonos en el análisis cualitativo de las aportaciones recogidas a los 3 sujetos de estudio con las diferentes técnicas e instrumentos utilizados, se constatan diferencias y similitudes en la actuación de Rubén, Laura y Rosana.

Respecto al diseño del currículum, los tres sujetos de estudio presentan grandes similitudes en cuanto a los tipos de planificaciones a realizar, así como en la dificultad que encuentran para planificar a largo plazo, prefiriendo los tres realizar planificaciones del currículum a corto plazo, por permitir más fácilmente constatar los resultados alcanzados.

En cuanto al tipo de planificación a utilizar para proceder a concretar el currículum, podemos comprobar la similitud que a este respecto muestran los tres

RUBÉN	LAURA	ROSANA
ANUAL	ANUAL	
TRIMESTRAL	TRIMESTRAL	TRIMESTRAL
MENSUAL	MENSUAL	QUINQUENAL
SEMANAL	SEMANAL	SEMANAL
DIARIA	DIARIA	DIARIA

TIPO DE PLANIFICACIÓN

Los tres partirían del nivel de sus alumnos/as para construir su planificación, estableciendo como primer componente de la misma los objetivos a alcanzar, significando todos ellos la influencia que sus propios valores, creencias y preferencias tendrían en la

determinación de los mismos. En los tres casos optan por seleccionar durante la fase de prácticas objetivos orientados a la mejora de la actitud y participación en Educación Física.

Los contenidos, siguiente componente a decidir en los tres casos, van a establecer diferencias entre ellos en el momento de su determinación, señalando Rubén que estarían en función de los objetivos establecidos previamente y Laura que serían de tipo procedimental. Rosana no explicita ningún criterio, dejando constancia únicamente de la importancia de los mismos para establecer el grado de rigurosidad o determinación de la planificación, así como las posibilidades de individualización de la enseñanza.

La metodología de enseñanza seleccionada es coincidente en los tres casos, variando el criterio para su determinación, indicando Rubén que ello es debido por ser coherente con los contenidos de enseñanza previamente establecidos, Laura por estar acorde con su estilo docente y Rosana por estar mediatizada por las tareas de enseñanza a plantear en el aula.

Por último, manifiestan idéntica opinión respecto a la evaluación, resaltando la dificultad que supone implementarla en el proceso didáctico y centrando su uso durante el período de prácticas en la valoración de los aspectos actitudinales de sus alumnos/as, careciendo este proceso de la necesaria sistematización y rigurosidad.

Respecto a las planificaciones de clase, los tres diseñan las mismas sesiones para los diferentes grupos pertenecientes a cada uno de los ciclos educativos a los que imparten clase, adecuando o modificando las mismas durante su desarrollo en virtud de la respuesta de los alumnos/as a las propuestas presentadas. Rosana y Laura adoptan un modelo tradicional para la realización del diseño de sus sesiones, caracterizándose en el caso de Laura la primera actividad a realizar por presentar un alto nivel de motivación y la última por ser relajante o de gran exigencia física, no planteando ambas ninguna conexión con el contenido a enseñar en la sesión. En el caso de Rosana, la primera tarea debe ser de gran exigencia física y la última presentar un alto nivel de motivación, dándose el caso, como en Laura, de no guardar ninguna relación con el contenido de enseñanza previsto.

Para la selección de las tareas, señalan la dificultad de utilización real que tienen los sistemas de análisis de las tareas propuestos desde la teoría, además de suponer su uso una gran utilización de tiempo. Rubén utiliza como criterios la potencialidad educativa de las tareas, sus convicciones y valores y el nivel de sus alumnos/as, estando todo ello mediatizado por el grado de motivación que puedan suponer para sus alumnos/as. En el

caso de Laura los criterios a utilizar son el nivel de sus alumnos/as y el grado de motivación, estando determinado éste por sus experiencias previas con dichas tareas. Por último, Rosana utiliza únicamente el grado de motivación que puedan presentar, señalando como criterios para determinar dicho grado lo novedosas que pueden resultar para sus alumnos/as, la presencia de la competición en su realización y que sean dinámicas y abiertas. El tiempo que conceden a cada tarea en el desarrollo de la sesión va a venir establecido por el interés y respuesta de los alumnos/as hacia ellas.

La organización de los grupos de clase supone en los tres casos preocupación y dificultad inicial, justificando la importancia de la misma, en el caso de Rubén, en la influencia que va a tener en el desarrollo de los contenidos por mediatizar la realización de las tareas de enseñanza. En el caso de Laura, justifica la importancia de la organización de los grupos en la posibilidad que se ofrece, en función de cuál es elegida, de fomentar una mayor participación y un mayor desarrollo de actitudes de cooperación y coeducación, basando este juicio en sus propias convicciones al respecto. Para Rosana la importancia de la organización de los grupos de clase va a estar relacionada con la facilitación del control y gestión del aula, así como en la mejora de las actitudes de coeducación. Laura y Rosana destacan también la influencia que en su actuación docente va a tener esta variable del proceso didáctico.

4. CONCLUSIONES

En los diversos apartados del capítulo anterior hemos ido presentando y analizando aquellas aportaciones más significativas e importantes que nos permitieran conocer y comprender más profundamente como actúan futuros maestros en Educación Física en las Prácticas de Enseñanza en el proceso de diseñar y desarrollar el currículum, así como las premisas y razones que guían dicha actuación.

Las conclusiones alcanzadas se sintetizan en los siguientes puntos:

- 1) Los futuros maestros valoran la planificación del currículum a largo plazo como difícil y costosa, optando por planificaciones a corto plazo que enjuician como más fáciles de contrastar y alcanzar.
- 2) Futuros maestros utilizan en el diseño del currículum varios tipos de planificación, concretándose en 5 tipos diferentes de planificación (anual, trimestral, mensual, semanal y diaria).

3) Cuando realizan la planificación curricular, los futuros maestros conceden gran importancia al nivel de sus alumnos y a las características del contexto. Se constata que el referente (nivel de sus alumnos) queda en una correcta manifestación de intenciones cuando se examinan los criterios de selección de objetivos y contenidos didácticos y la realización de idénticas planificaciones de clase para los distintos grupos con los que interactúan.

4) La selección de objetivos didácticos que realizan futuros está determinada prioritariamente por sus preocupaciones por la gestión y el control del aula, la actitud de sus alumnos hacia la Educación Física, el comportamiento de los mismos en el aula, por sus convicciones y sus preferencias, decantándose por plantear objetivos orientados a la mejora de su actitud hacia la materia (revalorizarla), a la mejora de los comportamientos en el aula, al fomento de la autonomía y responsabilidad de los alumnos y al incremento de la participación en las tareas propuestas.

5) Los contenidos de enseñanza que seleccionan futuros docentes están mediatizados mayoritariamente por sus convicciones e intereses profesionales, así como por las preocupaciones señaladas en el punto anterior, orientando fundamentalmente su proceso didáctico hacia la enseñanza de contenidos encuadrados en el tipo «valores y actitudes». Los contenidos procedimentales, aunque explicitados, quedan en un segundo plano en su preocupación y valoración como docentes.

6) Futuros maestros señalan que la posibilidad de proponer en el aula procesos tendentes a individualizar la enseñanza está íntimamente relacionada con la estructura y componentes de los contenidos de enseñanza que se proponen en la planificación curricular, favoreciendo o dificultando dichos procesos. Asimismo indican que el tipo de contenidos a enseñar influye el nivel de concreción de la planificación curricular.

7) Futuros maestros muestran un conocimiento de la estructura de la materia superficial, no teniendo presente los componentes estructurales de los diversos contenidos de enseñanza en la selección y diseño que de éstos realizan en los diferentes niveles de la planificación curricular. Esta selección se caracteriza por ser global, abierta y en ocasiones ambiguas, lo que dificulta notablemente la selección de tareas (las tareas nos persiguen la enseñanza y aprendizaje de componentes concretos sino un mejora global de contenido) y la evaluación de los aprendizajes (alta complejidad para establecer los criterios que orienten al profesor sobre los niveles de desempeño alcanzados por sus alumnos/as).

8) Se constata la gran influencia que sus convicciones y preferencias tienen en los futuros maestros en la selección de los componentes curriculares, primando en muchas ocasiones este referente en su toma de decisiones preactivas e interactivas más que consideraciones teóricas informadas desde la formación inicial.

9) Futuros maestros seleccionan la metodología de enseñanza a implantar en su proceso didáctico guiados por los contenidos de enseñanza planteados, las tareas planteadas y en gran medida por la identificación de aquella con sus valores y creencias personales. Este planteamiento en la selección de la metodología está influido por lagunas y desconocimiento en el conocimiento del contenido pedagógico de la materia, no asociando adecuadamente un determinado tipo de contenido de enseñanza con su tratamiento metodológico más coherente y adecuado.

10) Futuros maestros enjuician la evaluación en Educación Física como un proceso que presenta una gran dificultad en su realización, caracterizándose por ser asistemático y poco riguroso en ambos grupos. El foco de atención de su evaluación va a orientarse hacia los aspectos actitudinales, utilizando para la recogida de datos dos procedimientos de observación: la lista de control y el registro anecdótico.

11) El diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje es el componente curricular que más interés, atención y tiempo ocupa en la acción docente preactiva e interactiva de futuros, significándose como otra de las grandes preocupaciones iniciales que presentan los sujetos de estudio.

12) La selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje que realizan futuros no está basada en los sistemas de análisis recomendados desde la Formación Inicial, a las que valoran como poco realistas, muy complejos y con una inversión de tiempo excesivamente costosa para proceder a su utilización. Los criterios utilizados para proceder a dicha selección son la potencialidad educativa de la tarea (posibilidad que ofrece de enseñar los contenidos de enseñanza), sus convicciones y valores, el nivel de los alumnos y la motivación que pueden presentar para sus alumnos. El análisis realizado nos permite afirmar que el criterio fundamental es el grado de motivación que presentan, valorando como fundamental que los alumnos se diviertan como cuestión previa para que se realice el aprendizaje, ya que sin esta condición (diversión) es difícil implicarlos en la práctica. Señalar por su significación que el criterio «nivel de los alumnos» es reflejado solamente de forma teórica al comprobarse la utilización de las mismas tareas para alumnos/as de diferentes grupos

y cursos. Respecto a su adecuación con los contenidos de enseñanza ya hemos procedido a realizar nuestra valoración en el punto 7 de este mismo apartado.

13) El grado de motivación que las tareas motrices pueden presentar en el aula para sus alumnos viene determinada por ser novedosas para ellos (criterio difícil de establecer por falta de información y por presentar las mismas para todos), ser dinámicas y presentar un carácter competitivo. Los futuros maestros se basan también en su propia experiencia como alumnos para realizar esta valoración (nivel de diversión e implicación que conceden a las tareas por haberlas realizado previamente). Todo ello nos informa del poco interés que en el proceso de selección de las tareas tienen los criterios «nivel de los alumnos» y «experiencias previas».

14) La duración de las tareas en el aula (tiempo de enseñanza-aprendizaje dedicado a cada contenido) no es establecida en la fase interactiva por los futuros maestros por considerarlo poco útil. Este tiempo es decidido en la fase interactiva en función de la respuesta de sus alumnos.

15) Futuros maestros no consideran en su planificación las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales, aduciendo como motivos para ello que no es su preocupación más inmediata, junto con la falta de preparación que para su realización tienen, la falta de coordinación con los demás profesores y la falta de información sobre los déficits de sus alumnos.

16) Futuros maestros diseñan las mismas sesiones para los diferentes grupos y cursos comprendidos en un mismo ciclo, confiando en su experiencia y capacidad para adaptar a cada contexto didáctico, durante el desarrollo de las sesiones, las tareas de enseñanza-aprendizaje incluidas en la sesión, en función del nivel y de las respuestas que realicen sus alumnos en el aula.

17) La planificación de las sesiones de futuros maestros recoge fundamentalmente los componentes curriculares objetivos de la sesión y tareas de enseñanza-aprendizaje a realizar, comprobándose que en algún caso se concreta la organización del grupo-clase y los materiales a utilizar en la sesión.

18) El esquema de sesión que utilizan futuros maestros responde a las tres partes del modelo o esquema tradicional (comprende una parte inicial o introductoria para el calentamiento o la activación de los alumnos, una parte central donde se desarrolla la enseñanza-aprendizaje del contenido o contenidos seleccionados y una parte

final o de vuelta a la calma), variando los criterios que utilizan para determinar la primera parte (ser motivante, tener poca exigencia física y servir como calentamiento e introducción, tener mucha exigencia física) y la última tarea de la sesión (ser relajante, de gran exigencia física, muy motivante).

19) Futuros maestros utilizan para la construcción y diseño de sus sesiones de clase las experiencias prácticas (clases realizadas con compañeros en las materias prácticas de la especialidad) realizadas en la E.U. durante su Formación Inicial, experiencias vividas en cursos complementarios y guías didácticas, valorando estas últimas como muy importantes por el apoyo y la facilitación que les supone para realizar el diseño mencionado. Esto se traduce en una descontextualización del diseño a la realidad práctica en que desempeñan su acción docente al no tener presente las características del contexto en el que desarrollan cada una de sus clases (mismas sesiones para distintos grupos de alumnos), implantando una serie de tareas utilizadas para otras situaciones y contextos didácticos (en el caso de las guías didácticas son situaciones de enseñanza abstractas y claramente descontextualizadas) y no teniendo presente en el diseño de sus sesiones aspectos como el espacio y las características del mismo.

5. BIBLIOGRAFÍA

- BALL, D. y McDIARMIT, G. (1989): The Subject matter preparation of Teachers, en MARCELO, C.(1993): Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido, en MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.)(1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Vº I, pp. 151-186, Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
- BEN PERETZ, M. (1982): Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado, en VILLAR, L.M.(EDS.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil.
- BEVERIDGE, S.K. y GANSTEAD, S.K.(1988): Teaching experience and training in the sports skill analysis process, *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, pp. 103-113.
- BISKAN, D. ; HOFFMAN, S. (1976): Movement analysis as a generic ability of Physical Education Teachers and Students, en STROOT, S.; OSLIN, J.L.(1993): Use of Instructional Statements by Preservice Teachers for Overhand Throwing performance of Children, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 24-45.
- BOGDAN, R. y BIKLEN, S.(1982): Qualitative research for education, en COLÁS, Mª.P. y REBOLLO, Mª.A.(1993): *Evaluación de programas. Una guía práctica*, Sevilla, Ed. Kronos.
- CLANDININ, J. ; CONNELLY, M. (1988) : Conocimiento práctico personal de los profesores. Imagen y unidad narrativa, en VILLAR, L.M.(EDS.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil.
- CLARK, C.M.(1985): Teachers' thought processes, en GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión en la práctica*, Madrid, Morata.
- COHEN, L. ; MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLÁS, M.P.; BUENDÍA, L. (1992): *Investigación Educativa*, Cádiz, Alfar.
- CONNELLY, M. Y CLANDININ, D.J.(1985) : Personal practical knowledge and

- the modes of knowing: Relevance for Teaching and Learning. en GONZÁLEZ, M.^a T. y ESCUDERO, J.M.(1986): El pensamiento del profesor: Un estudio de caso, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 1, pp. 91-108.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, D.J.(1990): Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, 19 n° 5, pp. 2-14.
- DEVICENTE, P.(1992): La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante, en MARCELO, C. y MINGORANCE, P.(EDS.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*, Vol I, pp. 183-198.
- DEL VILLAR, F.(1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F. a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada.
- DUNKIN, J.J.;BIDDLE, B.J.(1975): *The study of teaching*, Holt, Rinebart and Winston.
- ELBAZ, F.(1983): Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores, en VILLAR,L.M.(EDS.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil.
- ELLIOTT, J. (1986): *Investigación-acción en el aula*, Valencia, Servicio de Publicaciones de la Generalitat.
- ERICKSON, F.(1981): en ERICKSON, F.(1990): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza,, en WITTRÖCK,M.C.(1990): *La investigación sobre la enseñanza*, II.,Barcelona, Paidós.
- ERICKSON, F.(1990): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en WITTRÖCK, M.C.(1990): *La investigación sobre la enseñanza*, II.,Barcelona, Paidós.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T.(1986): El pensamiento del profesor: Un estudio de caso, en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 1 pp. 91-108.
- GEERTZ, C.(1973): Thick description:Toward an interpretative theory of culture, en WITTRÖCK, M.C.(1989): *La investigación de la enseñanza*, 1. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.

- GEERTZ, C.(1983): Blurred genres: The refiguration of social thought, en WITTRICK, M.C.(1989): *La investigación de la enseñanza*, 1. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós.
- GLASER, B.G.; STRAUSS, A.L.(1976): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research, en GOC KARP, G. (1989): Participant observation, en GRAHAM, K.C. ; HOHN, R.C. ; WERNER, P.H. ; WOODS, A.M. (1993) : Prospective PETE Students, PETE Student Teachers and Clinical Model Teachers in a University Teacher Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, pp. 161-179.
- GRANDA, J. (1995): Pensamiento-acción de futuros maestros-especialistas en Educación Física: Un estudio de casos, en *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de E.U. de Magisterio*.
- GROSSMAN, P. (1990): The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education, en MARCELO, C.(1993): Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido, en MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.)(1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, I, pp. 151-186, Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
- HUTCHINSON, G. (1993): Prospective Teacher's Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Theacher Socialization, *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, pp. 344-354.
- KHUN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE.
- KIMBALL, (1974): en ERICKSON, F.(1990): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza,, en WITTRICK, M.C.(1990): *La investigación sobre la enseñanza*, II.,Barcelona, Paidós.
- LAKATOS, I. (1983): *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Ed. Alianza.
- LAWSON, H.A.(1983): Toward a model of teacher socialization in Physical Education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 3-15.

- 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.(1993): Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido, en MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.)(1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
- MARLAND, P.W. (1977): *A Study of Teachers interactive thoughts*, Paper University Alberta, Canadá.
- MEDINA, A. ; DOMÍNGUEZ, C. (1989): *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*, Madrid, Cincel.
- MEDINA, A. ; DOMÍNGUEZ, M^a. C. (1992): Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales, en ESTEBARANZ, A.; SÁNCHEZ, V. (EDS.9(1992): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional, V.I. Conocimientos y Teorías Implícitas*, Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- MEDLEY, D.(1980): Research in Teaching Competency and teaching Tasks, en PÉREZ GÓMEZ, A.(1985):Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en GIMENO, J.;PÉREZ GÓMEZ, A.(1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL.
- MERRIAM, S. (1988): Case study research in Education. A qualitative approach, en ARNAL, J.; Del RINCÓN, D.; LATORRE, A.(1994): *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.
- MONTERO, L.(1992): El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en MARCELO, C, y MINGORANCE, P. (EDS.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, II, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PATTON, M.Q.(1983): Qualitative evaluation methods, en GOC KARP, G. (1989): Participant observation, en DARST, P.W. (1989): *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, Illinois, Human Kinetics Books.
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1985): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica,

en GIMENO, J.;PÉREZ GÓMEZ, A.(1985): *La enseñanza:su teoría y su práctica*, Madrid, AKAL.

PÉREZ SERRANO, G.(1994a): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. I:*Métodos*, Madrid, La Muralla.

PÉREZ SERRANO, G.(1994b): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Vol. II:*Técnicas y análisis de datos*, Madrid, La Muralla.

PIERON, M.(1986): *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas . Observación e investigación*, Málaga, Unisport Andalucía.

REYNOLDS, A.(1992): What is Competent Beginning Teaching ? A Review of the Literature, en MARCELO, C.(1993): *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*, en MONTERO, L.; VEZ, J.M. (Eds.)(1993): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.

ROVEGNO, I.(1991): A participant observation study of knowledge restructuring in a field-based elementary physical education methods course, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp. 201-212.

ROVEGNO, I.(1992): Learning to teach in a field-based methods course:The development of pedagogical content knowledge, en *Teaching & Teaching Education*, V. 8, pp. 69-82.

SCHEMPP, P.G. (1989): A case study of one physical education teacher's knowledge for work, en LAWSON, H.A. (1993): *Teacher's uses of research in Practice: A literature review*, *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, pp. 366-374.

SHULMAN, L.S.(1983): Anatomy and obligation: The remote control of teaching , en SHULMAN,L.S.(1990):*Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza:Una perspectiva contemporánea*, en WITTROCK,M.C.(1990): *La investigación de la enseñanza*, Vº 1, Barcelona, Paidós.

- SHULMAN, L.S.(1990): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza:Una perspectiva contemporánea, en WITTROCK, M.C.(1990): *La investigación de la enseñanza*, 1, Barcelona, Paidós.
- SIEDENTOP(1981): Data collection for managenial efficiency in Phisical Educa-tion, en DARST, P.W.; ZAKRAJSEK, D.B. & MANCINI, V.H. :*Analizing physical education and sport instruction*, Illinois, Human Kinetics Book.
- SOLMON, M.A.; WORTHY, T.; CARTER, J.A.(1993): The Interaction of Scholl Context and Role Identify of First-Year Teachers, *Journal of Teaching in Physi-cal Education*, 12, pp. 313-328.
- SPINDLER, (1955): en ERICKSON, F.(1990): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en WITTROCK, M.C.(1990): *La investigación sobre la enseñanza*, II.,Barcelona, Paidos.
- STENHOUSE, L. (1978): Case study and case records : Towards a contemporary history of Education, en ERICKSON, F.(1990): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza,, en WITTROCK, M.C.(1990): *La investigación sobre la enseñanza*, II.,Barcelona, Paidos.
- STROOT, S.; OSLIN, J.L.(1993): Use of Instructional Statements by Preservice Teachers for Overhand Throwing performance of Children, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, pp. 24-45.
- TABACHNICK, B.R.; ZEICHNER, K.(1985): The impact of the student teaching experiencie on the development of teacher perspectives, en *Journal of Teacher Education*, nº 36, pp. 28-36.
- TOUSIGNANT, M. y BRUNELLE, J.(1982): Les courants de rechercheen enseignementde l'education physique, *Revue des Sciencies de l'Education*, 8, 63-67.
- VILLAR, L.M. (1986): *Formación del profesorado. Reflexiones para una Reforma*, Valencia, Promolibro.
- VILLAR, L.M.(1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

YING, D.(1989): Case Study Research. Design and methods, en 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.

YINGER, R.(1986): Investigación sobre el Conocimiento y el Pensamiento de los Profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional, *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor*, Sevilla.

ZABALZA, M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Narcea.

ZABALZA, M.A.(1991): *Los diarios de clase*, Barcelona, PPU.

ANEXO 1

SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN

DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

DIS: Planificaciones que realiza del proceso de enseñanza - aprendizaje

OBJ: Objetivos

CON: Contenidos

MET: Metodología

INS: Información al alumno

MAT: Materiales

TAR: Actividades a realizar en clase

EVA: Evaluación

NEE: Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales

VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES

ORG: Organización de grupos

CNT: Control del aula

ESP: Espacios donde se realiza la clase

HOR: Horarios de clase

TIE: Tiempo que dedica a cada tarea de aprendizaje
EPA: Experiencias previas de los alumnos en E.F.
RAT: Relación del grupo de alumnos con sus tutores de aula
MOT: Motivación de los alumnos

DECISIONES PREACTIVAS

PCC: Decisión referida a algún componente curricular
PVO: Decisión referida a variables organizativas o/y contextuales

DECISIONES INTERACTIVAS

DCP: Decisión ante conflicto en el aula
DCC: Decisión referida a algún componente curricular
DVO: Decisión referida a variables organizativas o/y contextuales
DAA: Decisión basada en la actuación correcta de los alumnos ante las tareas
DAE: Decisión basada en la actuación errónea de los alumnos ante las tareas