UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

JUAN GRANDA VERA

1996

UNIVERSIDAD DE GRANADA

TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LA FASE INTERACTIVA DE LA ENSEÑANZA Y DE LAS PLANIFICACIONES DE MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FASE PRE-SERVICIO (FORMACIÓN INICIAL) Y NOVELES (PRIMER O SEGUNDO AÑO DE DOCENCIA). APORTACIONES PARA UNA PROPUESTA EN EL CURRÍCULUM FORMATIVO INICIAL DE MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA .

DIRECTOR: **SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ**

AUTOR: **JUAN GRANDA VERA**

CURSO ACADÉMICO 1995/96

A INMACULADA, MI MUJER
A MARINA Y LUCÍA, MIS HIJAS

A MIS PADRES, HIGINIO Y TERESA

"EN MEMORIA DE MANUEL OLMEDO.
HUBIERA ESTADO ORGULLOSO DE ESTE ACTO"

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. D. Sebastián Sánchez Fernández mi agradecimiento por haber aceptado la dirección de esta Tesis Doctoral. Su apoyo constante, sus consejos y orientaciones han sido fundamentales para el desarrollo y terminación de este trabajo. Mi gratitud hacia él.

A Mª Carmen Hoyos Ragel, por sus consejos y aportaciones siempre enriquecedoras, por su esfuerzo y dedicación, que han propiciado la mejora del texto aquí presentado.

A Rosa García López, por su importante y siempre presta colaboración en la finalización de este trabajo.

A Vicente, Andrés, José Carlos y a todos los compañeros del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal por su apoyo y ánimo constante.

A todos los que en algún momento supieron alentarme para continuar en mi labor.

Por último, y no por ello menos importante, mi más inmensa gratitud a Sergio, Elena, Isabel y Mª del Mar, los maestros que han participado de forma tan fundamental y comprometida en la realización de este estudio. Sus aportaciones, reflexiones y participación desinteresada son una clara muestra del interés de los maestros y futuros maestros por contribuir a la mejora su formación. Siempre les estaré agradecidos.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.- INTRODUCCIÓN

El tema objeto de la presente tesis doctoral se centra, desde nuestro punto de vista, en una de las cuestiones que suscitan mayor interés y preocupación en el ámbito donde realizamos nuestro quehacer profesional. Dicho tema es la formación de profesores y más concretamente, establecer en que medida lo que hacemos o dejamos de hacer, a veces tan importante o de tanta influencia como lo anterior, impacta, influye y condiciona la futura actuación docente de los/as alumnos/as que asisten a nuestras aulas.

Esta preocupación ha cobrado una espacial relevancia en mi devenir como profesor universitario a raíz de la reciente puesta en marcha de la especialidad de Educación Física en las EE.UU. de Magisterio (en nuestro Centro desde el curso académico 1990/91) pues la influencia que en dicha especialidad tenemos los profesores de las áreas que tienen una mayor carga docente en la misma ("Didáctica de la Expresión Corporal" y "Educación Física y Deportiva") hace que nuestro papel vaya a ser, en principio, bastante determinante, si no decisivo, en esa futura actuación.

Esta preocupación se ha ido desarrollando y centrando a lo largo de mi trayectoria profesional, al comprobar la dificultad de los/as alumnos/as que accedían a la materia **"Didáctica de la Educación Física"**, en una primera época de todas las especialidades y recientemente los que pertenecen a la especialidad de Educación Física, para poder adoptar y aceptar cambios en su manera de entender y percibir nuestra materia, para adoptar y asimilar nuevas perspectivas y posicionamientos

respecto de nuestra área curricular y consecuentemente la dificultad para traducir eso en formas de hacer la docencia.

Entiendo que dicho problema tenía su génesis en el hecho de que nuestros/as alumnos/as , en el mejor de los casos y suposiciones, se habían asomado a la Educación Física como meros sujetos pasivos, dispuestos a reproducir aquellas indicaciones, modelos y directrices de ejecución de no siempre buenos y cualificados profesionales, quedándose con la impresión, siempre pobre, de que nuestra materia podía aportar a lo sumo al currículum educativo unas técnicas de ejecución y una mejora en la condición física. Esta visión de la Educación Física, evidentemente empobrecedora del potencial de la misma, hace que los alumnos partan de unas creencias y actitudes hacia la misma que genera, en un sinfín de ocasiones, desconfianza y falta de interés por la misma. Ello se traducía en una actitud no muy positiva hacia su tratamiento en el currículum formativo de las diferentes especialidades de Magisterio. Por otro lado, este forma de acercarse a la Educación Física hace que partamos en la formación inicial de una posición de desventaja con respecto a otras áreas del currículum de la Formación Inicial del Profesorado ya que en ellas los alumnos traen un bagaje de conocimientos, de experiencias y de actitudes sobre las mismas que posibilitan su tratamiento en la Formación del Profesorado desde unas posiciones más favorables.

En Educación Física, los/as alumnos/as desconocen o presentan serias confusiones conceptuales sobre los contenidos, ámbito de la materia, metodología específica de ella, etc., lo que se traduce en una dificultad añadida sobre cuál debería ser la conformación de ese currículum de la formación inicial y sobre qué aspectos incidir en el tiempo del que disponemos. Asimismo, esa falta de cualificados especialistas en el Área en la Etapa de la ya desaparecida EGB (actualmente valoración trasladable para la Ed. Primaria) se traducía en unos modos de actuación

docente, de métodos de enseñanza, de formas y modos de evaluar,etc. que han ido creando en nuestros alumnos/as una visión trastocada y distorsionada de lo que se viene en denominar "Educación Física". Ello aumenta la dificultad en la tarea de imbuírles de otras perspectivas y visiones para lograr, al menos, que puedan, en su futura actuación docente, disponer de estrategias, conocimientos y alternativas sobre las que decidir y no tener que recurrir como solución a viejas y denostadas recetas que experimentaron como alumnos/as en anteriores etapas educativas.

Relacionada con este primer planteamiento, se encuentra una segunda cuestión. Se trataría de averiguar en qué calidad y cantidad nuestros alumnos/as basan y guían su futura actuación como docentes en los conocimientos, contenidos, actitudes y valores adquiridos en nuestras aulas durante el período de la formación inicial y cuáles de dichos conocimientos, contenidos, actitudes y valores presentan una mayor utilidad o importancia en su acción didáctica.

Por otro lado los múltiples contactos tenidos con compañeros y expertos en el tema, así como mi propia formación como alumno en el programa de doctorado que he realizado, ha aumentado mi interés y preocupación por estas cuestiones, lo que ha tenido como resultado mi decisión de afrontar esta investigación, ya que la misma presenta la suficiente significación e importancia en nuestro campo como para acometer su estudio y análisis.

Las razones expuestas explican la elección del trabajo que aquí se expone y en que cual nos hemos implicado los últimos años. Nuestro deseo desde su inicio es que los resultados que arroje nos ayuden a encontrar pautas y principios de actuación que nos lleven a mejorar en nuestra labor como docentes y como responsables de la formación de muchos alumnos y alumnas, ya que es de esperar que ello se traduzca en una mejora de la educación

de los alumnos y alumnas que en un futuro próximo estén a su cargo.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- MARCO TEÓRICO: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y LOS ENSEÑANTES

2.1.1.- LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA Y SOBRE LOS ENSEÑANTES. LA FORMACIÓN DE PROFESORES COMO ÁMBITO DE INVESTIGACIÓN

Como cuestión previa antes de tratar de delimitar este campo de investigación, entendemos que es necesario conceptualizar sobre el campo sobre el que se pretende investigar:la formación de los profesores y la medida en cómo esta formación (en nuestro caso inicial) es responsable de la futura actuación de los docentes. **PECK Y TUCKER(1973)** definieron la formación del profesorado como "un complejo y complicado conjunto de operaciones. Cada operación es por sí misma un conjunto de pasos extremadamente complejo, la mayoría de los cuales nunca han sido cuidadosamente identificados ni mucho menos medidos". **MARCELO (1989)** lo define como " el proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores -en formación o en ejercicio- se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma cíclica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional". Esta definición plantea, desde nuestro punto de vista, más una declaración de intenciones que una descripción realista de lo que en la actualidad son la mayoría de estos procesos formativos.

Respecto al proceso denominado "Formación de Profesores", **FEIMAN(1983)** aporta que este ámbito puede estar constituído por 4 fases o períodos en las que se irían construyendo los procesos del aprender a enseñar, lo que es sinónimo de que en ellas se realiza este proceso al que llamamos Formación del Profesorado. Estas 4 fases son:

A) FASE PRE-ENTRENAMIENTO: Se incluirían en esta fase todas las experiencias previas que los futuros profesores tienen como alumnos en etapas educativas anteriores como alumnos, en las cuales vivencian el proceso educativo desde la otra perspectiva y elaboran creencias y teorías sobre la enseñanza y la educación que posteriormente pueden influir en su desempeño profesional.

B) FASE PRE-SERVICIO: Se correspondería esta fase con el período de estancia en una institución de formación de profesores. En ella se adquirirían los conocimientos psicopedagógicos, didácticos y de contenido necesarios para el desempeño de su función. Asimismo accederían por primera vez a la práctica de la enseñanza en el período conocido como "Prácticas de Enseñanza".

C) FASE DE INICIACIÓN EN EL APRENDER A ENSEÑAR: Se correspondería con los primeros años de la profesión docente, durante la cual se estima que los profesores aprenden y adquieren conocimiento de su propia práctica y se socializan como profesores.

D) FASE EN SERVICIO: A partir de los primeros años y en la que los profesores continúan su formación participando, bien en actividades organizadas por las instituciones competentes y responsables de la formación permanente, bien implicándose en actividades de formación en colaboración con otros colegas.

Es necesario resaltar que el interés en este campo esta evolucionando desde posiciones en las que era considerado solo como un ámbito de la práctica hacia posiciones en las que es considerado también como un ámbito de investigación y construcción del conocimiento. En ese sentido, uno de los problemas que mayor interés despierta es el proceso por el que un sujeto "aprende a enseñar" (**MONTERO,1992**).

Investigar sobre la formación de los profesores va ineludiblemente unido a hablar sobre los modelos de formación que podemos encontrar y sobre la enseñanza. Dicho de forma distinta, resultaría difícil e incluso inexplicable tratar de establecer

los principios, normas o pautas de actuación sobre los que debería asentarse el proceso de formar profesores, desligándolo de la situación para la que se les intenta preparar, la enseñanza o acción didáctica en que se van a ver implicados, y del punto de vista desde el que se entiende una enseñanza como eficaz. Hacerlo así supondría parcelar y artificializar el proceso formativo. Asumir este punto de partida implica partir de que para mejorar la formación de profesores deberíamos estudiar e investigar sobre ello en el contexto y condiciones naturales en las que llevan a cabo su acción profesional, lo que equivale a decir la acción o proceso para la que presumiblemente se les está preparando. Esta relación inseparable ha hecho que la investigación sobre la formación de profesores haya estado desde sus comienzos influenciada por la forma de concebir la enseñanza y lógicamente la evolución de los paradigmas de formación de profesores ha estado íntimamente unida a la de los paradigmas de investigación sobre la enseñanza. La diversidad de opciones de valor que muestran las diferentes tendencias didácticas se expresan tanto en la forma de entender qué es la enseñanza, como en la forma de entender cómo se genera el conocimiento sobre la enseñanza , lo que se cree que merece la pena averiguar sobre lo que ocurre en el aula, los modos de obtener información y de tratarla y, como no, la forma de incidir en la práctica **(CONTRERAS,1991)**.

Durante mucho tiempo, en el campo de la formación del profesorado al igual que en el campo de la enseñanza, ha dominado el denominado paradigma de la racionalidad técnica, el cual se asienta en una concepción de la enseñanza como aplicación rigurosa de la teoría y la técnica científica pedagógica al terreno de la práctica educacional. Modelos de formación de profesores basados en este paradigma son los denominados "Modelos de entrenamiento basados en las competencias" y "Sistemas conductuales para la evaluación de la efectividad del profesor" (**De VICENTE, 1988**). El primero de estos modelos (Basada

en la Competencia) tiene como elemento esencial las competencias docentes a lograr. Dichas competencias eran seleccionadas del análisis y estudios de profesores considerados expertos y eficaces, tratando de que los futuros profesores y profesores principiantes lograran incorporarlas a su bagaje académico y profesional.

Frente a esta concepción sobre la formación del profesorado surgen otros paradigmas de formación de profesores. **ZEICHNER(1983)** señala la existencia de 3 paradigmas alternativos de formación del profesorado: Formación Personalista del Profesorado, Formación del Profesorado Tradicional-Oficio y Formación del Profesorado Orientada a la Indagación.

El paradigma de Formación Personalista del Profesorado destaca el carácter personal de la enseñanza, en el sentido de que cada profesor desarrolla sus estrategias peculiares de aproximación y percepción del fenómeno educativo. **DE VICENTE (1988)** señala que el profesor deberá verse a sí mismo y a su entorno de una forma positiva y realista , identificándose con los otros y considerándose como una persona deseada y valiosa para los demás. Se ve al profesor como un facilitador del aprendizaje, un animador que asiste y ayuda a los alumnos. Como cuestión clave en el proceso formativo estaría el desarrollo de procesos de autopercepción o percepción de sí mismo ya que de ello dependerá en gran medida su capacidad de adaptación al medio y de producir interacciones con los demás.

Respecto al paradigma "Formación del Profesorado Tradicional-Oficio", **MARCELO(1989)** señala que es uno de los más extendidos en las instituciones formativas , considerándose la práctica como el elemento esencial para adquirir el oficio de profesor. La clave del proceso estaría en la observación acrítica y pasiva de los futuros profesores de las maneras de hacer de los profesores de las aulas, asumiendo las destrezas, actitudes y en definitiva el estilo docente del profesor del aula de prácticas,

limitándose su bagaje formativo a la situación práctica observada, que en muchos casos no es representativa del conjunto de formas de hacer y actuar en la enseñanza.

Por último, el paradigma de "Formación del Profesorado Orientado a la Indagación" intenta romper con los modelos o programas basados en la racionalidad técnica. Como elemento crucial de este paradigma se señala el componente práctico del currículum

> "concibiéndose la práctica como un espacio curricular especialmente diseñado para aprender a construir el pensamiento práctico del profesor en todas sus dimensiones" **(PÉREZ GÓMEZ,1987)**.

Es necesario resaltar que este concepto de la práctica se ve desde una posición crítica y reflexiva y no meramente pasiva y reproductiva como en un paradigma anterior.

En cuanto a la justificación de un ámbito de estudio e investigación denominado "Formación del Profesorado" podemos recoger las palabras de **CALDEHEARD (1986)** "Mientras continuen los fuertes debates sobre la naturaleza de la formación del profesorado, habrá una urgente necesidad de investigar sobre este campo, a fin de que proporcione las bases teóricas y empíricas con las que podamos guiar y mejorar nuestras prácticas de formación".

ZIMPHER Y ASHBURN(1985) señalan que la investigación sobre formación del profesorado ha sido calificada como "asistemática, ideográfica y trivial". En cuanto al volumen de investigaciones en este ámbito es escasa, haciendo notar **CRUICKSANK(1984)** que los posibles motivos por lo que esto es así pudieran ser entre otros: "la cultura de la formación del profesorado que , en gran medida, está basada en la sabiduría profesional, sentido común y compromiso de los formadores; la falta de aptitud o entrenamiento

en investigación de los mismos; la falta de tiempo, apoyo y recompensas por la investigación en este ámbito; la casi ausencia de vías que animen y transmitan el conocimiento; la creencia de que la formación de profesores es un proceso demasiado complejo como para ser estudiado con éxito y quizás como cuestión más notable, la ausencia de una comunidad paradigmática de investigadores en formación del profesorado".

Asimismo, otra cuestión previa a destacar es que las bases disciplinares de la investigación sobre la formación de profesores son amplias y diversas, siendo este marco de estudio un campo de indagación multidisciplinar **(LANIER Y LITTLE,1986)**.

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 (1989), 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 mas 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(1983) 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 el se puede apreciar que ya se contempla la existencia de una relación de bidireccionalidad e influencia mutua entre profesor y alumno.

PÉREZ GÓMEZ(1985) 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(1985)** "En consecuencia, ni los estudios presagio-producto ni los desarrollados dentro del paradigma proceso-producto, pueden legar 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 (1970)** , con su concepto de paradigma, en las que se sitúa a las Ciencias Sociales dentro de una situación preparadigmática , con todo el componente de retraso y desprecio cientifico 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.**

En una posterior aportación añade

> **"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" (GEERZT,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,1981**),

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 Filosofia de la Ciencia que nos aporta una nueva corriente de pensamiento, la Fenomenologia, que en palabras de **CURTIS (1978)**, citado por **COHEN Y MANION 1990**) presenta las siguientes caracteristicas:

- **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 fenomenologia 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 interpretatfvos, 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 (1976)** en el Reino Unido.(Citado en **ERICKSON ,1986**).

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 teorias 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 a 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 un 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,1980)** 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 construidos 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.

En esta línea y como respuesta a las deficiencias y limitaciones del paradigma mencionado surge el denominado "paradigma mediacional centrado en el profesor". Este paradigma parte desde una perspectiva específicamente situada en el ámbito de la enseñanza más que en el ámbito del aprendizaje. La enseñanza pasa a ser considerada como un proceso en el cual los profesores planifican y toman decisiones, siendo estos procesos en ocasiones realizados de forma consciente y en otras ocasiones de forma automática.

Estas consideraciones hacen trasladar el objeto de investigación de los comportamientos observados hacia los procesos internos que guían y orientan las intenciones y actuaciones de los profesores durante la enseñanza. Esta traslación del objeto de investigación ocurre como consecuencia de la consideración del profesor como un agente activo cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan sus conductas (**PÉREZ GÓMEZ, 1985**).

El discurso de este nuevo paradigma de investigación ha sido descrito por **SHAVELSON (1983)** de la siguiente manera:

a) Los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo.

b) Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplicados que construyen de la realidad.

c) El comportamiento de los profesores está orientado por sus

pensamientos, juicios y decisiones.

Como técnicas de investigación utilizadas predominantemente en este paradigma podemos señalar **(VILLAR,1990)**:

- **la observación participante.**

- **las entrevistas en profundidad.**

- **los diarios de clase.**

Las aportaciones de este modelo de investigación sobre la enseñanza nos informa de la necesidad de dotar a los enseñantes durante su formación de estrategias y de un equipamiento que le permitan una comprensión global del proceso y de la importante significación de sus actuaciones y decisiones. Sobre este modelo o paradigma volveremos más adelante para profundizar en su discurso y planteamiento.

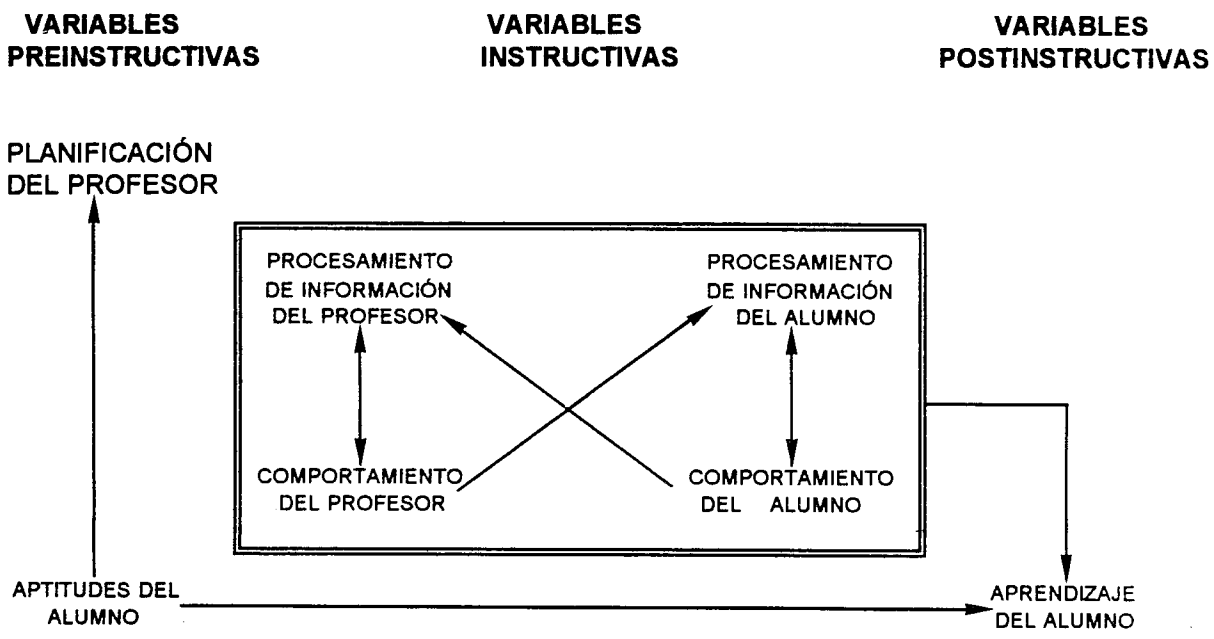
Con posterioridad se desarrolló una nueva perspectiva conceptual sobre el análisis de la enseñanza, el cual aborda su proceso de investigación desde perspectivas etnográficas, situacionales y cualitativas: es el denominado paradigma ecológico. Este paradigma asume muchos de los presupuestos del paradigma 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 íntegra 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,1985**). Desde este enfoque, la tarea clave en los procesos de formación de profesores sea el análisis de la fase de enseñanza denominada interactiva y el desarrollo de capacidades y estrategias para regular dicha fase.

2.1.2.- EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR COMO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Ya hemos señalado con anterioridad, en el breve análisis descriptivo de la investigación enseñanza sobre la enseñanza y sobre los profesores, la existencia del denominado por **PÉREZ GÓMEZ (1985)** "Paradigma mediacional centrado en el profesor" y que es denominado por otros autores **(MARCELO, 1987; BEN PERETZ,1988)** "Paradigma del Pensamiento del Profesor". Este paradigma considera que el profesor es un sujeto racional y reflexivo durante todo el proceso de enseñanza, señalando sus pensamientos, juicios y decisiones como componentes básicos de su actividad docente. **MARCELO (1987)** señala que este paradigma de investigación surge en 1975 con los trabajos presentados al Congreso del "NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION", el cual recogía en una de sus áreas de trabajo la enseñanza como procesamiento clínico de la información. **SHULMAN (1993)** indica que el interés inicial por el estudio de la cognición de los profesores surge de varias fuentes. En primer lugar, por la crítica realizada sobre las teorías conductistas, que tanto habían influenciado sobre la investigación de la enseñanza y de los profesores, por parte de psicólogos del procesamiento de la información y de los psicolingüistas. Casi simultáneamente las aportaciones de Piaget empiezan a calar en los educadores y psicólogos norteamericanos. Con posterioridad ,influenciados por esta nueva perspectiva, los psicólogos del procesamiento de la información empezaron a dirigir sus esfuerzos e intereses hacia el campo de la educación y de la enseñanza. **WINNE Y MARX (1977)** elaboraron un modelo que intenta describir las recíprocas influencias entre el procesamiento que de la información hacen profesores y alumnos (Cuadro 1).



CUADRO 1: MODELO DE WINNE Y MARX

SHAVELSON (1983) señaló dos presupuestos fundamentales sobre los que descansarían los procesos de pensamiento de los profesores. En primer lugar que "Los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto" y en segundo lugar "El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones". En esta misma línea **MARCELO (1987)** consideró que el profesor no es un autómata en sus clases y lo diferenció de un mero técnico que aplicaría en su actividad ciertas recetas en contextos similares, basadas en unos repertorios previamente adquiridos, transformando, de esta manera, la visión que sobre el profesor ha dominado en algunos ambientes educativos como los dedicados a la formación inicial. Así se refiere al profesor como "sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional", y acepta que "los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta".

En este sentido, la enseñanza desde el punto de vista de los

profesores supone manejarse en ambientes complejos y dinámicos, cuyos objetivos no están siempre claramente definidos, ni los problemas a resolver aparecen estructurados como tales, por lo que manejarse inteligentemente en esas situaciones sería tarea demasiado compleja, si no se facilitasen gracias a la puesta en funcionamiento de esquemas simplificadores de toda esa complejidad en la percepción y en la toma de decisiones **(LEINHARDT y GREENO,1986)**.

Así mismo, recogemos la denominación para la enseñanza de "preactiva", "interactiva" y "postactiva" **(JACKSON,1979)**, considerando que los profesores generan pensamientos y decisiones diferentes para cada una de estas fases, especialmente en la fase interactiva en la que aparece la espontaneidad, inmediatez del comportamiento del profesor en una situación con cierto grado de incertidumbre. Este mismo autor señala que una de las mayores diferencias entre las fases preactiva e interactiva parece ser el tipo de actividad intelectual en que se implica el profesor: la conducta preactiva es más o menos deliberativa mientras que la interactiva es más o menos espontánea.

Estos tres momentos diferentes que se establecen en la enseñanza son considerados por **SHULMAN (1989)**, quien señala que "Para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza".

A partir de esta clasificación, tomamos como referencia a **CLARK Y PETERSON (1986)**, que señalaron que la "planificación del docente", que es como generalmente se designa a la fase pre-interactiva, incluye los procesos de reflexión que el profesor lleva a cabo antes de la interacción de clase, acerca

de qué enseñar, cómo enseñarlo, cómo evaluarlo, etc., y cuyas conclusiones pueden variar en el transcurso de la interacción docente". Así mismo hemos de señalar que estos autores incluyen en la planificación docente los procesos de pensamiento que el profesor pueda tener a posteriori de su actividad docente y que pueda guiar futuras interacciones.

Es posible afirmar que los profesores siempre diseñan su actuación de alguna forma, bien adoptando el formato de plan escrito explícito o bien elaborando internamente una estrategia mental para orientar y secuencializar su acción. Los diseños del profesor los componen actividades seleccionadas y concatenadas para tratar los objetivos y contenidos curriculares vigentes, dentro de un marco temporal y organizativo completo.

A este respecto, **LEINHARDT y GREENO(1986)** señalan que los buenos profesores se caracterizan por desarrollar su práctica siguiendo una especie de agenda cuyo contenido son planes operativos para desarrollar unidades de trabajo, compuestas de otras unidades más específicas que pueden modularse de forma peculiar. El concepto de "agenda" lo definen como "un plan de acción operativo que incluye estructuras de actividad y rutinas operativas , que son versiones específicas de esquemas pertenecientes a la base de conocimientos generales de los profesores. La agenda incluye también elementos relativos a la toma de decisiones que permiten una constante actualización y revisión de la agenda en sí misma"

Otros autores conceden a la planificación un papel de control del ambiente de clase, señalando que " la planificación y el gobierno controlado de las tareas académicas es la forma simplificada que tienen los profesores de mantener un cierto control de las condiciones complejas que caracterizan los ambientes de clase" **(GIMENO,1988)**.

En cuanto al papel y revisionalidad de los procesos de planificación, algunos autores coinciden en afirmar como una de sus características su falta de revisionalidad y adaptación progresiva. En este sentido cabe señalar opiniones al respecto como las de **CLARK y ELMORE(1979)** " buena parte del aprendizaje y de la interacción social que tiene lugar en los meses siguientes al comienzo del curso se pueden predibujar directa o indirectamente por la forma en que el sistema de instrucción y el sistema social se haya planteado en la primera semana del curso" y **WALTER (1984)** "la planificación que hacen los profesores a largo plazo al comienzo del curso tiene un impacto importante sobre lo que deciden en el resto del curso. Estas decisiones afectan a los contenidos, a las actividades, a la agrupación de los alumnos, a proyectos generales y a normas para los estudiantes".

En cuanto a los modelos y tipos de planificación que utilizan los profesores , **CALDERHEAD(1984)** señala "dado que diferentes actividades , contenidos, alumnos, etc. reclaman varios tipos de preparación diferente, es imposible identificar un modelo de planificación efectivo. Parece que las habilidades para planificar se refieren, no tanto al dominio de una técnica en particular, sino al conocimiento de qué técnicas requiere la situación".

En esta línea **CLARK y YINGER(1979)** encontraron en un estudio realizado con profesores experimentados que estos realizaban al menos ocho tipos diferentes de planificación. Seis de ellas, (semanal, diaria, largo alcance, corto alcance, anual y del período lectivo), adoptaban denominaciones que se correspondían con el tiempo que abarcaba la planificación. Las dos restantes (unidad y lección) se referían al contenido que correspondía con la planificación realizada.

En ese mismo estudio, los profesores informaban que

planificaban por tres razones:

- para satisfacer necesidades personales inmediatas (reducir ansiedad e incertidumbre).

- para organizar y determinar el proceso de instrucción.

- para ser utilizada durante el propio proceso de instrucción.

MARCELO (1995) indica sobre los tipos de planificación que se ha demostrado que existen cinco tipos de planificación :anual, trimestral, mensual, semanal y diaria. asimismo señala que las creencias, los alumnos y el libro de texto influyen en la planificación que realiza el profesor.

A este respecto señalar que la discusión sobre modelos de planificación se ha centrado en la disputa en torno al modelo de objetivos y en las alternativas al mismo. El primero ha atravesado el panorama pedagógico de las dos últimas décadas entre nosotros, presentándose como el esquema universalmente racionalizador de la práctica por excelencia, incluida la práctica de los profesores.

Algunas de las conclusiones a las que han llegado los investigadores que han estudiado los procesos de planificación de los profesores revelan cuestiones como:

1.- El tipo de planificación que realizan los docentes sirven para estructurar y organizar períodos cortos de enseñanza.

2.- Los profesores elaboran rutinas de actuación para simplificar su intervención. La planificación de rutinas generales de actividad, gestión del aula, etc... representan el contenido de las primeras sesiones.

3.- **Las funciones que los docentes dan a la planificación están orientadas principalmente a determinar los medios adecuados para la enseñanza y a guiar los procesos de instrucción.**

4.- **En cuanto al modelo de planificación, se impone en los Centros de Formación de Profesores el modelo racional-lineal de Tyler, en donde los objetivos son el elemento nuclear, pero el estudio del conocimiento práctico de los profesores en ejercicio revela que el eje central de la planificación son las actividades y la preparación del contexto.**

En el segundo caso consideramos los momentos de interacción del profesor con el alumno, que provocan múltiples situaciones en los que el profesor se ve obligado a modificar su conducta de acuerdo con lo que tenía planificado, siéndole necesario tomar sobre la marcha diferentes decisiones que caracterizan estos momentos de la enseñanza. En nuestra investigación, seguiremos a **CLARK Y YINGER (1979)** sobre las decisiones interactivas, como aquellas que se refieren a "las decisiones tomadas durante el acto de la enseñanza, concibiéndose al profesor como un sujeto que está valorando constantemente la situación, procesando informaciones acerca de ella, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando la acción sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de la acción en los estudiantes".

El concepto de decisión ha sido revisado en algunas investigaciones perfilándose su contenido. Para **FOGANY, WANG y CREEK (1982)**, las decisiones interactivas se realizan teniendo en cuenta tres dimensiones características. Así, en primer lugar, consideran el conjunto de factores que llevan al profesor a considerar la necesidad de tomar una decisión, lo que llaman información clave. Esta decisión, necesariamente, provoca unas acciones del profesor, lo que constituiría la segunda dimensión. Y por último, consideran los autores el fín que el profesor

persigue durante el proceso de tomar la decisión.

Desde esta consideración queremos partir. Pensamos que esta perspectiva puede ayudarnos a comprender la actividad docente puesto que nos sitúa en el camino de poder conocer cómo se pasa del pensamiento a la acción. Al mismo tiempo modifica la consideración que se ha tenido sobre el papel que el profesor juega en la enseñanza, ya que hasta ahora, y es la visión que ha predominado en las Escuelas de Magisterio, se ha considerado a los profesores como meros técnicos de la enseñanza que aplican unos determinados métodos o técnicas que habían asimilado en su periodo de formación inicial o durante su práctica docente.

A este respecto, **GONZÁLEZ (1985)** señala que "Los profesores dejan de ser percibidos como meros ejecutores o realizadores de tareas para ser considerados como sujetos que perciben, categorizan, piensan y juzgan y, por ello, deciden y actúan. El profesor hace frente a la situación redefiniéndola, filtrándola y modificándola en función de sus propias perspectivas y esquemas cognitivos". Esta aseveración no debe, sin embargo, hacernos olvidar que todo este conjunto de procesos sobre los que los profesores asientan su quehacer diario (comportamiento docente) se ve influenciado por el contexto en el que se desenvuelve, contexto que es difícil de comprender puesto que sus variables no son todas puestas de manifiesto por los sujetos participantes en el proceso docente.

Asumiendo la hipótesis que el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan, así como el descubrir sus teorias implícitas y creencias personales y el conocimiento práctico o artesanal (**LEINHARDT,1990)**, deberán aportar luz acerca de la investigación sobre la eficacia docente, podemos deducir que dichas recomendaciones deben aportarnos ciertas orientaciones de cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

La aceptación del profesor como un sujeto que toma decisiones ha dado lugar a múltiples referencias de autores, algunas de las cuales son citadas por **MARCELO(1987)**. En ellas aparecen expresiones como "valorar situaciones", "procesar información", "seleccionar una estrategia", "generar y considerar alternativas en la elaboración de respuestas", "ambientes dinámicos y complejos", "profesional reflexivo", etc. que pueden ayudar a comprender en parte la actividad que el profesor realiza en el aula. **CORONEL(1986)** señala al respecto que

> **"Los estudios sobre el pensamiento de los profesores pueden contribuir a mejorar nuestra comprensión de los procesos didácticos y su proyección, en parcelas como la práctica de la clase, la innovación curricular, formación y perfeccionamiento del profesorado, evaluación, planificación, etc, y favorecen el clima para una reconsideración y reconceptualización de la didáctica que incorpore en un enfoque integrador, flexible y multidimensional, la complejidad del mundo de la enseñanza".**

señalando en esta misma línea **CLARK(1986)**

> **"que el objetivo final de la investigación sobre el pensamiento del profesor consistiría en llegar a descubrir la psicología cognitiva de la enseñanza, para que fuera utilizable, entro otros, por los formadores de profesores y los mismos enseñantes".**

Esta consideración refuerza nuestro propósito de intentar mejorar nuestro currículum formativo a partir de los hallazgos y descubrimiento que se puedan ir encontrando en investigaciones como la que aquí presentamos.

Respecto a porqué los profesores tienen necesidad de tomar determinadas decisiones durante la fase interactiva, **MARCELO(1986)** señala que "las situaciones de clase pueden producir que el profesor modifique su planificación sobre la

marcha, transformándola, acortándola o añadiendo nuevos elementos". En este mismo sentido podemos completar esta aportación diciendo que "serían decisiones que no pueden estar previstas ni estudiada su consecuencia con la suficiente profundización y tiempo previo de análisis, lo que les concede una complejidad añadida para realizarlas por no disponer en muchos casos de la suficiente información, o dicho de otra manera se toman en un ambiente determinado por un cierto grado de incertidumbre". Este concepto "cantidad de incertidumbre" ha sido clave en los estudios sobre procesamiento de la información, en cuanto a la posibilidad que tienen los sujetos de actuar en situaciones cambiantes sobre las que no disponen de la suficiente información a utilizar para actuar correctamente.

SHAVELSON Y STERN(1983) indican que "las decisiones se producen como consecuencia de un funcionamiento diferente al que se esperaba en la planificación, bien por falta de implicación de los alumnos, falta de interés o/y atención, situaciones de indisciplina,etc. . Debemos decir, y los datos que hemos encontrado avalan esta proposición, que en ciertos casos esta toma de decisiones no es tanto como consecuencia de imprevistos respecto a lo planificado sino de una actitud consciente de los profesores al elaborarla, dejando muchas cuestiones abiertas para decidirlas sobre la marcha en la actuación en el aula.

En cuanto al tipo de decisiones que toman los profesores, los estudios sobre este ámbito han arrojado en ciertos casos resultados contradictorios.

Así, por ejemplo, **PUTNAM y DUFFY(1983)** dividen las decisiones en:

-decisiones interactivas instruccionales (también llamadas maniobras pedagógicas).

-decisiones interactivas de gestión.

MORINE y VALLANCE(1975) hablan de:

-intercambios (relativos a la interacción verbal)

-actividades planificadas (decisiones interactivas directamente relacionadas con las actividades de planificación).

-actividades no planificadas.

En relación con el número de decisiones **MARX(1981)** señala que las investigaciones han encontrado que "el número de decisiones que toman los profesores decrece a medida que avanza el desarrollo de la unidad de planificación, lo que explica porqué la práctica ha quedado regulada de alguna forma en las primeras sesiones ". Esta afirmación concuerda con la opinión recogida anteriormente respecto a la influencia que va a tener a lo largo del proceso didáctico las decisiones tomadas en los primeros momentos de la planificación del currículum. Señalar por último la importancia y significación que ha tomado dentro de este paradigma el estudio sobre el conocimiento práctico de los profesores, el cual tiene sus raíces más en la investigación sobre el currículum y la formación de los profesores que en la psicología cognitiva. En estos estudios los profesores son entrevistados extensamente acerca de sus actividades y decisiones, así como sobre el fundamento de las mismas, para posteriormente partiendo del conocimiento así obtenido desarrollar teorías sobre el conocimiento pedagógico práctico de los enseñantes (**SHULMAN,1989**).

Es decir, evocamos aquí ese concepto utilizado e investigado, cual es el de "conocimiento práctico del profesor" que se define como "ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresa en las acciones de una persona" **(CLANDININ Y CONNELLY, 1988)**. Sobre el mismo profundizaremos en el siguiente apartado de la investigación, por considerarlo de gran importancia en relación

con el estudio que desarrollamos, pues por llevar poco tiempo en la enseñanza los sujetos que participan en la investigación, este hecho puede informarnos en qué medida participa la formación inicial (tanto en su componente teórico como práctico) en su acción docente y como en dicha acción influyen la experiencia práctica acumulada (poca pero entendemos que ya muy utilizada), sus teorías implícitas y sus creencias personales. Asimismo, queremos situar la investigación en el terreno del conocimiento pedagógico de los profesores y cómo se ha ido construyendo, como señala **WOOD (1987)**,

> "asumiendo que el objetivo de todo ello será la comprensión del mundo educativo como fuente primera para su renovación,

en sintonía con la idea expresada por **LOWYCK(1988)**:

> "Los investigadores en el campo de la enseñanza han tratado de encontrar siempre qué representa una "buena enseñanza", qué rasgos incluye, cómo se puede medir y mejorar la calidad de la enseñanza. Este conocimiento puede proporcionar una interesante información para la mejora de la formación y perfeccionamiento de los profesores".

Es importante señalar que esta última referencia no sitúa nuestro posicionamiento en un intento de encontrar patrones o comportamientos generalizables pero sí intenta extraer ciertas conclusiones que nos orienten en nuestro quehacer docente.

2.1.2.1. El conocimiento práctico de los profesores como tópico de investigación

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".

En esta línea, analizar los procesos que ocurren en el aula durante la fase interactiva de la enseñanza para a partir de ellos intentar averiguar los pensamientos y preocupaciones de los profesores durante la misma, así como los conocimientos en que los profesores basan sus decisiones a lo largo de los diversos momentos que acontecen en la vida del aula, nos ayudaría a intentar comprender de forma más clara y profunda la forma en que los profesores entienden la enseñanza.

Esta línea de investigación nos lleva a intentar comprender el conocimiento dirigido a la acción,

> "conocimiento que trata de cómo hacer las cosas durante la intervención didáctica y que aceptamos que se va construyendo y acumulando a lo largo de su actividad". **(ELBAZ,1983)** .

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 este

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 CONNNELLY(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".

MEDINA(1992) como lo conceptualiza

> "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".

indicando **MARCELO(1986)** que este conocimiento se puede adquirir a través del:

a) aprendizaje directo que se adquiere con la propia experiencia.

b) aprendizaje mediado que se adquiere a través de la observación de otras personas que actúan como filtro de la realidad.

c) aprendizaje tácito que surge a partir del análisis de la propia experiencia individual.

En cuanto a las características que tendría este conocimiento, **MINGORANCE (1989)** señala cuatro:

- **Sería experiencial, ya que el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula, y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución.**

- **Sería personal, puesto que el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos es diferente en cada persona.**

- **Sería grupal, puesto que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan de una tarea común, les sirve para constrastar las propias ideas.**

- **Sería contextual, ya que la experiencia tienen lugar en un mundo social determinado.**

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

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**).

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. **ZABALZA (1991)**, expone los diferentes términos utilizados por los autores.

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 CONNERS (1978)**, como "Concepciones" **LARSSON (1983)**, como "Teorías de acción" **SANDERS Y MCCUTCHEON (1984)**, como "Paradigmas funcionales" **CROKER (1986)** y como "Conocimiento práctico" **ELBAZ (1983)**, **CONELLY Y CLANDININ (1984)**, **YINGER (1986) Y MEDINA (1989)**. En nuestro estudio esta última acepción será la que utilicemos para describir el conocimiento profesional generado por nuestro sujetos de investigación, por entender que es el más clarificador, así como el más aceptado por la comunidad de investigadores (Ver citas y referencias al término en Actas del III Congreso sobre Pensamiento del profesor)

La acción de enseñanza es una práctica reflexiva, es por tanto una 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 caracteristicas del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica" **ZABALZA (1991).**

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 (1991).**

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 conocimiento 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 . De todos es conocido el estudio en profundidad con una profesora realizado por **ELBAZ(1983)**, llegando a definir la organización interna del conocimiento práctico. **ELBAZ(Ibidem)** distingue unos contenidos, una orientación y una estructura.

Los contenidos son divididos en cinco áreas:

a) **Conocimiento de sí mismo**: valores, creencias , metas personales, etc..

b) **Conocimiento del medio**: Clase, relaciones con los colegas, con la Administración.

c) **Conocimiento de la materia**: Cuerpo de conocimientos que se enseña.

d) **Conocimiento del curriculum**: Objetivos, necesidades del alumno.

e) **Conocimiento de la instrucción**: Métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, procedimiento de evaluación, etc.

Distingue igualmente cinco orientaciones en las cuales el docente utiliza este conocimiento:

-***Orientación situacional***: utilización para la resolución de situaciones inmediatas.

-***Orientación personal***: Utilización para dar significado personal a lo que el docente hace.

-***Orientación experiencial***: Se utiliza para proyectar su propia experiencia personal en las situaciones especificas del aula.

-*Orientación teórica*: Utilización para analizar los conocimientos teóricos.

-*Orientación social*: Se utiliza como medio para el intercambio, y la comunicación profesional.

Por último, ELBAZ propone como estructura del conocimiento práctico:

-**Reglas prácticas**: Son declaraciones breves que indican lo que hay que hacer y cómo hacerlo en situaciones didácticas concretas. Son guías para la acción.

-**Principios prácticos**: Son proposiciones de carácter deliberativo que transcienden la acción concreta. Es la proyección de la teoría en la práctica. Guían la acción y la justifican.

-**Imágenes**: Son cuadros mentales generales que el profesor produce de forma intuitiva y que incluyen una perspectiva global de abordar la práctica. Se integran en ellas valores, creencias y sentimientos.

YINGER (1986) define los siguientes componentes del conocimiento práctico de los profesores :

- Conocimiento de la técnica.
- Conocimiento del contenido
- Conocimiento del contexto.
- Conocimiento de los estudiantes.

- Conocimiento de sí mismo.

SCHULMAN y SYKES (1986) citados por **VILLAR (1988)** señalan la existencia de ocho tipos de conocimiento:

- Educación general/liberal.

- Conocimiento del contenido.

- Conocimiento del currículum.

- Conocimiento general de principios y práctica pedagógicos.

- Conocimiento pedagógico del contenido específico.

- Comprensión de la diversidad de los estudiantes y de las diferencias individuales.

- Destrezas de actuación.

- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos (fundamentos de la comprensión profesional).

En una investigación ulterior "The Knowledge Growth in Teaaching", **SHULMANN y WILSON (1987)** identificaron solo siete categorías:

- Conocimiento del contenido.

- Conocimiento pedagógico.

- Conocimiento del currículum.

- Conocimiento de los alumnos y de los aprendizajes.

- Conocimiento del contexto.

- Conocimiento didáctico del contenido .

- Conocimiento de filosofía educativa, fines y objetivos.

MEDINA (1989) propone una clasificación de los componentes del conocimiento práctico, abordándolos desde la perspectiva de que son constructos que explican cómo se genera y qué forma tiene este conocimiento, que tiene su base en la acción reflexiva del profesor. Los constructos son hipótesis sobre fenómenos no observables que nos permiten explicar, a través de procedimientos heurísticos o deductivos, la estructura del conocimiento. La propuesta se concreta en siete constructos:

1.- CONCEPTOS: Son abstracciones y significados que el profesor posee acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje. Son ideas eje, son elementos nucleares del pensamiento didáctico. Los conceptos deben estar basados en teorías bien fundamentadas, que parten de la formación inicial y que se modelan durante el desarrollo profesional. Los conceptos deben ser amplios, plurales, y deben sentar el marco epistemológico en el que se sitúa el docente.

2.- CREENCIAS:Son interpretaciones personales desde las que asumimos ideológicamente la realidad educativa. Las creencias son absolutamente particulares, concretándose en la forma en la que sentimos y concebimos la enseñanza. Se sitúan dentro del ámbito cognitivo-afectivo, son esencialmente valorativas en términos de verdad-falsedad. Implican un posicionamiento ideológico, desde el cual realizamos juicios de valor que nos comprometen como personas en su defensa. Las creencias para ser firmes deben basarse en un proceso de reflexión profundo y sistemático,

elaborado desde la experiencia personal. Las creencias serán consideradas certezas cuando hayan sido reconceptualizadas, criticadas y rigurosamente contrastadas. La creencia organiza y da sentido a la práctica, justificando y comprometiendo la actuación docente.

3.- ACTITUDES: Hace referencia a la disposición ante la enseñanza. Son predisposiciones estables de formas de actuar. Las actitudes incluyen procesos cognitivos y afectivos, que sustentan, orientan, posibilitan y dan estabilidad a la conducta. El estilo de pensamiento de los docentes está muy determinado por sus actitudes. Un estilo de pensamiento reflexivo lleva implícitas actitudes de apertura, confianza, compromiso, crítica e indagación. El conocimiento práctico está influido y asistido a la vez por el tipo y conjunto de actitudes desde las que establece su personalidad.

4.- IMÁGENES: Es una representación mental de la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La imagen permite esquematizar las ideas, configurando un modelo de actuación docente, que sintetiza expectativas, propósitos, y pautas de actuación que representan visualmente una situación de enseñanza. Las imágenes están conectadas a la experiencia, y reflejan dimensiones de emocionalidad y ética. Estas imágenes permiten ampliar, potenciar y mejorar el conocimiento práctico, a partir de representaciones metafóricas de la realidad.

5.- JUICIOS: Son las formas de interpretación e interacción conceptual. Implica un posicionamiento personal, fruto de procesos de análisis y valoración. Los juicios implican un esfuerzo estimativo y valorativo que supera la simple descripción y narración de las realidades. La capacidad de analizar, juzgar, evaluar, está muy ligada a la experiencia y a la base conceptual. El conocimiento profesional es la síntesis de estos ámbitos, experiencias y conocimiento teórico. Los juicios son el componente esencial del conocer sistemático sobre la realidad y exigen al profesor capacidad de abstracción y de relación. En la formación de los profesores este constructo debe ser potenciado , realizando actividades de formación en donde se desarrolle la

capacidad de analizar y juzgar las situaciones de enseñanza.

6.- TEORÍAS: Son marcos globales de conceptualización de la realidad. Es una visión global de la acción, que permite al docente establecer leyes particulares de funcionamiento. Las teorías relacionan los principios con las consecuencias, a través de procesos inductivos y deductivos. La teoría es el corpus de conocimiento en el que se integran y relacionan las diferentes leyes, permitiendo deducir consecuencias que ofrezcan la explicación integral de un cuerpo de conocimientos, como es la Educación. La teoría de la práctica es básicamente inductiva, y debe estar fundamentada en una red de conceptos bien definidos.

GIMENO (1988) expone que

> "el conocimiento profesional operativo de los profesores lo componen recursos prácticos o tareas muy ligadas a concepciones epistemológicas o valoraciones de ciertos componentes de la cultura seleccionada por los currícula" y añade "el repertorio de esquemas prácticos de los profesores -su saber hacer- se nutre más de los hallazgos espontáneos de éstos que de la búsqueda sistemática".

En definitiva, y como síntesis de todas estas aportaciones, podemos señalar que este conocimiento práctico está muy ligado a la cultura dominante y a las experiencias que pueda proporcionarle su quehacer diario más que a procesos reflexivos y de búsqueda innovadora.

ZABALZA (1991) cita como aportaciones interesantes en la configuración del conocimiento práctico las realizadas por **MARLAND (1977) y CONNERS (1978)**, que sintetizo a continuación.

MARLAND (1977) realizó un estudio con seis profesores, definiendo los principios que guiaban la acción de los docentes y que configuraban su conocimiento práctico. En dicho estudio

estableció cinco principios que guiaban la acción de los docentes:

- Principio de la compensación, tendencia del docente en ser más benevolente con los menos capacitados.

- Principio de la indulgencia estratégica, también llamado tolerancia discriminativa. El docente pasa por alto determinados comportamientos, favoreciendo a los alumnos que percibe demandan más ayuda.

- Principio de participación discriminativa, en donde el docente modula los niveles de participación individual de sus alumnos, utilizando a los líderes positivos que favorecen el correcto desarrollo de la clase.

- Principio de comprobación progresiva. El docente realiza continuas valoraciones sobre los sucesos del aula, estimando necesidades y problemas, tratando de mantener el mayor tiempo posible a los alumnos en la tarea, implicándolos activamente.

- Principio de suprimir emociones. El profesor trata de no trasladar los conflictos personales al aula, manteniendo una relación aséptica en lo emocional.

CONNERS (1978) en un trabajo con nueve profesores estableció la existencia de tres principios generales y cinco metodológicos:

- Principios generales:

  - Principio de suprimir emociones.

  - Principio de autenticidad: Los profesores se presentan como seres normales, que se equivocan, que no lo saben todo, con el objeto de facilitar el clima del aula.

- Principio de autodirección consciente: Los profesores tienen control sobre la dinámica del aula, manejando deliberadamente la clase en función de las contingencias.

- Principios metodológicos:

  - Principio de la vinculación cognitiva: Cualquier nuevo conocimiento debe ser relacionado con lo ya poseído por el alumno, se trata de la visión constructivista del aprendizaje.

  - Principio de integración: Los conocimientos deben estar integrados en redes de conocimientos, operando a través de la interdisciplinaridad y globalización.

  - Principio de la conclusión: Refleja la importancia de cerrar los procesos de aprendizaje, procesándolos como unidades integradas, a través de resúmenes, revisiones, insistencia en puntos clave, etc...

  - Principio de la participación general: Es el deseo de los docentes de implicar a todos los alumnos en las tareas de clase. El docente utiliza estrategias de motivación, vigilancia, y atención a los más necesitados.

  - Principio de la igualdad de tratamiento: expresa la idea de trato justo e igualitario hacia todos los alumnos, evitando los favoritismos.

Por último señalar la aportación de **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,1992)**. 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 enseñandos 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 McDIARMIT,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.

De esta revisión podemos concluir, en síntesis, respecto al planteamiento de nuestra investigación, lo siguiente:

-Dificultad para analizar y valorar los componentes fundamentales de la Formación

del Profesorado.

-Complejidad de la tarea de formar futuros profesores, cuestión íntimamente relacionada con lo expresado en el punto anterior.

-Variabilidad en las propuestas respecto al proceso de formación, variabilidad que normalmente convive en el mismo centro y durante el mismo proceso, lo cual añade un aspecto de contradicción en los futuros maestros al respecto de su formación inicial

-De la división que hemos aceptado sobre la enseñanza en los campos complementarios: preactivo, interactivo y postactivo, nos vamos a situar en la presente investigación en la actividad del profesor durante el desarrollo de la clase (fase interactiva), para describir y profundizar en su proceso de interacción docente, así como las decisiones que toma, los conocimientos o procesos de razonamiento en que basa dichas decisiones durante la enseñanza interactiva y la influencia que, en las mismas, tienen sus creencias y valores.

-Partir de estas aportaciones para realizar el análisis posterior que nos ayude a descubrir y comprender las bases sobre las que asienta su acción docente. No obstante hemos de señalar que también, y en íntima relación con este análisis de la fase interactiva, recogeremos y analizaremos datos sobre los procesos de planificación curricular que llevan a cabo los participantes en nuestro estudio y cómo se modifican dichos procesos en función de la situación y contexto de enseñanza.

2.1.2.2 La investigación sobre los futuros profesores en las prácticas de enseñanza

Las prácticas docentes (comúnmente conocidas como prácticas de enseñanza) como componente curricular ha recibido una atención específica en la investigación en formación del profesorado.

En este sentido **VILLAR (1987)** opina en relación con este componente curricular de la formación inicial que

> **De los tres componentes que constituyen los programas de formación del profesorado, las prácticas de enseñanza han recibido una mayor atención por parte de los investigadores porque significan la introducción en la vía profesional, de una parte, y porque se realizan fuera del marco universitario perdiéndose así el control de su influencia formativa.**

Sin embargo, los estudios existentes todavía no han proporcionado información suficiente para fundamentar su organización e implementación. Son varias las razones que explican estos resultados, razones que van desde la propia complejidad del campo de estudio (a nivel conceptual, estructural y de relaciones), a las que tienen que ver con las limitaciones en el diseño de investigación que no las ha contemplado en su conjunto, desatendiendo incluso el contenido y el contexto en que se desarrollaban.

Los estudios e investigaciones sobre este periodo formativo no han hecho recaer su foco de atención sobre la "esencia" de la experiencia de prácticas, ni sobre sus conexiones con el programa formativo en general, así como con sus distintos componentes.

En esta línea se encuentran las opiniones de **GRIFFIN (1986)** quien al respecto señala

> **"a pesar de la importancia de este tópico para los educadores, han sido escasos los**

intentos de sintetizar y criticar la investigación sobre las prácticas, así como identificar los principales hallazgos y establecer las futuras cuestiones a indagar. El estado actual de la literatura refleja la tendencia a investigar aspectos aislados de las prácticas sin considerar la interacción".

En la misma línea **MONTERO(1987)**, citando a **ZEICHNER(1980)**, señala que

"los resultados de la investigación no apoyan con claridad la afirmación de que las prácticas escolares son necesariamente beneficiosas y la consecuencia derivada de solucionar los problemas de la formación del profesorado con alargamiento de los períodos de prácticas. La base empírica de que disponen las tendencias a promover experiencias de campo temprana es débil".

GRIFFIN (1986), en la revisión realizada en la literatura sobre los temas de investigación realizados sobre los alumnos/as en prácticas, señala que la atención se ha centrado sobre aspectos relacionados con la personalidad de los mismos. En este sentido destaca los siguientes temas de investigación:

-PREOCUPACIONES: Las preocupaciones de los alumnos/as en el periodo de prácticas se centran sobre uno mismo, sobre las tareas de enseñanza y el impacto de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos.

-AUTOCONCEPTO: Aspecto muy influido por la opinión y valoración de los supervisores.

-EMPATÍA: Ha sido considerado por estar asumido dentro del ámbito de la educación que los profesores más afectuosos y preocupados por sus alumnos son más efectivos.

-EXPERIENCIA PREVIA: Este aspecto parece favorecer el éxito pedagógico.

-APTITUDES ESCOLARES: En referencia a ellas, ha existido una gran interés

en las habilidades verbales, por la importancia de los procesos comunicativos en el aula.

-NIVEL COGNITIVO DE CONOCIMIENTO.

En otra revisión sobre los hallazgos de las investigaciones sobre prácticas de enseñanza, se ha resumido de la misma que estas experiencias producen en los participantes los siguientes efectos:

-Cambios hacia actitudes más autoritarias

-Cambio en las actitudes hacia una mayor autonomía de los profesores

-Mayor preocupación por el control de los alumnos

-Percepción de poseer menos conocimientos sobre la enseñanza

-Cambio en las perspectivas hacia la enseñanza, evolucionando desde posiciones progresistas hacia posiciones mas conservadoras **(ZEICHNER y TABACHNIK,1985)**

GONZÁLEZ Y FUENTES(1994) nos informan que en los últimos tiempos se ha desarrollado una importante línea de investigación en la cual, tras asumir que desde el inicio de su formación los estudiantes para profesor tienen ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje, los investigadores han tratado en descubrir y sacar a la luz dichas ideas (creencias, teorías, juicios,etc.) y sobre todo en averiguar su posible cambio o evolución, así como la incidencia de las mismas en las acciones y comportamientos docentes. Como ejemplo de esta línea o perspectiva de investigación podemos citar las aportaciones de **EISENHART et AL(1988); HOLLINGSWORLH(1989) y TABACHNICK y ZEICHNER(1984).**

También podemos destacar el trabajo de **GIPE,DUFFY y RICHARDS**

(1987) quienes quisieron conocer cómo las experiencias tempranas afectaban a las actitudes, creencias y percepciones de los alumnos. El estudio reveló que dichas experiencias modificaban más las creencias de los alumnos sometidos a ellas que la de otros alumnos no sometidos a las mismas.

En relación con otro tópico muy relevante en los últimos tiempos, los procesos de socialización, **ZIMPHER (1987)** investigó sobre la función socializadora del profesor tutor de prácticas y resumió sus efectos en :

-El profesor tutor anima a los alumnos en prácticas a aceptar lo que funciona

-Ejercer orden y autoridad en la clase

-Exhibir mayor hostilidad y autoridad como indicadores de éxito

-Ser más dogmáticos, rígidos y menos liberales

-Estar menos centrados en los alumnos

-Ser más directivos y burocráticos

En nuestro país el estudio e investigación sobre las prácticas docentes (modelos organizativos, influencia en la formación inicial, opiniones de los participantes, etc.) han experimentado un creciente interés en los últimos años, dando lugar a una ya considerable producción científica. Como prueba de ese aumento en el punto de vista de formadores e investigadores podemos citar los **Symposiums organizados por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y celebrados en Poio (Pontevedra) sobre prácticas escolares** (1987, 1989, 1994).

Señalamos también el estudio de **MARCELO(1983)** realizado con alumnos en formación, profesores supervisores y profesores tutores respecto de las competencias necesarias para los profesores en formación. Las que se identificaron como más necesarias fueron indagación creativa, elaboración, indagación, motivación, selección de materiales, adquisición de conceptos, paso e interrogación.

Este mismo autor investigó sobre los efectos que las prácticas de enseñanza tienen en los alumnos en prácticas. Los resultados alcanzados muestran un escaso efecto en las perspectivas de los profesores en formación (**MARCELO,1987)**

En nuestro contexto de la E.U. de Magisterio de Melilla, hemos realizado un estudio con la totalidad de alumnos/as de 3ª durante el período de prácticas docentes **(SÁNCHEZ,MESA Y GRANDA ,1990)**. Dicho estudio se centró en la realización de un seminario de investigación-acción, con una duración de una hora y media semanal a lo largo del período que permanecían en las aulas, centrándose el desarrollo del mismo en debates en grupo, bien sobre una serie de temas previamente seleccionados, bien sobre aquellas cuestiones que se revelaban más problemáticas para el conjunto de alumnos/as que participaban de dichas prácticas. Entre las valoraciones que realizaron los alumnos/as participantes podemos señalar:

-La destacan como la experiencia más positiva y válida de la carrera

-Permiten acercarte a la realidad escolar y conocer más directamente la vida de las aulas

Entre los temas más debatidos como consecuencia del interés que los mismos tenían para los participantes destacamos:

La disciplina en las aulas

La coeducación en la escuela

Los materiales didácticos

La falta de motivación hacia el aprendizaje de los alumnos/as en las aulas

La evaluación

Los contenidos de enseñanza

Los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Asimismo y en relación con la línea de investigación citada por **GONZÁLEZ y FUENTES** podemos citar las numerosas comunicaciones presentadas en el **III Congreso sobre PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES Y DESARROLLO PROFESIONAL (1992)**. Como ejemplo de algunos de los trabajos allí presentados podemos citar los de **RODRÍGUEZ(1992)**, **GONZÁLEZ(1992)**, **AGUIAR y SOSA(1992) y MARTÍNEZ(1992)**.

2.1.2.3 La investigación sobre docentes noveles

Destacar en primer lugar que este período de vida profesional de los docentes no ha gozado de la atención mayoritaria por parte de los investigadores sobre formación de profesorado. Este período de iniciación, llamado también de induccción, en el que se designa a los profesores como "noveles", hace referencia a los primeros años de la enseñanza de los profesores principiantes, período en el que se realiza la transición de profesor en formación a profesional de la enseñanza (**BORKO,1986**).

VEENMAN (1984) nos informa que este período es para muchos profesores una año de grandes dificultades y de intenso aprendizaje, recurriendo para ello a procesos de ensayo-error, llegando a ser en muchos casos un período dramático en la vida de los profesores, finalizando en casos extremos con el abandono de la profesión. Este autor denomina a este proceso "schock de la realidad".

En la misma dirección se encuentra la opinión de **FULLAN (1982)** que considera al primer año de enseñanza como uno de los más dificultosos en la carrera de profesor. **LORTIE (1975)** opina al respecto que

> "los profesores noveles no son siempre preparados en su período de formación para las demandas de la enseñanza y frecuentemente tienen conceptos erróneos sobre las realidades del mundo del trabajo de un profesor".

Muchos de los estudios realizados sobre este período de iniciación en la enseñanza se han centrado sobre los problemas o situaciones problemáticas que encuentran los profesores en su ejercicio profesional. **VEENMAN (1984)** establece veinticuatro grandes campos problemáticos en la revisión realizada sobre en este período. En el cuadro 2 se relacionan los campos más

significativos.

1.- La disciplina en el aula.
2.- La motivación de los alumnos.
3.- Adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales.
4.- Evaluar a los alumnos.
5.- Las relaciones con los padres.
6.- La organización del trabajo en clase.
7.- Insuficiente material.
8.- Problemas de alumnos en concreto.
9.- Sobrecarga de trabajo.
10.-Relaciones con los otros profesores.
11.-Falta de tiempo para preparar las clases diarias.
12.-El dominio de los diferentes métodos de enseñanza.
13.-Vigilancia de las normas de la escuela.
14.-Determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos.
15.-Tratamiento de los alumnos de aprendizaje lento.
16.-Tratamiento de la interculturalidad.
17.-Falta de apoyo y orientación.

CUADRO 2: PROBLEMAS COMUNES DEL PROFESORADO NOVEL.

Otro enfoque importante que han tenido los estudios e investigaciones sobre este período ha sido sobre los procesos de socialización que ocurren en estos profesores. Entre ellas destaca la realizada por **LORTIE (1975)**, el cual señala entre sus conclusiones que

> "la ausencia de un vocabulario técnico común limita la habilidad de los profesores principiantes para adquirir un cuerpo de conocimientos prácticos preexistente. Sin este marco, el neófito está menos capacitado para ordenar el flujo y color de los sucesos diarios y puede obviar transacciones que pueden de otra manera codificarse en categorías de un discurso desarrollado".

Otro autor significativo en el estudio de los procesos de socialización es **LACEY (1977)** quien señala que los profesores noveles utilizan fundamentalmente dos tipos de estrategias durante este proceso de socialización:

-AJUSTE ESTRATÉGICO: **Se produce una aceptación e interiorización de los roles y conductas personales y sociales impuestos por la institución educativa.**

-REDEFINICIÓN ESTRATÉGICA: **Se producen intentos con éxito para cambiar la definición de la situación por parte de aquellos que no disponen del poder reconocido".**

IMBERNÓN (1994) señala a este respecto que

"durante este período el profesor novel pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de la vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento "situado", o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones".

El peligro que conlleva este proceso es perpetuar una determinada práctica empírica que no va acompañada de la reflexión y que adolece de la capacidad de innovación que debe acompañar a un proceso e integración profesional.

En definitiva, los estudios sobre los profesores noveles ponen de manifiesto:

-Dificultades para su caracterización.

-Problemática específica de la función docente para estos profesores, especialmente respecto a:

-Gestión y control del aula

-Planificación de sesiones

-Relaciones con alumnos problemáticos

-Metodología de la enseñanza

2.1.3.- EL ESTUDIO DE CASOS COMO METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA

La metodología de investigación dentro del paradigma mediacional centrado en el profesor presenta unas claras diferencias respecto a metodologías usadas con anterioridad en el paradigma positivista. En relación con el presente estudio y de entre las metodologías utilizadas en el paradigma del pensamiento del profesor vamos a centrar nuestro énfasis en el estudio de casos.

Este método de investigación ha sido usado indistintamente en las tres perspectivas de la investigación educativa: perspectiva positivista, perspectiva interpretativa y perspectiva socio-crítica. Según **ANDRÉS(1980)** "el método de caso es esencialmente activo y, por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficazmente la teoría y la práctica". Este mismo autor, al hablar de la tradicional oposición entre el enfoque nomotético (establecimiento de leyes) y el enfoque idiográfico (centrado en el individuo concreto) señala que

> "uno de los hecho más sorprendentes es la superación de la oposición entre la ley universal y el concepto. La ley y el caso singular están en una estrecha relación, por eso la presentación de casos concretos adquiere una nueva significación para la ciencia. Hasta ahora los hechos singulares se consideraban aleatorios y su valor era el de la anécdota. Solamente se creía que tenían significación general los casos promedios. Pero si consideramos el caso singular como regido por leyes, entonces el conocimiento científico puede efectuarse a partir de él sin la mediación de casos promedios obtenidos de un gran número de casos históricos".

En este sentido, mantenemos una absoluta identificación con la opinión de que no debemos vaciar lo individual de su singularidad porque su singularidad es lo que lo hace

significativo. La validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico. Este es uno de los fundamentos de la metodología del estudio de casos,

> "estudiar situaciones concretas que sean auténticas y queden representadas en su totalidad, sin artificios ni recortes". **(PÉREZ,1994)**.

COHEN y MANION(1990) explican el crecimiento tan considerablemente en el uso de esta metodología en las últimas décadas, entre otras cuestiones, por el rechazo sufrido por el paradigma estadístico-experimental dentro del ámbito de la investigación educativa.

MARCELO(1991), citando a **WALKER(1983)**, sitúa el origen de su utilización en el campo educativo en la Escuela de Chicago, inspirada en los métodos y técnicas de la antropología social y posteriormente en los de la corriente etnográfica.

Según **COHEN(1990)**, el investigador que utiliza como metodología de investigación el estudio de casos, centra su atención sobre

> las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad. Su objeto es analizar profunda e intensamente el fenómeno objeto de estudio.

El estudio de casos lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción y a la situación de enseñanza **(DEL VILLAR,1993)**. Este estudio detallado permitirá clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes **(HAMILTON y DELAMONT,1974)**.

PÉREZ SERRANO (1994) afirma que no es más que la descripción de una situación real en la que se plantea o puede plantearse un cierto problema. Es decir, es la descripción de una situación en la que pone de relieve que "alguien" o "algunas personas" tienen que decidir y actuar (o no actuar), lo que implica también una decisión, bien para cambiar en todo o en parte o, incluso, mantener la situación que se describe.

Como destacan **CONNELLY y CLANDININ(1990)**

"el estudio de la narrativa del caso es el estudio de la forma en que los seres humanos experiencian el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros".

El ya citado **WALKER(1983)** define esta metodología "como el examen de un ejemplo en acción". Sobre esta definición **MARCELO(1991)** realiza una serie de puntualizaciones:

-En primer lugar sobre el hecho de que el uso de esta metodología implica un examen. Este concepto de examen implica comprensión, sea con el propósito de describir, explicar o explorar.

-En segundo lugar la inclusión del término ejemplo. Según este autor, un ejemplo es una unidad de estudio individual que tiene como característica estar delimitada de forma natural o presentar una integridad fenomenológica.

-Por último el concepto acción. Este término nos indica el carácter dinámico y evolutivo del fenómeno estudiado.

Citamos también la definición de **YING(1987)** respecto de esta metodología:

> " el estudio de casos es un método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce, en el que es difícil establecer los límites entre fenómeno y contexto y que requiere el uso de múltiples fuentes de evidencia" .

En relación con la adecuación en el uso de esta metodología, este autor señala que cuando las investigaciones presentan cuestiones que buscan respuestas a preguntas "cómo" y "porqué" responden bien al uso de estudios de casos.

MARTINEZ BONAFÉ(1988) distingue entre las siguientes dimensiones que un estudio de casos puede abarcar:

a) Los estudios se suelen centrar en niveles micro del sistema sin que ello quiera decir que margine el análisis de perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de la sociedad y el sistema educativo en su conjunto.

b) Se parte de una concepción humanista de la educación y también desde enfoques sociocríticos se reconoce la complejidad, diversidad y multiplicidad del fenómeno educativo, focalizando el estudio en aspectos prácticos y situaciones con acciones estratégicas y comunicación de los participantes, según los diferentes contextos.

c) Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes, así como la relación entre el investigador , los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga.

MARCELO(1991) destaca como características del estudio de casos:

1.- TOTALIDAD: Estudio integral, holístico, debiendo incluir todos los elementos de la realidad del caso, analizados de forma global, sin ser separados en variables operativas.

2.- PARTICULARIDAD: Estudio singular, ligado a un contexto concreto. Ofrece una imagen vivida y única de la situación.

3.- REALIDAD: Debe ser representativo de lo que sucede cotidianamente en la enseñanza. No debe alterar el funcionamiento habitual, aunque sí actuar de forma reactiva, influyendo sobre el propio desarrollo de la realidad. Recoge a la vez que participa del conocimiento.

4.- PARTICIPACIÓN: Implica a todos los interesados. Debe ser un estudio en la acción. El investigador actúa a mitad de camino entre la investigación y la práctica educativa.

5.- NEGOCIACIÓN: Todo se comparte, desde las interpretaciones de los hechos, hasta el papel de cada uno de los actores. Se establece una relación que va más allá de la búsqueda de validez de los datos.

6.- CONFIDENCIALIDAD: La información debe ser anónima, favoreciendo la libre expresión de los participantes.

7.- ACCESIBILIDAD: Debe permitir la comunicación entre profesionales, utilizando un tipo de lenguaje alejado de lo académico y centrado en lo profesional.

En este mismo sentido, **MERRIEM(1988)** señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos:

1.- ES PARTICULAR: Se centra en una situación particular, evento, programa o fenómeno.

2.- ES DESCRIPTIVO: Pretende realizar una rica e intensa descripción del fenómeno estudiado.

3.- ES HEURÍSTICO: El estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso.

4.- ES INDUCTIVO: Porque llega a las generalizaciones, conceptos y/o hipótesis partiendo de los datos.

Los diferentes autores que han abordado el estudio y análisis de esta metodología de investigación diferencian distintos tipos de estudios de casos.

Así, **GUBA y LINCOLN (1981)** señalan cuatro posibles orientaciones desde las que abordar "estudios de casos":

-Hacer una crónica.

-Representar y/o descubrir hechos, situaciones.

-Enseñar, proporcionar conocimiento o instruir sobre un caso.

-Evaluar , comprobar y/o contrastar los efectos, relaciones o circunstancias que se dan en una determinada situación.

A su vez, cada uno de estos propósitos puede situarse en tres dimensiones:

-Dimensión factual.

-Dimensión interpretativa.

-Dimensión evaluativa.

BOGDAN y BIKLEN(1982) establecen varias modalidades en el uso de esta metodología de investigación:

-Estudios de casos a través del tiempo.

-Estudios de casos observacionales.

-Estudios microetnográficos.

-Estudios de casos múltiples.

LESSARD-HÉBERT y otros(1990) plantean la existencia de dos modalidades base:

-Estudios de casos.

-Estudios multicasos.

YING(1987) distingue dos criterios para clasificar los estudios de casos. Si el criterio a utilizar es el propósito que persigue el estudio, tendremos:

-Estudios de casos descriptivos.

-Estudios de casos exploratorios.

-Estudios de casos evaluativos.

-Estudios de casos explicativos.

Si el criterio es el diseño de investigación utilizado tendremos:

b)Diseño de caso único ramificado.

c)Diseño multicaso holístico.

d)Diseño multicaso ramificado.

GOETZ y LECOMPTE(1988) utilizan como elemento para realizar su clasificación el criterio utilizado para su selección. Asi tendremos:

a)Caso ideal-típico.

b)Caso único o raro.

c)Estudio de casos de máxima variación.

d)Estudios de casos extremos.

e)Casos reputados.

Por último citar la aportación de **ARNAU,DEL RINCÓN y LATORRE(1994)**, los cuales identifican los siguientes tipos de estudios de casos:

a)Institucional

b)Observacional

c)Historias de vida

d)Comunitarios

e)Análisis situacional

e)Análisis situacional

f)Microetnografía

g)Estudios de casos múltiples

En cuanto a las fases o etapas a considerar en un estudio de casos , **MARTINEZ BONAFÉ(1988)** señala que los estudios de casos constituyen un procedimiento que trata de profundizar en un mapa de problemas o hecho educativos a través de tres fases, empleando a este respecto la misma denominación que para las diferentes fases o momentos de la enseñanza distinguió **JACKSON (1975)**: la primera llamada "preactiva", la segunda, "interactiva" y la tercera, "posactiva". En el cuadro 3 se refleja la estructura y organización que un estudio de casos debe tener.

Entre las estrategias y técnicas de investigación utilizadas en el estudio de casos podemos citar entrevistas, observaciones, registros tecnológicos y documentos personales. Como señalan **ADELMAN,JENKINS y KEMMIS(1983)**

> "La metodología del estudio de casos es ecléctica, las técnicas y procedimientos de uso común incluyen la observación (participante y no participante), la entrevista (en diferentes niveles de estructuración), las grabaciones audio-visuales, las notas de campo y la negociación de los productos (discutir la exactitud de los informes con aquellos que han sido observados)".

FASE PREACTIVA	DONDE SE TIENE EN CUENTA: -Nuestras preconcepciones -Fundamentos teóricos -La información previa -Los objetivos pretendidos -Criterios de selección de casos -Influencias de interacciones del contexto -Materiales, recursos y técnicas -Temporalización prevista
FASE INTERACTIVA	PROCEDIMIENTOS Y DESARROLLO DEL ESTUDIO: -Diario de la investigación -Fichero de entrevistas -Fichero de evidencias documentales -Observación participante y no participante -Análisis de evidencias documentales: diario
FASE POSACTIVA	EL INFORME ETNOGRÁFICO: 1. Elaboración del informa inicial. 2. Discusión del informe (se grabó y se transcribió la entrevista de discusión del informe inicial y despues de su análisis). 3. Elaboración del informe final. 4.Reflexión crítica sobre los resultados.

CUADRO 3: ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE UN ESTUDIO DE CASOS

2.2. MARCO DE LA INVESTIGACIÓN: LA INVESTIGACIÓN SOBRE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

2.2.1. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LOS FUTUROS PROFESORES Y PROFESORES NOVELES

Vamos a realizar en este capítulo una revisión a la literatura de investigación sobre estudios centrados en el ámbito específico de los profesores de Educación Física y, más concretamente, en las aportaciones referidas a profesores de Educación Física en formación o en el período de inducción a la enseñanza, marco sobre el que trata nuestro estudio.

A este respecto queremos señalar la escasa 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"

Esta consideración realza y justifica más si cabe, el interés y la necesidad de abordar estudios que nos iluminen e informen sobre los procesos formativos de los futuros profesores de Educación Física, así como sobre cuestiones relativas a los primeros años de desarrollo profesional de dichos profesores. En

este sentido, nos sentimos reforzados por la elección de este tema de investigación en el estudio presente.

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

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 pata observar e informar a sus alumnos sobre su realización motora. En este sentido, **STROOT y OSLIN(1993)** afirman lo siguiente:

> "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)**

Esta dificultad parece mantenerse en los profesores noveles, sugiriendo al respecto que las estructuras de conocimiento de los profesores en formación y profesores noveles tienen una organización menos compleja que las de los profesores experimentados.

STROOT y OSLIN (1993) 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 mas 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 docentes y 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 máa 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".**

En nuestro país **LÓPEZ y OTROS (1994)** estudiaron sobre el perfil personal y vocacional de los alumnos/as que se incorporan al programa de formación de maestros-especialistas de Educación Física en la Facultad de CC.EE. de la Universidad de Jaén. Los datos recogidos señalarían como características del perfil personal

> "ser varones, de 19 años de edad, solteros, con estudios de COU y Selectividad (nota media 5,6), de familia de clase media, donde la madre no trabaja y posee estudios de graduado escolar y el padre es funcionario de grado medio"

mientras que el perfil vocacional de dichos alumnos/as respondería a

> "deportistas de siempre, con experiencia en varios deportes (principalmente fútbol y baloncesto), poseen alguna titulación deportiva y/o de árbitro, cursan estos estudios por vocación deportiva y/o docentes aunque la mayoría piensa continuar estudios de Licenciado en Educación Física".

En un estudio similar realizado por **PERALTA y OTROS (1994)** con alumnos/as de la Facultad de CC.EE. de la Universidad de Sevilla matriculados en la especialidad de maestro-especialista en Educación Física, obtuvieron como resultados

> "que la mayoría de alumnos/as se matriculó porque le gusta trabajar con niños, porque la considera una carrera con muchas salidas profesionales y porque le sirve como carrera puente para estudiar posteriormente estudios superiores (se explicitaron principalmente Licenciado en E.F., Pedagogía y Psicología).

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 como 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 mas 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.

ROMERO y OTROS (1994) hicieron un estudio sobre las expectativas de los alumnos de la especialidad de maestro-especialista de Educación Física sobre el prácticum.Los resultados encontrados informan que los alumnos/as participantes

-No consideran el prácticum como un trámite obligado para sacar el título y nada más.

-Consideran el prácticum como algo imprescindible para aprender la práctica profesional.

-Como utilidad fundamental del prácticum señalan su potencialidad para aprender conocimientos y progresar en habilidades de enseñanza, así como para iniciarse en el campo profesional de la enseñanza de la Educación Física .

-El prácticum les permitirá ir cogiendo seguridad en sí mismos y en el desempeño de la profesión.

-Les va a permitir aprender a tratar a los niños/as y como van a ser sus comportamientos en clases de Educación Física.

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.- El alumno en prácticas establece unos presupuestos previos no suficientemente contrastados en relación con el tipo de alumnos/as y contexto escolar que conllevan situaciones posteriores de fustración 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, ademas 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. (**cf. 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)**.

Para finalizar con esta revisión, algunos estudios han centrado su objeto de interés en el conocimiento del contenido pedagógico de los futuros profesores. Se señala a este respecto que los fines de la formación de los futuros profesores fomentan un cambio desde perspectivas de conocimiento como futuros profesores hacia perspectivas de conocimiento como profesores. Este cambio de perspectiva sobre el conocimiento ha involucrado tradicionalmente dos formas de saber o de conocer: saber "qué" y "saber cómo". Los programas de formación centran a menudo su atención en el "saber qué", esperando que dicha forma de conocimiento informe el "saber cómo". Para ello se confía en las experiencias de campo (prácticas) como el componente curricular adecuado de estos programas de formación para la aplicación del "saber qué" y la consiguiente construcción del "saber cómo". No obstante, investigaciones recientes apoyan la idea de que la conexión entre el "saber qué" y el "saber cómo" no es directa. A este respecto se ha observado que

"los profesores en formación basaron más sus decisiones sobre la planificación y la actuación en el aula en la observación de otros profesores y en su propia experiencia más que en los conocimientos adquiridos en la Universidad".

ROVEGNO (1992) realizó un estudio con siete profesores en formación para obtener información sobre dos cuestiones:

-¿Qué tipo de conocimiento adquirieron los profesores en formación?

-¿Cómo se desarrollo ese conocimiento?

Los resultados alcanzados hacen especial hincapié en que los futuros profesores describieron que los elementos claves que guiaron su proceso de enseñanza eran los alumnos, las tareas y el ambiente o contexto instructivo. Es significativo también que el conocimiento del contenido pedagógico evolucionó desde una perspectiva como estudiante de universidad hacia perspectivas de profesores noveles en sus primeras experiencias de campo.

Los resultados encontrados indican que el desarrollo del contenido pedagógico era un proceso

> "que conducía a diferenciar el conocimiento del contenido en relación con las interacciones que se producen entre una nueva tarea, un nuevo ambiente y unas nuevas capacidades e intencionalidades de los alumnos/as del aula".

Las relaciones entre alumnos-tareas de aprendizaje-ambiente de aprendizaje se constituye pues,

> en la unidad fundamental de cómo se desarrolla el conocimiento del contenido pedagógico.

En nuestro país, **DEL VILLAR (1993)** realizó un estudio con cuatro futuros profesores de Educación Física durante su fase de prácticas (experiencias de campo), en el que intentaba conocer el proceso a través del cual los futuros profesores construían su conocimiento práctico. En el citado estudio se concluye que

> "el pensamiento de los futuros profesores evoluciona a lo largo de su proceso de construcción por tres fases: fase de supervivencia, fase de interés por la enseñanza y fase de interés por la institución educativa. También se concluye que el programa de formación proporciona una mejora en la autopercepción de los futuros docentes, evolucionando desde una etapa de

predominio de juicios negativos a una generalización de satisfacción por la enseñanza, en relación con su eficacia como profesor".

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.

2.2.1.2. La investigación sobre docentes noveles de Educación Física

Los estudios sobre docentes noveles de Educación Física se ha centrado en algunos de los temas que ha ocupado el interés de los investigadores sobre los docentes noveles en general (Ver punto correspondiente: 2.1.2.3).

El proceso de socialización ha sido un tema que ha tenido un tratamiento considerable en las investigaciones realizadas. **SOLMON y OTROS (1993)** emplearon una metodología de estudio de casos para examinar la biografía de profesores noveles para estudiar cómo la percepción individual sobre el papel de la enseñanza influía en el desarrollo profesional durante su primer año como enseñantes. Se compararon los datos encontrados en los tres casos para establecer que

> **"las perspectivas individuales sobre la enseñanza interaccionan con los contextos escolares, influyéndose recíprocamente".**

Los resultados alcanzados apoyan la idea de que el profesor novel puede ser un agente activo en controlar la dirección de su propia biografía y las estructuras sociales en el proceso de socialización.

Asimismo se estableció en el estudio que los profesores noveles evolucionan desde altas expectativas sobre la enseñanza al comienzo del curso hacia posiciones donde su interés se centra mayoritariamente en problemas administrativos como el programa de clase, la calificación y clasificación de sus alumnos/as y los materiales.

Estos mismos autores consideran que existen muy pocos datos en la literatura de investigación sobre la inducción de profesores noveles de Educación Física en relación con el

"equipaje biográfico" (conocimientos, experiencias, creencias y valores anteriores) que los profesores traen cuando se inician en el mundo profesional.

En este sentido los estudios sugieren que los futuros profesores que entran en los programas formativos y los profesores noveles comienzan a formarse una idea sobre la identidad de la enseñanza en los años en que están involucrados como alumnos/as en las aulas y en las escuelas. Estas identidades definen la consideración que establecen sobre "el papel pedagógico" y cómo quieren establecer las relaciones con sus alumnos/as, formando la base de su práctica inicial.

Tampoco existe mucho conocimiento sobre el impacto del contexto pedagógico sobre la naturaleza de los conflictos que los profesores noveles de Educación Física experimentan. En estudios orientados hacia esta cuestión se señala que en los profesores noveles, las concepciones personales y las características del contexto pedagógico se influyen recíprocamente para definir el papel que desean para sí mismos.

En cuanto a las expectativas iniciales que los profesores noveles muestran en relación con la enseñanza, en un estudio realizado por **O'SULLIVAN (1989)**, los profesores noveles explicitaron que

> "sus expectativas sobre su éxito pedagógico iba a estar en función de los aprendizajes conseguidos por los alumnos/as de sus aulas"

reconociendo con posterioridad

> "que sus expectativas iniciales, dado el contexto escolar, habían sido poco realistas y evolucionaron hacia enfoques más flexibles, siendo necesario adaptar y modificar la enseñanza de los comportamientos, actitudes y normas en Educación Física en virtud de las demandas del contexto".

Otro tema problemático que se ha estudiado es la percepción que tienen los docentes noveles de Educación Física sobre la mala imagen y consideración social tanto de su materia como de ellos mismos como profesionales de la educación.

A este respecto **GRAHAM,HOHN,WERNER y WOODS (1993)** señalan que el conflicto sobre el papel a adoptar en la enseñanza

> **"surge como consecuencia del sentimiento que tienen los profesores noveles de ser más valorados cuando enfocan su acción pedagógica hacia el desarrollo de habilidades deportivas y asumen más un modelo de entrenador que cuando enfocan dicha acción hacia metas y fines más propios de la Educación Física (modelo de profesor), percibiendo entonces una infravaloración de su papel como enseñante".**

Así, **O'SULLIVAN (1989)** definió la experiencia de dos educadores físicos noveles como

> **"una pugna continuada por conseguir legitimidad para su materia de forma que fuera reconocida como una clase y no como un tiempo de recreo, así como ser reconocidos como profesionales de la educación".**

Esta mismas sensaciones y sentimientos de marginación mostraron haber vivido dos profesoras noveles en su primer año de enseñanza,unido a problemas de disciplina y gestión en las aulas.

Este sentimiento de ser profesor de segunda categoría o de no ser suficientemente reconocida la materia como importante dentro del currículum escolar, ha sido una de las grandes cuestiones problemáticas que los profesionales de esta área han venido manifestando en numerosas ocasiones y escenarios. La integración de la materia "Educación Física" en el currículum educativo choca en numerosas ocasiones con imponderables y circunstancias que superan y desbordan los deseos manifestados

teóricamente por la administración educativa, manteniendo un status educativo y social que aún deberá superar muchas adversidades para su normalización en la escuela.

En relación con otra cuestión que ha sido objeto predominante de estudio dentro del paradigma del Pensamiento del Profesor, "la planificación de la enseñanza", **STROOT y MORTON (1989)** estudiaron las estrategias que utilizaban durante el proceso de planificación y el uso que de las mismas hacían durante la clase profesores noveles de Educación Física.

Los resultados mostraron que dichos profesores tenían una gran dependencia de las planificaciones previstas, especialmente cuando las actividades programadas no eran suficientemente conocidas y dominadas desde el punto de vista pedagógico. También se encontró que invertían un tiempo excesivo en la realización de dichas planificaciones, llegando a situaciones de no disponer de tiempo para programar todas las sesiones previstas.

En este mismo ámbito de estudio, **GRAHAM,HOPPLE, MANROSS y SITZMAN(1993)** señalan que para realizar la planificación,los profesores noveles utilizan de forma muy considerable y con un alto nivel de confianza,

> "materiales escritos y guías de ejercicios, así como lo materiales y libros utilizados para la confección de clases prácticas durante su período de formación en la Universidad. Asimismo les son de gran utilidad las experiencias prácticas vividas en cursos complementarios de formación realizados".

Otra de las características mostradas fue que las planificaciones realizadas se consultaban continuamente durante la clase, siendo una guía muy estricta de lo que en ella aconteció. Asimismo se constató que el número de tareas planificadas fue muy alto, interpretándose por los autores este hecho

"como una falta de seguridad y confianza en que las tareas programadas se correspondieran con los intereses y nivel de capacidad de sus alumnos".

En relación con la otra fase de la enseñanza tradicionalmente considerada en este paradigma, la "fase interactiva", entre las aportaciones de los estudios que al respecto se han realizado, hay que destacar que los profesores noveles

"tienen dificultad para establecer adecuadamente el tiempo que sus alumnos/as debían permanecer en la realización de cada tarea, no ofreciendo en muchas ocasiones el tiempo necesario para aprender y retener adecuadamente los puntos principales de nueva habilidad presentada".

Este hecho se relaciona con algo ya explicitado al hablar sobre estudios realizados con profesores en formación, donde mostraban dificultad para observar adecuadamente la realización de sus alumnos/as, teniendo graves inconvenientes para discriminar adecuadamente si las tareas y habilidades presentadas tenían un nivel de dificultad adecuado en función de las capacidades de sus alumnos/as.

En relación con lo que **VEENMAN (1984)** definió como

"el desplome de las ideas misioneras formadas durante su período de formación inicial al enfrentarse con la dura y ruda realidad de las aulas",

SMYTH'S (1992) realizó un estudio con un profesor novel de primer año utilizando una metodología de estudio de casos.

Los datos encontrados señalan que el profesor novel se mostró extraordinarimente sorprendido al comprobar que lo aprendido en el programa de formación no podía ser utilizado ni aplicado en la realidad escolar. El contexto de trabajo le influyó decisivamente, haciéndole trasladar su foco de atención

desde unas perspectivas iniciales centradas en que los alumnos aprendieran nuevas habilidades hacia intentar mejorar en lo posible el nivel de aptitud que presentaban sus alumnos/as.

STROOT,FAUCETTE Y SCHWAGER (1993) hallaron esta misma opinión en un estudio con tres profesoras de Educación Física en su primer año de enseñanza, mostrando un sentimiento de "escándalo" ante la realidad que se presentó ante ellas. Asimismo plantearon como cuestiones problemáticas el conflicto que se generaba ante el papel a adoptar (profesor/entrenador) y el sentimiento de marginación y aislamiento ya comentado en anteriores estudios. Además se constató lo que **ZEICHNER Y TABACHNICK (1981)** han definido como el "waseffect", es decir la disminución progresiva del impacto e influencia del programa de formación en su comportamiento docente.

Por último, y en relación con el tópico de investigación "conocimiento pedagógico del contenido", se constata que también ha sido objeto de atención en interés en las investigaciones sobre profesores noveles de Educación Física.

A este respecto **GRAHAM,HOPPLE,MANROSS y SITZMAN(1993)** destacan que dichos profesores

> "muestran un buen dominio del contenido y conocen desde una óptica kinestésica cómo es la realización pero tienen grandes dificultades para explicar lo que ellos saben, presentando bajos niveles en la comprensión funcional del movimiento a enseñar, los términos descriptivos y palabras claves a utilizar, así como la organización útil de la práctica que les permitiera coherentemente y confiadamente planificar y enseñar de una forma exitosa y motivante. Asimismo muestran déficits en la comprensión adecuada respecto a la progresión de las tareas y en la selección de los juegos que serían exitosos y motivantes para sus alumnos/as . Estos les lleva a aprender de una clase a la siguiente , modificando el contenido y la instrucción de la siguiente clase en función de la experiencia aprendida en la anterior ".

En nuestro país **GARCÍA RUSO (1992)** investigó sobre los efectos del programa de formación en la mejora de la capacidad reflexiva en profesores de EGB durante la realización del curso de especialización en Educación Física. También se estudiaron, mediante una metodología de estudio de caso, los problemas percibidos por tres de estos profesores durante la fase prácticas del curso y sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos y el currículum.

Como síntesis, podemos resaltar que

-Los procesos de socialización de los profesores noveles están altamente determinados por sus propias perspectivas en interacción con el contexto escolar, traduciéndose en altas expectativas iniciales que van a ir progresivamente disminuyendo en su exigencia, y muy mediatizadas por el éxito que obtienen sus alumnos/as.

-Los pocos datos existentes sobre el bagage biográfico con el que los profesores noveles acceden al mundo profesional, parecen informarnos que sus experiencias como alumnos/as, asociadas a sus propias ideas y convicciones, serán la base en que se van a apoyar para definir su papel pedagógico y las relaciones a mantener con sus alumnos/as.

-La escasa valoración de la materia y de su papel de educadores, relacionada con la actitud con la que los alumnos/as de las aulas perciben la materia "Educación Física", les hace centrar sus preocupaciones iniciales en mejorar la aptitud de éstos antes que centrarse en contenidos motrices

-Los procesos de planificación presentan, para los

profesores noveles, serias dificultades para su realización, siendo más dependientes de los mismos cuando los contenidos o tareas de enseñanza no son suficientemente dominadas o conocidas para ellos, y construyendo y mejorando sus planificaciones diarias en el día a día mediante procesos de ensayo-error.

2.3.- LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

Es obvio que no es nuestro propósito realizar un pormenorizado estudio y análisis de como se ha ido realizando la formación de los docentes de este área en nuestro país, sino retomar la etapa reciente para llegar a establecer el porqué del currículum actual de la formación inicial de los maestros-especialistas de Educación Física en las E.U de Magisterio y Facultades de Educación.

Como se señala en el siguiente apartado, una de las principales razones, que no la única, para la no incorporación efectiva de la Educación Física al currículum escolar la inexistencia de un profesorado cualificado y comprometido con ella.

Para paliar este déficit, el Ministerio de Educación y Ciencia, dentro del Plan de Extensión de la Educación Física(1985), estableció un Programa de Especialización de Educación Física para profesores de EGB en ejercicio.

Entre los objetivos de este Programa se contemplaban:

* Ampliar la formación básica de los profesores de EGB en materia de Educación Física, de manera que los capacite como especialistas en dicha materia.

* Facilitar al profesorado el acceso a la especialidad en Educación Física.

* Promover la formación de especialistas en Educación Física de modo que en un plazo prudencial se puedan cubrir la totalidad de los Centros de EGB.

La sensación que da, sin entrar en un análisis profundo que

no es objeto del presente estudio, es que el interés de la Administración se centraba más en cubrir organizativamente unas determinadas plazas, en facilitar una promoción profesional a lo profesores o en regularizar la plantilla de los Centros más que en responder a unas sensibilidades profundamente arraigadas de la importancia y valores de la Educación Física como área educativa y al déficit que ello conllevaba en el desarrollo personal de los alumnos implicados. Asimismo hay que destacar por cuanto de posible influencia negativa van a tener en el futuro, que estos profesionales así formados iban a desarrollar su labor docente en el Ciclo Superior de la EGB (12-14 años).

En cuanto al Programa en sí, estaba estructurado en dos fases:

* Fase intensiva de contenidos teórico-prácticos (51 créditos).

* Fase de prácticas en centros docentes durante seis meses (30 créditos).

Dentro de la primera fase se incluían las siguientes materias:

* Bases biológicas y fisiológicas del movimiento.

* Aprendizaje y desarrollo motor.

* Didáctica de la Educación Física.

* Educación Física de base.

* Expresión y comunicación corporal.

* Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales.

* **Teoría del entrenamiento y acondicionamiento físico.**

* **Actividades físicas organizadas.**

En cuanto a la fase de prácticas, ésta se realizaría en un Centro docente, con el apoyo de un profesor tutor que tendría como misiones, las de seguimiento, asesoramiento y evaluación del profesor en prácticas. Señalar que en algunos casos dicho profesor tutor no reunía ni los conocimientos necesarios ni la experiencia docente en el área para poder ejercer dichas funciones con la necesaria eficacia y adecuado nivel.

2.3.1. EL CURRÍCULUM FORMATIVO DE MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE MELILLA

Hemos de señalar, antes de pasar a describir y analizar el currículum formativo de maestros-especialistas en Educación Física en nuestra E.U., que en la actualidad están vigentes hasta la desaparición del primero de ellos dos planes de estudio en dicha especialidad: **PLAN 1977 y PLAN 1993.**

Plan 1977: A partir del año 1989 se implanta en las EE.UU. de Magisterio de nuestro país la especialidad de Educación Física. Inicialmente en pocos centros, para ir progresivamente extendiéndose a todos ellos.

En la E.U. de Magisterio de Melilla comienza a impartirse la especialidad en el curso académico 1990/91. El Plan de Estudios que estaba en vigor para la obtención del Título de Diplomado en profesorado de EGB era el Plan 1977 (BOE n°151-25 de Junio de 1977), elaborándose el de la especialidad de Educación Física mediante la incorporación a las materias comunes a todas las especialidades, las específicas de esta especialidad. Aparece aprobado el correspondiente Plan de Estudios en el BOE n°78 (1-Abril-1991) superados los diferentes trámites exigidos para ello.

Hemos de señalar que el currículum formativo de dicho plan de estudios se elabora tomando como referente los planes de estudios que ya se venían impartiendo en otras EE.UU. (Palencia y León). Esta decisión se toma entre otras razones por existir ya un marco legal que avalaba dichos planes de estudios y eliminaba la posibilidad de que fuera rechazado en su correspondiente tramitación. Asimismo se utiliza como marco para su utilización los contenidos de los cursos de formación de especialistas para Profesores de EGB en ejercicio que ya se han

planteado anteriormente. Es necesario reconocer el insuficiente análisis y estudio crítico que se hizo sobre la conveniencia y adecuación de las materias y sobre todo de los contenidos incluidos en ellas para la formación que se pretendía realizar.

El Plan 1977 (**Anexo 1**), como en el resto de las especialidades, está constituido por tres tipos de materias:

A) Materias psicopedagógicas.

-Psicología evolutiva y de la educación.

-Didáctica y Organización escolar.

-Pedagogía.

-etc.

B) Materias de contenidos y sus correspondientes didácticas específicas.

-Matemáticas.

-Lengua.

-Música.

-Didáctica del Área Lógico-matemática orientada al Ciclo Inicial y Medio.

-Didáctica del Lenguaje orientada al Ciclo Inicial y Medio.

-etc.

C) Materias de la especialidad.

-Bases biológicas y fisiológicas del movimiento.

-Aprendizaje y desarrollo motor.

-Actividades físicas organizadas.

-Didáctica de la Educación Física.

-etc.

D) Prácticas de Enseñanza.

Los dos primeros tipos de materias son comunes y obligatorias como en el resto de las especialidades y por tanto,

como ya se ha comentado con anterioridad, se incorporaron al Plan cuando se elaboró y el tercer tipo de materias fue sobre el que se decidió desde la propia E.U.

En relación con el tercer tipo de materias, las de especialidad, comprobamos, si realizamos la correspondiente comparación con las materias y contenidos que aparecían relacionados en el programa de los cursos de especialización de Educación Física para profesores de E.G.B. en ejercicio, que hay una absoluta homogeneidad y correspondencia entre ambos planes formativos.

Por último, la materia "Prácticas de Enseñanza" se realiza por los alumnos/as de las diversas especialidades que se cursan en el centro en el 2° cuatrimestre de 3° curso. Sobre ello nos extenderemos más extensamente al describir el contexto de realización de las mismas.

De la exposición aquí hecha sobre el Plan de Estudios de la especialidad de Educación Física, hemos de deducir, por tanto, que los planes de estudios a implantar en las EE.UU. venían ya condicionados por decisiones tomadas con anterioridad y para otro contexto y necesidades formativas. Es fácil deducir que no parecíamos estar ante un plan de estudios elaborado explícitamente para responder a las futuras demandas y exigencias que iban a surgir desde el marco curricular que iba a conformar la nueva etapa de la Ed. Primaria.

PLAN 1993: Como consecuencia del proceso de reforma de los Planes de Estudios emprendido en la Universidad española, y siguiendo la Directriz Propia del Título (Maestro- especialista en E.F.-RD 1440/91 de 30 de agosto [BOE 11 de octubre de 1991]) se elabora este nuevo plan de estudios que en el caso que nos ocupa se considera como una modificación del Plan de Estudios ya existente (**Anexo 2)**. Corresponde a la Junta de Centro de la E.U.

de Magisterio de Melilla elaborarlo y decidir fundamentalmente sobre las materias obligatorias de universidad que se van a incorporar a las materias troncales ya establecidas en las mencionadas Directriz General Propia, así como las materias optativas. El Plan queda definitivamente homologado con fecha 20 de enero de 1994, con una carga lectiva total de 190 créditos. Como contenidos básicos del Título se establecen los recogidos en el **Cuadro 5.**

	COMUNES	ESPECIALIDAD
CONTENIDOS BÁSICOS	-Bases psico-pedagógicas de la educación especial -Didáctica general -Organización del centro escolar -Psicología de la educación y del desarrollo en ed. escolar -Sociología de la educación -Teorías e instituciones contemporáneas de educación -Nuevas tecnologías aplicadas a la educación	-Conocimiento del medio natural, social y cultural -Educación artística y su didáctica -Matemáticas y su didáctica -Lengua y literatura y su didáctica -Idioma extranjero y su didáctica -Bases biológicas y fisiológicas del movimiento -Educación física y su didáctica -Teoría y práctica del acondicionamiento físico -Practicum

CUADRO 5: Contenidos básicos comunes y de especialidad del Plan de Estudios conducentes a la obtención del Título "MAESTRO:ESPECIALIDAD DE Eduación Física (MELILLA)

La distribución de créditos en los 3 cursos que conforman la carrera , así como por materias troncales, obligatorias, optativas y de libre configuración se presenta en el cuadro 6.

CICLO	CURSO	Materias Troncales	Materias Obligatorias	Materias Optativas	Libre configuración	TOTALES
I CICLO	1º	52	2	0	6	60
	2º	34	10	12	8	64
	3º	42	0	16	8	66
TOTAL		128	12	28	22	190

CUADRO 6: Relación de la carga lectiva en créditos entre materias troncales, obligatorias de universidad, optativas y de libre configuración a lo largo de los 3 años de carrera.

Los créditos correspondientes a las materias obligatorias se distribuyen entre las siguientes materias:

-Evolución de la Humanidad: Fundamentos históricos y geográficos.....2 c.

-Fundamentos científico-medioambientales para la Educación Física.....4 c.

-Actividades en la naturaleza.....3 c.

-Programas transversales.....3 c.

Las materias optativas forman un nutrido grupo, centrando nuestra atención sobre las que más afines o específicas se muestran respecto a nuestra especialidad:

-Expresión y comunicación corporal.....4 c.

-Iniciación Deportiva.....4 c.

-El juego motor en la infancia.....4 c.

-Educación Física especial para alumnos con necesidades educativas especiales.....4 c.

-Investigación educativa.....4 c.

Si comparamos estas optativas (excepto la última) con las materias de especialidad que aparecían en el Plan 1977, podemos deducir que coinciden absolutamente en los contenidos , con la única salvedad de que en el caso de la materia "Iniciación deportiva" pasa de una carga lectiva de 8 c. a 4 c. por las condiciones aceptadas en la elaboración del Plan 1993 de que ninguna optativa tuviera una carga lectiva superior a 4 c. Desde este análisis podemos concluir que la formación de los maestros-especialistas de E.F. para la etapa que nos interesa no ha sufrido apenas variaciones, por lo menos en los aspectos externos (denominación de las materias) desde los cursillos de especialización para profesores de EGB ya citados. No obstante, queremos destacar el aumento de la carga docente en relación con la especialidad que se ha determinado para nuestro contexto formativo (E.U. de Magisterio de Melilla), al haber pasado de una carga de 16 créditos (50% del total de la denominadas Prácticas de Enseñanza en el Plan 1977) a una carga de 32 créditos en el Prácticum de la especialidad, lo cual facilitará un mejor desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, de una mejor conexión teoría-práctica y de una mejor capacidad de análisis y reflexión sobre su práctica, no solo por la cantidad sino porque ello se ha coordinado con un mejor modelo de dicho Prácticum, tanto en sus componentes como en su proceso organizativo.

Resaltar por último que aparece relacionada la optativa "Investigación Educativa" por cuanto nos parece importante su implantación en aras de desarrollar durante el período de la formación inicial esas capacidades investigadoras que aparecían como necesarias en el perfil de profesor planteado en la Reforma (**MEC,1989**).

En cuanto a la relación contenidos teóricos-contenidos prácticos aparece descrita en el cuadro 7.

AÑO ACADÉMICO	TOTAL	TEÓRICOS	PRÁCTICOS/ CLINÍCOS	LIBRE CONFIGURACIÓN
1º	60	31	23	6
2º	64	28	28	8
3º	66	12	46	8

CUADRO 7: Créditos teóricos y créditos prácticos en la carga lectiva global.

Para finalizar estas consideraciones, no queremos dejar de citar una opinión con la que nos identificamos especialmente y entendemos que es uno de los posibles déficits actuales en lo que respecta a las propuestas de planes de estudio que hemos desarrollado:

> "En el plano de la formación, las dificultades son abundantes y la crisis es inevitable. Con el fin de asegurar la formación de los motricistas, la solución que se propone con mayor frecuencia consiste en la yuxtaposición de conocimientos salidos de los campos de la anatomía, la psicología, la fisiología, la sociología,etc., es decir, lo mismo que se practicaba ya hace unos cuarenta años. Lo que se postula es que la adición de conocimiento procedentes de campos dispares puede ser capaz de componer un paisaje único y armonioso. Desgraciadamente, el milagro no se ha producido jamás: ¿Cómo puede ser capaz un estudiante de captar una unidad donde sus profesores no perciben mas que heterogeneidad?, ¿cómo articular con fluidez los elementos de la neurofisiología y los datos de la sociología, para explicar, por ejemplo, los comportamientos de un jugador de fútbol o la conducta de un esquiador que desciende a tumba abierta por una pendiente abrupta?. **PARLEBAS (1987)** .

Estamos absolutamente convencidos que uno de los pasos a dar para la mejora de la formación es la integración e interrelación

de los contenidos que se aportan desde las diferentes materias, con el fin de proporcionar a los alumnos/as (futuros maestros/as) una visión clara y amplia de las conexiones, dependencias e interrelaciones que existen entre los diferentes campos.

2.4. EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NUEVO MARCO EDUCATIVO

La Educación Física no tiene tradición en nuestro país, ni desde el punto de vista de su práctica real, ni desde el de su implantación social. Su consideración ha sido dentro de su corta historia muy cambiante, por ir estrechamente ligada a los cambios e influencias de las modas culturales y los giros políticos.

La implantación de la Reforma supone un nuevo reto para la participación efectiva y real del área de Educación Física en el currículum educativo, pues aunque con anterioridad ya aparecía recogida en planes educativos ya desaparecidos (Ley General de Educación, 1970; Programas Renovados; Orientaciones Didácticas para la Reforma del Ciclo Superior) su desarrollo y aplicación en la realidad educativa había sido más bien escaso.

Así, la **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (1970)** aunque recogía en su artículo 16 "el desarrollo de la capacidad físico-deportiva" y los objetivos psicomotores aparecían mínimamente diseñados, "no se llegó a plasmar ni a concretar en ninguna regulación posterior sobre la Educación Física y Deportiva" (**INFORME DE LA COMISIÓN DE EVALUACIÓN DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN,1976**).

Añadía el informe señalado que existían claros indicios para suponer que la situación de la Educación Física no solo no había mejorado sino que había sufrido un sensible deterioro tanto a nivel de profesorado como de instalaciones". La falta de profesorado especialista en esta área curricular se traducía en que los profesores encargados de impartir la materia en los centros de enseñanza eran, bien los últimos en incorporarse a dichos centros, bien profesorado interino, bien profesorado que voluntariamente accedía a ello pero en la mayoría de las ocasiones sin la preparación mínima ni la motivación e interés

profesional necesario, lo cual se traducía en la mayoría de las ocasiones en un hacer desposeído de los mínimos niveles educativos en sentido general y en una pérdida de identidad de la Educación Física como materia curricular y en un enorme deterioro de su verdadero potencial.

Nadie pone en duda, hoy en día, la importancia de una Educación Motriz adecuada para los diferentes marcos y contextos educativos. Así, el análisis de la Pedagogía Comparada demuestra que cualquier Sistema Educativo persigue resultados similares en el aprendizaje escolar: habilidades motrices, actitudes, información verbal, habilidades intelectuales y estrategias cognitivas (**COLL,1989**). Esto que parece hoy tan asumido no ha sido así tradicionalmente. La Educación Física como área educativa, con la suficiente justificación para estar integrada en los currícula escolares, ha sufrido un olvido continuado debido a la maximalización del trabajo intelectual y a la consiguiente infravaloración de las actividades motrices , perceptivo-motrices y físicas en el marco escolar.

Incluso en momentos en que su incorporación ha podido parecer significativa, el papel de la Educación Física ha sido reduccionista en relación con su verdadera potencialidad educativa. Esta reducción ha ocurrido en algunos casos por asumir, debido a intereses ajenos a ella, objetivos de otras áreas, haciéndole desviarse en sus propósitos y metas del sentido pedagógico que debía primar en su realización. En otras ocasiones, la vinculación entre las actividades deportivas (la parte) con la Educación Física (el todo) ha tenido como consecuencia que durante cierto período de nuestra historia reciente se han asumido como propias del área , las exigencias y servidumbres derivadas de la práctica deportiva, enfocada fundamentalmente al culto al cuerpo y al eficientismo. En esta línea podemos destacar 3 corrientes o modelos que han copado nuestra área en sucesivos momentos históricos:

a)MODELO DEPORTIVO: Han orientado la teoría y la práctica de la Educación Física hacia la aplicación del movimiento como práctica social, estableciendo dentro de él dos grandes líneas: Deporte-recreación y Deporte-competición. Esta última es la que más influencia ha tenido en la escuela.

b)MODELO GIMNÁSTICO: Orientado hacia el desarrollo de las potencialidades anatómico-funcionales o bio-energéticas del movimiento. Hasta una época muy reciente de gran influencia en la Educación Física Escolar.

c)MODELO PSICOMOTRIZ Y EXPRESIÓN CORPORAL: han orientado el ámbito de la Educación Física hacia las posibilidades del movimiento como desarrollo de las capacidades cognoscitivas, relacionales, emocionales y expresivas del individuo. Podemos señalar, por su gran influencia, la Educación Psicomotriz de Vayer y la Psicokinética de Le Boulch.

Las nuevas tendencias e influencias en nuestro campo curricular, así como las aportaciones desde el ámbito de la Psicología (nuevo modelo funcional de los hemisferios cerebrales), conceden a la Educación Física un nuevo papel como mediadora en el desarrollo del ser humano. Como destaca **VÁZQUEZ (1989)**

> "cabe afirmar que la Educación Física es, ya, no una parte o ámbito de la educación general, sino fundamento, origen, de la construcción personal del hombre a través de la educación".

Entre las cuestiones que se señalan para que tal propósito se lleve a cabo es necesario, cuando menos, el cumplimiento de dos requisitos básicos:

- que se efectúe una verdadera integración curricular de la Educación Física.
- que la formación de los profesores de esta área se realice confirmando esta

dimensión pedagógica como una de las líneas que han de inspirar su currículum formativo.

2.4.1.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La primera de las premisas que se planteaban como indispensables en el apartado anterior parece, por lo menos en su aportación teórica, que se asume en el nuevo ordenamiento educativo. El área de Educación Física toma un papel importante y de absoluta integración en el currículum escolar en la nueva ordenación del Sistema educativo en nuestro país. En este sentido se contempla en el documento elaborado por el **MEC (1989)** "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" como una de las novedades del nuevo ordenamiento educativo "la necesidad de dar un fuerte y renovado impulso al área de Educación Física".

En la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se establece que la Educación Primaria comprenderá seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años. Entre las capacidades a desarrollar en esta etapa educativa se encuentra la de UTILIZAR LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE PARA FAVORECER EL DESARROLLO PERSONAL, teniendo presente el carácter integrador de la actividad física y reconociéndole al ejercicio físico funciones de conocimiento, organización perceptiva, higiénica, catártica,etc.. Para el desarrollo de esta capacidad se establecen en el R.D. 1066/91 de 14 de Junio las enseñanzas mínimas del área de Educación Física para la Educación Primaria.

Al respecto de la inclusión de la capacidad señalada anteriormente, nos parece aclarador en cuando a la falta de profundización y análisis sobre las potencialidades que nuestra área puede aportar, la opinión de **TRIGO (1994)** nos parece muy aclaratoria. Señala que

> "el resultado de esta falta de miras, es la pobreza intelectual que la Educación Física ha aportado al currículum de cada etapa educativa. Si nos

fijamos en las capacidades a desarrollar en las tres etapas educativas (primaria, secundaria y bachillerato) en que aparece como área curricular la Educación Física, en todas aparece expuesta la misma capacidad "Utilizar la Educación Física y el Deporte para favorecer el desarrollo personal". Así de genérico y poco esclarecedor. ¿En los años que duró la investigación, discusión y redacción de los currículum, no hubo tiempo de discriminar cíclicamente las capacidades que los alumnos de 6-12,12-16 y 16-18 podían desarrollar a través de nuestra incidencia?. Me parace sumamente triste y da que pensar, ya que en ninguna otra área ocurre cosa semejante".

En el Diseño Curricular base de Educación Primaria elaborado por el **MEC (1989)** como documento de debate y reflexión acerca del currículum a establecer en esta etapa educativa, aparece relacionada como una de las áreas curriculares "Educación Física". Asimismo se indica que esta estructuración del currículum en áreas tiene un carácter de instrumento de organización del mismo y que el diseño y estructura de las distintas áreas que conforman esta Etapa se establece en función de las siguientes fuentes de información:

1.- Información derivada de los Objetivos Generales de la etapa, que señalan las intenciones prioritarias que deben perseguir las áreas y a las que se deben subordinar todos los componentes de las mismas.

2.- Información derivada de los diferentes ámbitos del saber y de la experiencia humana y, muy en particular, las disciplinas académicas que organizan una parte sustancial de ese saber y que suministran la información necesaria para la configuración de los contenidos del área.

3.- Información psicológica, que proporciona criterios para determinar los tipos y grados de aprendizaje adecuados en la etapa, la secuenciación de ese aprendizaje y las estrategias e instrumentos de enseñanza y evaluación más pertinentes.

4.- **Información derivada de la práctica pedagógica, que suministra un acervo de conocimientos contrastados empíricamente a partir de la evaluación de las experiencias innovadoras llevadas a cabo en ese terreno.(pp-83).**

Queremos hacer notar respecto a esta última fuente de información, la escasa tradición en nuestro país sobre experiencias innovadoras contrastadas en el aula dentro de la etapa que aquí estamos tratando, como para poder informar adecuadamente sobre la estructuración que se propone.

Más adelante, y dentro de las potenciales aportaciones que cada una de las áreas puede dar para alcanzar los objetivos de la Etapa, se destaca que

> **"la importancia del propio cuerpo como instrumento de exploración de la realidad y de expresión, y el abandono con el que habitualmente se ha tratado este aspecto en la escuela justifican la decisión de organizar los contenidos referidos a las posibilidades expresivas, comunicativas, cognoscitivas y lúdicas del movimiento, que facilitan una relación interpersonal más rica y un conocimiento de las capacidades y limitaciones del propio cuerpo, en un área de Educación Física" (pág. 84).**

Señalar, en relación con la justificación que se cita en referencia a las aportaciones del área y la pertinente organización de los contenidos como esclarecedora para su incorpororación al currículum educativo, que nos parece limitado y en todo caso basándose más en lo no hecho hasta ahora que en un riguroso análisis de la totalidad de las aportaciones del área.

Centrándonos en el discurso que se desarrolla en el apartado concerniente al área de Educación Física, aclara que

> **"Aunque por el momento el estudio de las capacidades motrices y de las relaciones**

de éstas con otras capacidades está lejos de constituir una proximación epistemológica unificada, existe ya una corriente o enfoque teórico que trata de integrar los diferentes conocimientos en una Ciencia de la Acción Motriz, que tiene por objeto de estudio las estructuras funcionales (fisiomotrices, psicomotrices y sociomotrices) de las conductas motoras y los procesos implicados en la realización de habilidades psicomotrices y sociomotrices del rendimiento motor, de la adquisición motriz, de la expresión, interacción y comunicación a través del movimiento, las cuales constituyen situaciones típicas de la Educación Física y el Deporte"(pág. 211).

Hemos de señalar, aunque no se cita en el documento, que el concepto de "Ciencia de la Acción Motriz", con el que pretende dotar del necesario soporte epistemológico a este amplio y a veces confuso ámbito de eso que conocemos por "Educación Física y Deportes", es aportado por el prestigioso autor e investigador fránces, ya citado con anterioridad, **PIERRE PARLEBAS**. En la teoría que el citado autor desarrolla, partiendo del análisis de la actual Educación Física y sus diversos ámbitos de actuación, sobre el verdadero objeto de estudio de esta ciencia desde el movimiento hacia la conducta motriz, concepto que posteriormente cambiará por el de acción motriz. Este concepto permite, desde su punto de vista, tener en cuenta simultáneamente las vertientes que conforman la actividad física:

a) Los datos observables y objetivos de los comportamientos motores (desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos, contactos y relaciones con los otros,etc.).

b) Los rasgos subjetivos de la persona en acción (percepciones y motivaciones, toma de decisiones, afectividad implicada en la acción,etc.).

PARLEBAS (1987) añade que la Educación Física es por tanto una pedagogía de las conductas motrices, disciplina de

intervención que busca una influencia de tipo normativo sobre sus practicantes.

En su desarrollo téorico, este autor propone la modificación antes mencionada del concepto "conducta motriz" por el "acción motriz", ya que el primero presenta, desde su óptica, la limitación de estar demasiado centrado sobre el individuo mientras que el segundo permite analizar todas las formas de la actividad física.

Considera como uno de los grandes objetivos de la Praxeología (Ciencia de la Acción Motriz) describir la lógica interna de cada situación motriz, es decir el conjunto de sus características pertinentes (lógica interna)

> **"para permitir al educador poder elegir cada ejercicio y cada actividad con total conocimiento de causa, en función de su propio proyecto educativo" (PARLEBAS,1987)**

Señala tres criterios para establecer la señalada lógica interna:

1.- **Relación del practicante con el medio físico.**

2.- **Interacción motriz de cooperación.**

3.- **Interacción motriz de oposición.**

Retomando las aportaciones y recomendaciones que se reflejan en el Diseño Curricular Base, en un apartado posterior, resalta que

> **"desde el área de la Educación Física se intenta educar las capacidades motrices de los alumnos/as, desarrollando destrezas y habilidades instrumentales que perfeccionen y aumenten su capacidad de movimiento, profundizando en el conocimiento de la**

conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz. De este modo, la enseñanza en esta área implica tanto mejorar las posibilidades de acción de los alumnos/as, como propiciar la reflexión sobre la finalidad , sentido y efectos de la acción misma" (pág. 211).

Tradicionalmente, como ya hemos destacado en un apartado anterior, el ámbito de la Educación Física ha estado copado por diversos modelos y/o corrientes y la han influenciado con sus prácticas corporales, estableciendo marcos reduccionistas e impidiendo "educare" (sacar hacia afuera) el verdadero potencial de esta área educativa.

Frente a estos posicionamientos, el modelo que para el área de Educación Física se propugna desde el Diseño Curricular Base, reconoce la multifuncionalidad de esta área y la necesidad de no caer, como sucedió en etapas anteriores, en ópticas reduccionistas. Para ello se destaca en la propuesta educativa la necesidad de integrar cuerpo, gesto y movimiento. Veremos más adelante que este intento de superación se queda más en una declaración teórica de intenciones que en un diseño del currículum consecuente con ello.

En cuanto al tratamiento pedagógico que debería guiar su implementación, en el documento objeto de análisis aparecen relacionadas las siguientes consideraciones en relación con ello:

a) **La enseñanza de la E.F. está condicionada por la consideración que se haga de <u>las relaciones entre desarrollo motor y cognoscitivo</u>.**

b) **La motricidad infantil no puede basarse en la mera repetición de movimientos con el objeto de lograr un proceso de automatización de los mismos. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe plantearse como <u>resolución de situaciones</u> por parte del propio alumno mediante una**

exploración de las propias posibilidades motrices y corporales que logre activar mecanismos cognitivos y motrices.

c) Se debe primar el criterio de diversidad sobre el criterio de especialización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices.

d) El nivel evolutivo del alumno se tomará como punto de partida de los nuevos aprendizajes motores, pero el profesor situará su intervención educativa un paso por delante de las posibilidades de actuación que el alumno es capaz de ejercer por sí solo, teniendo en cuenta la diversidad de de las características de los alumnos.

e) La Educación Física es un área que exige un conocimiento vivenciado de sus contenidos, por lo que el tipo de planteamiento del área vendrá definido por el principio de que todo conocimiento parte de la experiencia y la acción.

f) Los contenidos de Educación Física presentan una indudable motivación intrínseca para los alumnos, dada su ineludible necesidad de movimiento.

g) El juego es una forma de aprendizaje natural en los alumnos, que no le supone un conflicto sino una diversión.

h) Estas características de contenidos vivenciados, motivación intrínseca, necesidad de movimiento y juego como actividad natural definen la orientación didáctica con carácter general para esta etapa educativa. El proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en plantear situaciones en las que el alumno, en virtud de sus necesidades, posibilidades y conocimientos previos, tenga que utilizar sus capacidades motrices para resolver situaciones motrices que le son nuevas.

i) El modelo que aquí se propone permite al alumno que a la vez que se implica en las tareas mediante su realización, conoce el porqué y para qué

de las mismas , de manera que vaya construyendo de forma significativa los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, y que analice y experimente con sus propias posibilidades motrices.

j) En la secuenciación de contenidos que debe realizar el maestro , han de tenerse en cuenta el nivel evolutivo del alumno y las características de los contenidos en relación con los principios del aprendizaje significativo.

Para finalizar con este análisis del currículum que para el área de Educación Física en la etapa de la Educación Primaria ha diseñado el MEC, y que obviamente influye en las exigencias y necesidades formativas que deberíamos tener presente en el currículum de la formación inicial, queremos hacer notar que los bloques de contenidos que se relacionan en dicho currículum son los siguientes:

Bloque 1: "El cuerpo: Imagen y movimiento".

Bloque 2: "El cuerpo: Habilidades y destrezas".

Bloque 3: "El cuerpo: Expresión y comunicación".

Bloque 4: "Los juegos".

El primero de estos bloques responde y se identifica con la propuesta que realiza uno de los modelos que han tenido una gran influencia en nuestro ámbito: La psicomotricidad o método psicomotriz. Dicho modelo enfatiza el dominio, control y conocimiento del propio cuerpo, el conocimiento de las posibilidades motrices segmentarias y de una serie de aspectos íntimamente ligados a ellos: percepción del espacio y el tiempo, control respiratorio, relajación, control tónico,etc..

El segundo de los bloques se construye a partir de la

propuesta de una serie de autores norteamericanos en relación con el desarrollo y dominio de los grandes patrones de movimiento(motors patterns). Supondría, desde posicionamientos cercanos a los estudios sobre el desarrollo motor , realizar una progresión en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y específicas. que tendrían su soporte, según la propuesta ministerial, en los contenidos aprendidos en el primer bloque.

El tercer bloque de contenidos presenta en su propuesta de trabajo una gran identificación con los aspectos a trabajar y enseñar en un ámbito de la Educación Física que ciertamente no ha logrado en el pasado reciente integrarse absolutamente en el currículum del área. Dicho ámbito o modelo sería el de la Expresión Corporal. Se hace hincapié en el documento en que los aprendizajes de este bloque se sustentarían sobre lo aprendido por los alumnos/as en el primer bloque de contenidos.

Por último, el cuarto bloque es presentado en el documento como un bloque de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores, afirmación que desde nuestro punto de vista supone una parcelación y empobrecimiento del verdadero potencial educativo de los juegos como tareas en el campo de la Educación Física. Se señala asimismo en el documento ministerial que en el tercer ciclo de esta etapa educativa tendrán un mayor peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos a utilizar en este ciclo serán "deportes jugados", conceptualización que no acabamos de comprender.

Como síntesis de este sucinto análisis queremos señalar que, desde nuestro punto de vista, los bloques de contenidos relacionados en el currículum del área de Educación Física aparecen como una síntesis de modelos que han tenidos influencia a lo largo de etapas educativas anteriores en una afán de sintetizar tendencias y modelos presentes en el ámbito de la Educación Física. Asimismo, indicar que tanto las consideraciones

de las mismas , de manera que vaya construyendo de forma significativa los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, y que analice y experimente con sus propias posibilidades motrices.

j) En la secuenciación de contenidos que debe realizar el maestro , han de tenerse en cuenta el nivel evolutivo del alumno y las características de los contenidos en relación con los principios del aprendizaje significativo.

Para finalizar con este análisis del currículum que para el área de Educación Física en la etapa de la Educación Primaria ha diseñado el MEC, y que obviamente influye en las exigencias y necesidades formativas que deberíamos tener presente en el currículum de la formación inicial, queremos hacer notar que los bloques de contenidos que se relacionan en dicho currículum son los siguientes:

Bloque 1: "El cuerpo: Imagen y movimiento".

Bloque 2: "El cuerpo: Habilidades y destrezas".

Bloque 3: "El cuerpo: Expresión y comunicación".

Bloque 4: "Los juegos".

El primero de estos bloques responde y se identifica con la propuesta que realiza uno de los modelos que han tenido una gran influencia en nuestro ámbito: La psicomotricidad o método psicomotriz. Dicho modelo enfatiza el dominio, control y conocimiento del propio cuerpo, el conocimiento de las posibilidades motrices segmentarias y de una serie de aspectos íntimamente ligados a ellos: percepción del espacio y el tiempo, control respiratorio, relajación, control tónico,etc..

El segundo de los bloques se construye a partir de la

propuesta de una serie de autores norteamericanos en relación con el desarrollo y dominio de los grandes patrones de movimiento(motors patterns). Supondría, desde posicionamientos cercanos a los estudios sobre el desarrollo motor , realizar una progresión en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y específicas. que tendrían su soporte, según la propuesta ministerial, en los contenidos aprendidos en el primer bloque.

El tercer bloque de contenidos presenta en su propuesta de trabajo una gran identificación con los aspectos a trabajar y enseñar en un ámbito de la Educación Física que ciertamente no ha logrado en el pasado reciente integrarse absolutamente en el currículum del área. Dicho ámbito o modelo sería el de la Expresión Corporal. Se hace hincapié en el documento en que los aprendizajes de este bloque se sustentarían sobre lo aprendido por los alumnos/as en el primer bloque de contenidos.

Por último, el cuarto bloque es presentado en el documento como un bloque de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores, afirmación que desde nuestro punto de vista supone una parcelación y empobrecimiento del verdadero potencial educativo de los juegos como tareas en el campo de la Educación Física. Se señala asimismo en el documento ministerial que en el tercer ciclo de esta etapa educativa tendrán un mayor peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos a utilizar en este ciclo serán "deportes jugados", conceptualización que no acabamos de comprender.

Como síntesis de este sucinto análisis queremos señalar que, desde nuestro punto de vista, los bloques de contenidos relacionados en el currículum del área de Educación Física aparecen como una síntesis de modelos que han tenidos influencia a lo largo de etapas educativas anteriores en una afán de sintetizar tendencias y modelos presentes en el ámbito de la Educación Física. Asimismo, indicar que tanto las consideraciones

de las mismas , de manera que vaya construyendo de forma significativa los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, y que analice y experimente con sus propias posibilidades motrices.

j) En la secuenciación de contenidos que debe realizar el maestro , han de tenerse en cuenta el nivel evolutivo del alumno y las características de los contenidos en relación con los principios del aprendizaje significativo.

Para finalizar con este análisis del currículum que para el área de Educación Física en la etapa de la Educación Primaria ha diseñado el MEC, y que obviamente influye en las exigencias y necesidades formativas que deberíamos tener presente en el currículum de la formación inicial, queremos hacer notar que los bloques de contenidos que se relacionan en dicho currículum son los siguientes:

Bloque 1: "El cuerpo: Imagen y movimiento".

Bloque 2: "El cuerpo: Habilidades y destrezas".

Bloque 3: "El cuerpo: Expresión y comunicación".

Bloque 4: "Los juegos".

El primero de estos bloques responde y se identifica con la propuesta que realiza uno de los modelos que han tenido una gran influencia en nuestro ámbito: La psicomotricidad o método psicomotriz. Dicho modelo enfatiza el dominio, control y conocimiento del propio cuerpo, el conocimiento de las posibilidades motrices segmentarias y de una serie de aspectos íntimamente ligados a ellos: percepción del espacio y el tiempo, control respiratorio, relajación, control tónico,etc..

El segundo de los bloques se construye a partir de la

propuesta de una serie de autores norteamericanos en relación con el desarrollo y dominio de los grandes patrones de movimiento(motors patterns). Supondría, desde posicionamientos cercanos a los estudios sobre el desarrollo motor , realizar una progresión en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y específicas. que tendrían su soporte, según la propuesta ministerial, en los contenidos aprendidos en el primer bloque.

El tercer bloque de contenidos presenta en su propuesta de trabajo una gran identificación con los aspectos a trabajar y enseñar en un ámbito de la Educación Física que ciertamente no ha logrado en el pasado reciente integrarse absolutamente en el currículum del área. Dicho ámbito o modelo sería el de la Expresión Corporal. Se hace hincapié en el documento en que los aprendizajes de este bloque se sustentarían sobre lo aprendido por los alumnos/as en el primer bloque de contenidos.

Por último, el cuarto bloque es presentado en el documento como un bloque de aplicación de los diversos contenidos incluidos en los bloques anteriores, afirmación que desde nuestro punto de vista supone una parcelación y empobrecimiento del verdadero potencial educativo de los juegos como tareas en el campo de la Educación Física. Se señala asimismo en el documento ministerial que en el tercer ciclo de esta etapa educativa tendrán un mayor peso específico el concepto cultural del deporte y los juegos a utilizar en este ciclo serán "deportes jugados", conceptualización que no acabamos de comprender.

Como síntesis de este sucinto análisis queremos señalar que, desde nuestro punto de vista, los bloques de contenidos relacionados en el currículum del área de Educación Física aparecen como una síntesis de modelos que han tenidos influencia a lo largo de etapas educativas anteriores en una afán de sintetizar tendencias y modelos presentes en el ámbito de la Educación Física. Asimismo, indicar que tanto las consideraciones

que se relacionan en DCB para la implementación de la Educación Física, como los contenidos que se desarrollan, prescriptivos y obligatorios para todo maestro/a, deben de alguna manera ser considerados como cuestiones a analizar y profundizar en ellas desde la formación inicial. En todo caso parece establecerse una clara relación entre materias curriculares de la formación inicial y demandas y orientaciones en el currículum de Educación Física para la Educación Primaria.

2.4.2.- EL MAESTRO-ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Al realizar el análisis de las recomendaciones que el **MEC (1989)** realizaba en su documento sobre formación del profesorado, podemos extraer que el perfil que debería tener un profesor en el nuevo marco educativo sería el siguiente: *Profesional capaz de analizar el contexto en en que desarrolla su actividad y de planificarla, de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales y de reflexionar sobre su quehacer práctico.* Desde esta perspectiva el profesor es considerado como señala **SHAVELSON (1983)**, un profesional racional, que elabora juicios y toma decisiones en un contexto complejo e incierto. Su conducta va a estar guiada por sus pensamientos, juicios y decisiones. Su actuación se apoyarará en su capacidad de investigación diagnóstica, diseño flexible, experimentación creadora y evaluación reflexiva del propio profesor. Este modelo de profesor lo asemeja más a profesionales como médicos, abogados, etc., que con técnicos cuyas prescripciones y decisiones están tomadas por otros **(SHÖN,1988)**. A este respecto señala que un profesional reflexivo, en respuesta a las dificultades encontradas en el contexto de la práctica, define el problema y elabora hipótesis que confronta con la realidad práctica hasta encontrar solución al problema. Una característica del nuevo paradigma consiste en situar el énfasis en la naturaleza de los problemas de la práctica, destacando que dichos problemas no van a ser presentados con un papel etiquetado y con la palabra escrita "solucióneme".

Desde esta nueva visión de la profesión docente se hace necesario replantear la formación de enseñantes y la investigación sobre la enseñanza. Respecto a la formación de enseñantes (inicial y continua) para dotar a los profesionales de herramientas que les permitan analizar y mejorar su propia práctica, o como señala **SHÖN (1983)** ayudarlos a *ser investigadores*

en el contexto de su práctica. Para lograr esto **MEDINA(1989)** señala que "*el profesor precisa de una adecuada preparación científica con unos modos de hacer coherentes con ella y al mismo tiempo conseguir una actitud de adaptación crítica que le permita responder como un artista a la multitud de sucesos que pueden acontecer en las aulas*".

Continuando en el análisis de las recomendaciones ministeriales (**MEC,1989**), en el apartado **"Líneas directrices para una política curricular"**, se indica que

> "un currículum abierto supone un perfil de profesor que se caracteriza fundamentalmente por su función en el diseño curricular. Desde esta perspectiva, el profesor tiene que estar preparado para valorar y elegir de entre la diversidad de alternativas pedagógicas, aquella que le parezca más adecuada a la realidad de su centro y de su aula".

Y en relación con esto, añade más adelante:

> "Es necesario, por tanto, que la formación inicial responda a este perfil de profesor. En este sentido, el proceso de formación de los alumnos/as de las EE.UU. de Formación de Profesorado deberá capacitarlos para tomar estas decisiones de diseño de currículum".

Esta característica del nuevo diseño curricular ,ser un currículum abierto, implica consecuentemente otras necesidades en relación con ese perfil de profesor que se plantea en los documentos oficiales. A éste respecto se hace hincapié en que

> "Un currículum abierto potencia la necesidad de desarrollar en los profesores capacidades investigadoras como medio de favorecer procesos de reflexión sobre la práctica que le faciliten y ayuden en esa toma de decisiones ya señaladas.

Esta reflexión y revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje pone de manifiesto la necesidad de que los profesores

sean investigadores en sus aulas. Es por ello que se considera conveniente, y diríamos que imprescindible, la inclusión dentro de los planes formativos de actividades que posibiliten a los profesores el conocimiento de distintos ámbitos de la investigación educativa. En este sentido se señala que

> "los modelos de investigación-acción y la metodología cualitativa aparecen como más adecuados para ello ya que funden en un solo concepto la actividad innovadora que se realiza en las aulas con la actitud investigadora que resulta imprescindible en cualquier proceso de innovación".

En relación con la investigación sobre la enseñanza, dirigiendo nuestra actuación hacia situaciones que nos permitan conocer y clarificar cuáles son los conocimientos, juicios y creencias, en definitiva hacer visibles cuáles son los pensamientos que guían al profesor en su práctica profesional.

2.5.- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

El problema a investigar y sobre el que se pretende extraer conclusiones y por tanto objeto de la presente tesis doctoral, podría quedar resumido en la siguiente declaración:

> Análisis de la fase interactiva y de las planificaciones de futuros maestros-especialistas en Educación Física (fase de prácticas de enseñanza) y maestros-especialistas en Educación Física en primer o segundo año de docencia, con objeto de descubrir y dotar de significado los pensamientos, creencias, juicios, problemas prácticos y tipo de conocimiento que guía su intervención didáctica en el aula, tratando de extraer conclusiones que nos permitan realizar una propuesta para el currículum formativo inicial de dichos especialistas.

Los objetivos de la investigación se concretarían en:

1.- Analizar la actuación en la fase interactiva de la enseñanza de docentes y futuros docentes de Educación Física en la Educación Primaria.

2.- Establecer los pensamientos, conocimientos y creencias que guían la toma de decisiones en su intervención didáctica, así como los principales problemas y preocupaciones que la práctica les genera.

3.- Conocer el conocimiento práctico que generan y utilizan los docentes de Educación Física en su práctica educativa.

4.- Comparar la actuación, opiniones, juicios y conocimiento práctico de ambos grupos e inferir de dicha comparación aspectos relevantes que ayuden a la elaboración de una propuesta formativa.

5.- 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.

Como hipótesis de trabajo que pretendemos confirmar o desmentir en la presente investigación se utilizarían:

1.- El análisis de la fase interactiva de la enseñanza que realizan futuros maestros-especialistas(fase de Prácticas de Enseñnza) y maestros-especialistas en Educación Física en su primer o segundo año de docencia proporciona información de gran importancia para la reconstrucción del currículum formativo de dicha especialidad en EE.UU. de Magisterio, en tanto que:

1.1- Futuros maestros y maestros noveles realizan sus diseños de la enseñanza informados mínimamente por su formación teórica inicial. El principal argumento en el diseño de situaciones didácticas es el interés que estas pueden ofrecer a los alumnos, más que su pertinencia en función de las recomendaciones realizadas desde dicha formación inicial.

1.2- Futuros maestros y maestros noveles basan prioritariamente su toma de decisiones en la fase interactiva de la enseñanza en su conocimientos y vivencias como alumnos, su experiencia como practicantes y en la conducta que muestran sus alumnos más que en su conocimiento del contenido de la materia y su conocimiento de contenido pedagógico.

1.3- La influencia que el currículum formativo inicial tiene en su enseñanza interactiva está mediatizado por la realización de actividades prácticas de formación durante el desarrollo del mismo más que por el conjunto de informaciones teóricas que se transmiten en dicho currículum.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN

Los escenarios o contextos donde se ha llevado a cabo la presente investigación han sido seleccionados, bien por ser los centros educativos elegidos por los sujetos participantes en la investigación durante su fase de prácticas de enseñanza (cuando eran futuros maestros-especialistas en Educación Física), bien por ser los centros donde los maestros-especialistas en Educación Física noveles fueron destinados en su primer o segundo año de docencia.

3.1.1.- LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

El período de prácticas de enseñanza dentro del currículum formativo de los futuros profesores es considerado de forma mayoritaria por los protagonistas de dicho proceso (alumnos y profesores de las EE.UU.) como una oportunidad inmejorable para el desarrollo profesional del futuro profesor. **ZEICHNER(1987)** señala que en general se ha asumido como válido el mito de las prácticas de enseñanza como período necesariamente positivo para los profesores en formación, entendiendo que cualquier tipo de práctica es mejor que ninguna, y que cuanto más se practique mejor será para el profesor en formación. Son numerosas las investigaciones realizadas fuera de nuestro país sobre el período de prácticas, interesándose por aspectos como ¿qué sucede?, ¿cómo afectan y qué aportan al desarrollo profesional del futuro profesor?, cuestiones que desveladas podrían ayudar a mejorar la política de formación de profesores.

MONTERO(1985) señala que son experiencias planificadas para capacitar al futuro profesor en la utilización de los conocimientos pertinentes acerca de su función en situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito de la Educación Física, **DÍAZ TRILLO y OTROS (1994)** elaboraron un modelo para el seguimiento y supervisión de los alumnos/as de la especialidad de Educación Física. **DÍEZ FRUTOS y OTROS (1994)** elaboraron y explicitado como debería ser el plan de prácticas de la especialidad de Educación Física en la E.U. de Cádiz.

Con propósitos diferentes, **GRANDA y OTROS (1994)** han realizado un estudio de casos en aulas de Educación Física con objeto de analizar la mejora que la implicación de todos los participantes en el proceso de las Prácticas de Enseñanza (profesor supervisor de la E.U., maestro-especialista de Educación Física u alumnos/as de 3° de la misma especialidad) en proyectos de investigación-acción supone, tanto para los futuros maestros, como para el profesor de la E.U. y el maestro-especialista del aula.

De lo expuesto podemos deducir que las prácticas de enseñanza aparecen como el centro neurálgico de la formación inicial de profesores, al permitir confrontar sus conocimientos teóricos con la realidad educativa, de integrar teoría y práctica, de unir el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico y psicológico con el pensamiento práctico que cada profesor desarrolla en su contacto con las aulas.

Por último, las prácticas han sido descritas como situaciones preferenciales para que los futuros profesores se socialicen, aprendan los mecanismos de la escuela y aprendan a utilizar los modelos que observan en los profesores expertos, lo que en numerosas ocasiones se traduce por parte de los alumnos en prácticas en actuaciones acríticas y reproductoras del sistema vigente en la escuela, perdiendo las grandes posibilidades para innovar, investigar y confrontar nuevas experiencias que posee este contexto formativo.

La conclusión es que las prácticas aparecen como imprescindibles en la formación de profesores, pero lo que no es tan claro es qué tipo de práctica, qué tipo de aprendizajes proporcionan realmente y en qué dirección van dichos aprendizajes. Profundizar en esas cuestiones es importante para establecer un marco adecuado en el que las prácticas alcancen todo la riqueza y potencial formativo que se les atribuye.

3.1.1.1. Las Prácticas de Enseñanza en la formación inicial del maestro-especialista en Educación Física en la E.U. de Magisterio de Melilla.

En el Plan de Estudios actual, las Prácticas de Enseñanza tienen lugar en el último cuatrimestre del tercer año de carrera (Ver cuadro 5). Durante dicho período los alumnos permanecen por espacio de dos meses en una aula de Educación Primaria, realizando prácticas como maestros generalista y durante los otros dos meses imparten clases de su especialidad, en nuestro caso Educación Física. En la rotación correspondiente a la especialidad imparten todas las horas de Educación Física consignadas en el horario al profesor tutor del colegio (maestro-especialista en Educación Física). El promedio es de 22 h. semanales.

En nuestra especialidad, este curso (1992/93)es el primer año que van alumnos a las prácticas, y se ha intentado mantener unas premisas de actuación en el desarrollo de las mismas:

-Los profesores supervisores de la E.U. en la rotación correspondiente a su especialidad serán profesores adscritos a las áreas de Didáctica de la Expresión Corporal o Educación Física y Deportiva (no sucede así en todas las especialidades).

-Los alumnos han ido a colegios donde hubiera al menos un maestro-especialista en Educación Física.

3.1.1.2. Componentes formativos del programa de Prácticas de Enseñanza

El modelo que estamos utilizando en el desarrollo de las prácticas de enseñanza esta conformado por los siguientes componentes y estrategias formativas:

1.-Entrevista: Para **MARCELO(1987)** la entrevista constituye una técnica adecuada para "*analizar los procesos de pensamiento de los profesores durante la planificación y la enseñanza*". Asimismo la entrevista permite reflexionar sobre la acción y ayudar en los procesos de autoindagación de nuestros alumnos. Todas las entrevistas se graban en audio y se entregan posteriormente a los alumnos.

Se han utilizado 2 tipos de entrevistas: estructurada y abierta:

A) Entrevista estructurada: Se utilizará antes del comienzo y al final del período de prácticas. En ella, y con un guión previsto por el profesor, se abordarán aspectos referentes a la planificación de la enseñanza.

B) Entrevista abierta: Se utilizará despues de cada observación realizada a un alumno y en ella se abordarán temas relativos a dicha actuación y temas colaterales a la actuación docente. En este tipo de entrevista se utilizará la técnica de "estimulación del recuerdo" cuando la clase haya sido recogida en vídeo. Dicha técnica , como señala **CALDERHEAD(1981)**, "sirve para ayudar al profesor a recordar los procesos de pensamiento que ocurren en el aula a la vez que se observa la conducta". La periodicidad de estas entrevistas será , al menos, semanal, correspondiente a cada una de las visitas de supervisión que debe hacer el profesor-tutor de la Universidad (En nuestra especialidad adscritos a los Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal-Área de Didáctica de la Expresión Corporal y Educación Física y Deportiva)

2.-Observación de la actuación de los alumnos: La observación de la conducta de los alumnos en clase es importante para detectar los procesos de pensamiento interactivo, así como para observar la conducta de los alumnos de EGB, pues como señala **YINGER(1986)** "estos guían y orientan la conducta del profesor". Ya ha quedado señalado en el apartado anterior que estas observaciones tendrán carácter semanal (una hora al menos cada semana de prácticas)

Vamos a utilizar dos técnicas complementarias:

A) Grabaciones en vídeo

B) Observación directa del profesor

3.-Diario de clase: Los alumnos que participan en el programa elaboran un diario de clase donde se recogen las cuestiones más significativas que acontecen en el aula desde el punto de vista de los protagonistas. A este respecto **ZABALZA(1988)** señala que es un recurso de gran potencialidad expresiva porque:

-implica escribir

-implica reflexionar

-se integran en él lo expresivo y lo referencial

-presenta un carácter histórico y longitudinal

La formulación del diario lleva a los alumnos a aprender a través de su propia narración. La narración se convierte en reflexión. Asimismo es un elemento importante

por convertirse en espacio narrativo del pensamiento del profesor.

4.-Seminario: El seminario tiene una periodicidad de una hora y media semanal . En él participan los profesores supervisores de prácticas de la E.U. y los alumnos en prácticas. Señalar que este curso se ha invitado a participar a los profesores colaboradores (maestros-especialistas de Educación Física de los diferentes centros donde se realizan las prácticas) pero han declinado dicha invitación. Los debates que se realizan en el seminario se graban en audio y posteriormente son proporcionados a los participantes. Dicho proceso intenta analizar la evolución histórica, así como ir seleccionando los problemas más relevantes para los protagonistas. Con anterioridad a cada reunión de seminario se seleccionará un tema de discusión (currículum, gestión del aula, contexto,etc..) no implicando esto que el desarrollo del mismo no sea flexible y esté abierto a debatir sobre otro tema no previsto, pero que responda al interés de los protagonistas.

5.-Proyectos de investigación-acción: Cada alumno, bajo la supervisión del profesor tutor, elabora un proyecto de investigación en relación con problemas detectados por los propios alumnos en su práctica docente. Se utiliza una metodología de investigación-acción, siguiendo el proceso descrito por **KEMMIS Y MCTAGGART(1988)**.

3.1.1.3. Centros educativos de Prácticas de Enseñanza

Los centros en que han llevado a cabo su período de prácticas los sujetos participantes en la investigación han sido dos, al coincidir dos de ellos en el mismo centro.

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 8° de EGB. El número de grupos por nivel es de tres excepto en 8° 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: 6° EGB 2 h semanales

7° y 8° 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 carcterística 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 Elena e Isabel (Ver punto 5.2).

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 8° 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 Sergio impartió clases varia, siendo de 1 h para los cursos de 2° a 5° y de 2 h para los cursos de 6°.

-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 balon-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 Sergio (Ver punto 5.2).

3.1.1.4. Centros educativos de los maestros-especialistas en Educación Física Noveles

A)**C.P.REAL**: Situado en el barrio del Real, del que toma nombre. Dicho barrio se encuentra en plena expansión ya que a las pequeñas viviendas unifamiliares de una sola planta se les ha subido una planta más de forma mayoritaria y otras muchas han sido demolidas para la construcción de modernas edificaciones plurifamiliares. Puede considerarse un barrio populoso, un tercio de cuya población es de origen bereber. Considerar las siguientes características:

-La mayoría de los padres de los alumnos de este centro son oriundos de Melilla (70%), un 15% procede de la península y el 15% restante ya se ha señalado que es de origen bereber. El idioma mayoritario que se habla en las casa es el castellano aunque se está notando el incremento de familias que utilizan el tamazight como lengua materna, lo que será necesario tener en cuenta a la hora de la intervención educativa con el fin de evitar los consabidos problemas de bilingüismo que pueden generar, en algunos casos, problemas de aprendizaje, tal y como se constata en el estudio realizado en centros educativos de Melilla por **SÁNCHEZ y MESA (1993)** sobre la problemática del bilingüismo en algunos centros públicos.

-En general el entorno socio-económico y cultural está situado entre los niveles medio y medio-bajo.

-El centro, al igual que sucediera con el C.P. Anselmo Pardo, está incluido dentro de la red de centros de integración.

-En el centro se imparten enseñanzas desde la etapa de Educación Infantil hasta 6° de Ed. Primaria (la Reforma

esta totalmente implantada en este centro). El número de grupos por nivel es de tres y el número de horas de Educación Física para cada grupo es de tres h semanales.

-El centro tiene unas escasas e inadecuadas instalaciones para impartir la materia. Cuenta solamente con un pequeño gimnasio de 20 x 10 m. En él se imparten las clases de primer ciclo (1° y 2°). Ha sido necesario adecuar el salón de actos para impartir las clases de Educación Física a los alumnos/as de 2° ciclo (3° y 4°), lo que lógicamente hace que este espacio presente ciertas limitaciones para la impartición de esta materia curricular. Por último, en las cercanías del centro se halla situada una pequeña pista polideportiva perteneciente a la asociación de vecinos que se suele utilizar para impartir docencia a los alumnos de 3° ciclo (5° y 6°). Asimismo en contadísimas ocasiones se puede utilizar un cercano pabellón municipal por estar ocupado durante el resto de las horas en actividades municipales y entrenamientos deportivos.

-El número de horas de clase de Educación Física es de 3 h semanales para todos los cursos presentes en el centro.

-En este centro han estado Sergio y Elena en su primer año de docencia (Ver punto 5.2).

D) **C.P. CONSTITUCIÓN**: Centro público situado en la barriada del mismo nombre en la ciudad de Melilla. Como características mas importantes en relación con este estudio podemos resaltar:

-Los alumnos/as del centro pertenecen en una proporción bastante similar tanto a la propia barriada como a otras zonas más desfavorecidas de la ciudad y en las cuales no existen plazas escolares. A tal fín el MEC otorga un alto número de tarjetas de transporte escolar para el

desplazamiento de los alumnos/as hasta el centro. Podemos decir que el nivel socio-económico y cultural es de tipo medio medio/bajo.

-Las instalaciones del centro para la enseñanza de la Educación Física no son apropiadas, existiendo una pista polideportiva colindante con una carretera de intenso tráfico,lo cual supone una dificultad añadida para la impartición de la materia. Asimismo se deben suspender las clase de 10 a 11 h para la realización del recreo, lo que se traduce en una dificultad horaria para la Educación Física.

-Las enseñanzas que se imparten son la etapa 3-6 de la Ed. Infantil y todos los cursos de la Ed.Primaria(1°-6°).

-En cuanto al número de horas de Educación Física semanales varía según los niveles, siendo de 1 h. a la semana para los grupos de 1° a 3° y de 2 h. semanales para los grupos de 4° a 6°.

-Señalar por último que la maestra colaboradora en la investigación (María) era la única especialista y responsable de la impartición de la materia en este centro.

3.2.- PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN

A continuación exponemos los criterios que hemos utilizado en la selección de los sujetos que han colaborado en la investigación han sido los siguientes.

En el caso de los futuros maestros-especialistas en Educación Física y siendo el grupo de alumnos/as de esta primera promoción que terminaba la especialidad de Educación Física no muy numeroso, lo que facilitaba el conocimiento de los mismos, se han utilizado como criterios los siguientes:

1.- Voluntariedad para esta colaboración. Esta voluntariedad implicaba un esfuerzo superior al resto de los compañeros durante la fase de prácticas, al tener que realizar una serie de trabajos añadidos al propio de las prácticas.

2.- Capacidad para comunicar sus opiniones,juicios, pensamientos,etc., acerca de temas relacionados con la enseñanza de la Educación Física y sobre su propia realización docente. Esta cuestión se fue constatando a lo largo de reuniones y grupos de trabajo realizados en asignaturas de 2° curso y en asignaturas del primer cuetrimestre de 3° (Octubre-Enero) donde se realizaban análisis de clases y discusiones sobre cuestiones relativas a la enseñanza de la Educación Física.

3.- Interés y actitud demostrada a lo largo de momentos precedentes que aseguraran un compromiso responsable con el trabajo a realizar.

4.- Por último, y no el menos importante, la relación establecida que pudiera configurar un clima de confianza mutuo entre investigador e investigado.

En el caso de los maestros-especialistas en Educación Física en ejercicio en su primer o segundo año de docencia, señalar que uno de los casos (María) fue seleccionado por ser la primera alumna de esta promoción que comenzó a desempeñar su función docente aunque no había participado en la primera fase de la investigación, y ello hacía que reuniera las condiciones previas para participar: estar en el primer o segundo año de docencia y ser especialista en Educación Física. Los otros dos casos (Sergio y Elena) fueron seleccionados por reunir las dos condiciones ya apuntadas y tener una más: haber participado en la primera fase de la investigación, lo que daba un sentido histórico y longitudinal en estos dos casos a la investigación. Además mostraron interés y deseos de participar en la misma por considerar que su implicación en la primera fase de la investigación había resultado muy positiva para su formación como maestros.

Reseñar por último que todos los participantes, al solicitarles su implicación en la presente investigación, fueron informados del objeto del estudio y de lo que con ello se pretendía. Asimismo se les informó de los pormenores de las técnicas de recogidas de datos y lo que ello les exigiría en su papel de participantes, con el fin de evitar por una inadecuada información inicial, por un lado que no conocieran en profundidad el compromiso que adquirían y por otro que hubiera abandonos durante la fase de recogida de datos, lo cual hubiera impedido la realización del estudio.

3.2.2. FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

CASO A: **SERGIO.**

Alumno de 3° de la especialidad de E.F. de la primera promoción que finalizaba en la E.U. de Melilla. Había realizado con anterioridad la especialidad de Ciencias (1987-90) al no estar aún implantada la de Educación Física.

Presenta, como se recoge en algunas de sus aportaciones en las entrevistas, un gran intéres y motivación hacia la especialidad, lo que le hace, según sus propias palabras, aprovechar más profundamente este período formativo.

La elección de esta carrera profesional no se produce hasta un momento tardío, ya que como señala

> " nunca pensé que me iba a dedicar a esto. Fue un poco de rebote y no de forma premeditada. A mí siempre me ha gustado el deporte, he hecho ejercicio físico y quizás el tema de empezar a entrenar a niños en baloncesto influyó en ello".

Añade como posible causa de su elección experiencias personales como alumno en el bachillerato

> "El abandono que había de esta área y cuando se implantó la especialidad pues vi un camino a seguir. Y quizás me metí a esto para intentar dar las clases de E.F. como no me las habían dado a mí. Recuerdo a una profesora que nunca se ponía ropa deportiva para dar las clases, siempre venía en ropa de calle y la evaluación la hacía mediante pruebas físicas cuando eso no se había trabajado en clase. Es una cosa que nunca acabé de entender, percibía aquel ambiente como muy competitivo"

Este interés y preocupación le presentan como un alumno comprometido y con capacidad de análisis sobre las cuestiones que conforman la especialidad. Señalar por último que su nivel académico es alto, habiendo obtenido de nota media final de carrera un Notable (7,65).

CASO B: **ELENA.**

Alumna de 3° de la especilidad de Educación Física de la primera promoción que finaliza en la E.U. de Melilla. Había cursado con anterioridad estudios de Derecho, abandonándolos por no sentirse muy gratificada con ellos.

La elección de esta carrera viene influida, como ella señala

> " por mi interés y gusto desde siempre por enseñar, quizás en un deseo de allanar el camino a los demás para que no pasen por mis mismos problemas y dificultades. Al ser informada de la implantación de esta especialidad, decidí inmediatamente comenzar estos estudios".

Resalta como experiencias que le han influido en su decisión, la relación que mantiene durante su etapa de bachillerato con la profesora de E.F. del centro

> "Al comenzar el bachillerato, se incorporó una nueva profesora que nos hizo ver la E.F. de una forma diferente, no tanto por sus conocimientos sino por la forma de relacionarse con nosotros, por el clima que estableció. Y nos presento la E.F. como algo mucho más divertido de lo que había sido hasta ese momento".

También señala como experiencia que le influye su trabajo como entrenadora de baloncesto con niñas pequeñas, que le permitió

> **"conocer un poco mejor la vida de la actividad física y a consolidarse ese gusto por enseñar cosas que ella conoce".**

Al igual que el caso anterior, presenta un innegable interés y actitud hacia la asignatura y una gran capacidad de análisis y crítica, lo que le permite realizar aportaciones valiosas. Alumna de un nivel acádemico alto, termina su carrera con una nota media de Notable (7,54).

CASO C: **ISABEL.**

Alumna de 3° de la especialidad, perteneciente también a esta primera promoción. Cursa con anterioridad estudios de Derecho, los cuales abandona.

A diferencia de los dos casos anteriores, no tiene experiencias previas en el ámbito deportivo, ni como técnico ni como practicante, teniendo como bagaje previo solamente sus experiencias como alumna de Educación Física, experiencias que ella misma no califica como muy positivas.

> **"mis experiencias como alumna de Educación Física no son muy agradables, fundamentalmente porque se primaba mucho el resultado y como yo no era de las más hábiles, pues no era muy gratificante por la falta de ánimo y ayuda por parte de la profesora que teníamos"**

Esta falta de experiencias previas en relaciones con alumnos/as, van a influir claramente en sus primeros momentos de prácticas.

Isabel señala que elige realizar esta carrera con muy poco interés inicial, aumentando su grado de motivación e implicación en la misma a medida que transcurre el período de formación inicial, terminando el mismo con un alto nivel de identificación con la decisión adoptada

> "Inicialmente no tenía mucho interés por esta carrera, ya que me matriculé por hacer algo. A medida que se ha ido desarrollando me he sentido más interesada y motivada, estando muy satisfecha en este momento con haberla cursado"

Respecto a su participación en la investigación, Isabel valora como muy positiva dicha experiencia, señalando al respecto que

> "inicialmente me involucré por colaborar contigo, no teniendo muy claro que podía aportar. Posteriormente, y como ya he señalado al hablar de mi Formación Inicial, es de las cosas que más me han servido en mi formación, ayudándome mucho el verme a mí misma y darme cuenta de mis errores"

Finaliza sus estudios con una nota media de Notable (7,32).

3.2.3. MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA NOVELES.

CASO D: **SERGIO.**

Ya hemos comentado algunas cuestiones sobre él al describirlo en el apartado anterior.

Accede a la profesión docente mediante concurso-oposición y es destinado al centro C.P. REAL de Melilla.

Mantiene su interés y actitud de compromiso mostrado durante su etapa de formación inicial, habiendo realizado en los dos años que han transcurrido desde la finalización de su carrera numerosos cursos, los cuales indica hace

> " para completar su formación inicial, sobre todo en aquellos aspectos que veía que su formación era escasa".

Sobre su elección profesional resalta

> " lo afortunado de mi decisión porque cada día estoy más contento de haber elegido esta profesión aunque reconozco que he tenido mucha suerte. Cada día estoy más convencido de la cantidad de cosas que esta área curricular puede aportar y sobre todo, aunque yo provengo del campo del deporte y la competición, la cantidad de actitudes y valores que puedes transmitir con tu asignatura".

Destaca como preocupación profesional

> "Y es que lo que más me preocupa, la actitud , porque antes sobre todo se valoraba el rendimiento y es una cosa que yo he sentido como alumno pues siempre quedaba el último y eso me suponía quedar relegado para todo y ya sabemos que en el tema de la autoestima influye mucho la opinión que

tengan los demás de ti y eso me influyó bastante".

Señalar por último que valora su participación en la investigación como positiva pues

> "me ha influido bastante porque te hace pensar sobre cuestiones que seguramente nunca hubiese recapacitado. Pienso que me ha hecho más reflexivo y autocrítico en mi trabajo".

CASO E: **ELENA.**

Ya hemos descrito, como en el caso de Sergio, algunas cuestiones sobre ella en el apartado anterior.

Accede a la docencia mediante concurso-oposición y es destinada en su primer año de docencia al C.P. REAL, al igual que Sergio.

Mantiene su compromiso con esta área curricular y participa en cursos de formación, tanto el año anterior como durante este su primer año docente para

> "adquirir mayores conocimientos pero acudo a cursos con un carácter predominentemente prácticos porque los cursos teóricos no me parecen relevantes ya que eso de estar escuchando a alguien contar sus experiencias son cosas que puedes alcanzar por otras vías como libros, charlas personales, etc. En cambio, en los cursos prácticos se aprende sobre experiencias concretas que te enriquecen y que aprovechas".

En relación con su participación en la investigación, señala que

> "inicialmente me incorporé para ayudarte y hacerte un favor ya que a mí no me causaba trastornos y no me importaba colaborar pero a medida que fue

> **transcurriendo la investigación, vi que me era de gran utilidad para mi formación pues me ha ayudado mucho y son cosas que se deberían hacer más pero a veces no tienes muchas ganas de implicarte y de esta manera pues no tienes más remedio y al final siempre resulta positivo".**

CASO F: **MARIA DEL MAR.**

Mª del Mar es un caso similar al de Sergio, en el sentido de haber cursado previamente otra especialidad en la E.U. de Magisterio de Melilla antes de la implantación de la de Educación Física. En su caso la especialidad de Educación Infantil (Promoción 1987-90) aunque reconoce en este momento que

> **"sería un duro golpe y de difícil aceptación tener que volver a un aula de Educación Infantil".**

María del Mar no llegó a finalizar la especialidad de Educación Física (solo cursó hasta 2° año superando todas las materias del mismo) al superar el concurso-oposición para el acceso al cuerpo de maestros al finalizar ese curso escolar.

Como experiencias previas señalar sus estudios en danza clásica y española y su formación en cursos de Gimnasia-Jazz, habiendo impartido incluso durante su etapa como alumna (gracias a esa formación) cursos a alumnos/as de la E.U. y maestros/as en activo. Asimismo compatibiliza su práctica docente con las clases de danza y baile que imparte a niñas y niños en este momento.

Como motivo para haber cursado la especialidad de Educación Física señala que

> **"porque le gusta mucho esta materia y porque pensaba que le iba a preparar mejor. Le debo mucho a esta especialidad".**

Entre sus experiencias previas como alumna no guarda ningún

recuerdo importante ni significativo porque

> "las clases que me daban eran muy malas, por profesores sin ninguna preparación ya que no eran especialistas y a los que colocaban en las horas de Educación Física solo para rellenar horario".

Opina que tendrá que hacer un trabajo duro en este colegio para que se llegue a valorar porque

> "pienso que en esta asignatura el hombre lo tiene todo a su favor porque existe la idea de que el profesor de Educación Física debe ser un tío fuerte, cachas y entonces las mujeres siempre parecemos peor preparadas para dar clase de Educación Física y tenemos que esforzarno más que los hombres para demostrar nuestra valía".

En cuanto a su participación en la investigación,

> "la valora como positiva pues le ha permitido observar su actuación e intercambiar puntos de vista, así como darse cuenta de errores que seguramente en otra situación no hubiera caído, sobre todo al estar sola en el centro como profesora de Educación Física".

3.3.- PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

3.3.1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación que hemos utilizado en la investigación, ha sido ya ampliamente descrita y estudiada en un capítulo anterior. En este apartado vamos a recoger aquellas cuestiones que entendemos aclaratorias y justificativas de nuestra decisión.

Queremos destacar en primer lugar que mantenemos una absoluta identificación con la opinión de que no debemos vaciar lo individual de su singularidad, porque ello es lo que lo hace significativo. La validez y el carácter probativo que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico. Este es uno de los fundamentos de la metodología del estudio de casos,

> "estudiar situaciones concretas que sean auténticas y queden representadas en su totalidad, sin artificios ni recortes". **(PÉREZ SERRANO,1994a)**.

En relación con la adecuación en el uso de esta metodología, esta autora señala que cuando las investigaciones presentan cuestiones que buscan respuestas a preguntas "cómo" y "porqué" responden bien al uso de estudios de caso. Entendemos que en el estudio que nos ocupa se dan estos dos condicionantes, ya que deseamos descubrir "cómo actuan futuros-maestros y maestros especialistas en Educación Física en las fases preactiva e interactiva de la enseñanza y porqué es así su actuación", lo que explicitado de otro modo significaría "qué decisiones toman y qué conocimiento, teoría, juicios y valores guían y/o mediatizan

dicho conjunto de decisiones".

Asimismo, entendemos que en la presente investigación se dan las cuatro propiedades que **MERRIEM(1988)** 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 conocimientoy 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.

Por último, explicitar que hemos seleccionado como estrategias y técnicas de investigación entrevistas, observaciones, registros tecnológicos y documentos personales, tal y como **ADELMAN,JENKINS y KEMMIS(1983)** señalan al hablar de esta metodología.

"La metodología del estudio de casos es ecléctica, las técnicas y procedimientos de uso común incluyen la observación (participante y no participante), la entrevista (en diferentes niveles de estructuración), las grabaciones audio-visuales, las notas de campo y la negociación de los productos (discutir la exactitud de los informes con aquellos que han sido observados)".

En cuanto al diseño de investigación que hemos seleccionado para proceder a nuestro estudio, tomando como referencia a **YING(1989)**, va a ser un DISEÑO MULTICASO HOLÍSTICO.

Para terminar esta delimitación metodológica, y con objeto de establecer los necesarios medios de credibilidad para nuestra investigación, hemos procedido, siguiendo a **GUBA (1983)**, a realizar los siguientes pasos:

-Realizar un trabajo prolongado en el mismo lugar, con objeto de evitar posibles distorsiones en los comportamientos de los participantes y de sus alumnos/as, que afectarán al objeto del estudio. Hemos de resaltar, en relación con este aspecto, que las aulas estudiadas, así como los propios participantes, ya habían sido observados en anteriores situaciones, tanto por el propio investigador, como por otros colegas, durante su formación inicial en la E.U. (Prácticas Escolares).

En este mismo sentido **GOETZ y LECOMPTE (1988)** indican que

> "la permanencia del investigador en el campo permite contrarrestar los efectos de muchas fuentes de invalidez, haciéndose su presencia menos visible (y por tanto, menos reactiva) y con ello se facilita la reanudación de las actividades normales del grupo".

-Utilizar procesos de triangulación en las fuentes de recogida de datos, a fin de contrastar los mismos y sus interpretaciones.

-Recogida de material de adecuación referencial, quedando grabadas en vídeo todas las sesiones observadas, transcripción de cintas y documentos personales originales, con el propósito de volver a ser utilizados durante la fase de análisis para comprobar o contrastar alguna evidencia o posible contradicción.

-Comprobación con los participantes durante y al final de la investigación, utilizando para ello la entrevista final y la de planificación, para comprobar datos e interpretaciones que el investigador ha ido dando a los mismos. También se ha procedido, una vez elaboradas las conclusiones provisionales, a ponerlas en su consideración antes de elevarlas a definitivas, con objeto de profundizar en los objetivos estudiados y obtener criterios de validación de nuestra investigación, en consonancia con la consideración de que

> "Los investigadores naturalistas, con objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contratándolas con las diferentes fuentes de datos, la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes, es decir, comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes" **(GUBA,1983)**

3.3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Queremos significar primeramente que la naturaleza de los datos recogidos y utilizados en la presente investigación es cualitativa, justificando dicha decisión en el interés y deseo de recoger los significados y las interpretaciones que los participantes hacen de la situación estudiada y que se considera en su globalidad, sin parcelar aspectos o comportamientos existentes. Como señala **ALVIRA (1983)**,

> "los datos cualitativos lo son ante todo por la insistencia en la globalidad: no se trata de recoger mediciones de determinadas características de la interacción social, sino de captarlas en su totalidad, tal y como la entienden y comprenden los actores sociales".

Las técnicas apropiadas, en investigaciones como la que aqui desarrollamos, se caracterizan por basar su actuación en suscitar procesos de verbalización de las acciones y procesos mentales de los actores que faciliten el acceso a su cultura. Sobre estos métodos y técnicas **MARCELO (1987)** indica la necesidad de que

> "sean métodos basados en la verbalización de los pensamientos para poder tener acceso a los procesos internos de razonamiento, decisiones, creencias,etc.".

Algún enfoque sobre la recopilación de datos en el campo plantea que la misma sea tan intuitiva -o tan radicalmente intuitiva- como sea posible. Se considera que con una observación participativa, intensiva y de largo plazo en un contexto de campo, iniciada sin ninguna expectativa conceptual previa que pudiera limitar la ecuanimidad del investigador respecto del carácter singular de la experiencia en el escenario, surgirá por

inducción un sentido intuitivo acerca de las preguntas pertinentes para la investigación y de las conclusiones sobre los patrones existentes.

Otro enfoque de la recopilación de datos se caracteriza por hacer el proceso tan deliberativo como sea posible. Desde este enfoque, el argumento que se utiliza es que no existen inducciones puras, sino que el investigador aporta al marco de estudio sus interpretacions o esquemas previos. Desde este punto de vista,

> "la tarea del trabajo de campo consiste en tomar cada vez mayor conciencia de los marcos de interpretación de los entrevistados y de nuestros propios marcos de interpretación culturalmente aprendidos, que hemos traído con nosotros al campo de estudio". (**ERICKSON,1990**).

Esta es la perspectiva o enfoque en el que nosotros nos situamos al encarar el proceso de recogida de información a través de las diferentes técnicas que pasamos a describir.

3.3.2.1. La observación participante

En un proceso de observación el investigador puede adoptar muchos papeles. Estos papeles se extienden desde un observador que tiene una involucración mínima en la actividad al participante completo que se implica totalmente en la actividad. La selección de papeles debería estar relacionada con el tipo de información que se busca, el grado de involucración permitido en la escena y la personalidad del investigador. Los posibles papeles a adoptar por el observador se presentan en la Figura 1, elaborada de la recopilación hecha de las estructuras usadas por investigadores cualitativos **(KARP, 1983)**.

GRADO DE IMPLICACIÓN

IMPLICACIÓN ALTA----------IMPLICACIÓN BAJA

Completa participación	Participante como observador	Observador como participante	Completa observación

FIGURA 1: CONTINUO EN LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (KARP,1983)

De las alternativas o posibilidades que encontramos en el cuadro anterior, hemos adoptado en nuestra investigación el papel de observador como participante.

El investigador, en este papel, limita su participación en la situación y es libre para observar con una mayor profundidad. Es muy importante que como las actividades del observador no van a ser ocultadas, el propósito y las consecuencias de la investigación deberían transmitirse al principio y quedar

perfectamente claras para todos los participantes en la investigación.

La observación participante es considerada como el método más importante en la investigación cualitativa. Implica que el investigador deberá penetrar como consecuencia de su participación en la experiencias de los otros (participantes en la investigación).

WOODS (1987), citado por **VILLAR (1990)**, señala que si el profesor asume ser investigado en su clase,

> "aceptará que el investigador-observador esté dentro y fuera de sus clases como un sujeto que comparte sus actividades aprendiendo su lenguaje, las reglas que regulan la gestión de su aula, los modos de comportamiento y las funciones que desempeñan".

Este método de recogida de datos exige que las descripciones que realice el investigador sean agudas e intensas y descansa sobre la idea de que el investigador se convierte en un miembro del grupo, terminando por adoptar sus perspectivas, ya que al tiempo que participante, es también un observador, de modo que puede llegar a tomar conciencia de los rasgos que definen al grupo desde la propia perspectiva de sus componentes. O como señalan **GOETZ y LeCOMPTE (1988)**

> "los datos recogidos permiten solicitar de las personas sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo".

Un interés importante con respecto a todos los datos observacionales es la subjetividad del observador en lo que concierne a la naturaleza secreta y manifiesta de las

observaciones **(PATTON, 1983)**.

Este interés también se centra en las cuestiones éticas y exige

> "un equilibrio cuidadoso entre los propósitos de la investigación, la situación y los derechos, intereses y las sensibilidades de los participantes". **(SPRADLEY, 1980)**.

La observación participante, como técnica para recoger datos que emplea una amplia variedad de instrumentos, ha favorecido el estudio y conocimiento de la Educación Física. **TEMPLIN Y GRIFFIN (1985)** sugieren que estos enfoques cualitativos pueden

> "iluminar los verdaderos comportamientos generales, a veces ignorados en los enfoques cuantitativos, para estudiar el ámbito de la Educación Física".

Las técnicas usadas en la observación participante proveen información que se usa para

> "determinar los datos básicos, procesar y valorar dichos datos, así como proveer de teorías a los investigadores. **(GOETZ Y LeCOMPTE,1982)**.

Una vez seleccionada la forma de observación que vamos a utilizar, es necesario tomar una serie de decisiones. Como cuestiones claves sobre las que el investigador deberá decidir podemos señalar:

> a)Forma de registrar los acontecimientos o datos que acontecen en el contexto de investigación.

b)Cuál va a ser el foco de atención (aula en su totalidad, profesor únicamente, cambios en la focalización).

c)Cuál va a ser su situación y continuidad en el espacio y el tiempo respecto del contexto.

GANS (1982) indica que este primer momento puede crear una variedad de ansiedades para el investigador,

> "y en algunas situaciones, los informantes claves necesitan ser identificados y entrenados en sus papeles. Cuando el investigador se siente cómodo en la escena, se establecen rutinas generalmente. En este sentido, es necesario proceder a considerar las ventajas y las limitaciones de usar estas rutinas (p. ej., permaneciendo y observando desde el mismo lugar, observando la misma gente, usando las mismas técnicas de interrogación).

En relación con la primera cuestión sobre la que hay que tomar una decisión "forma de registrar los datos", hemos considerado conveniente y necesario para obtener una información suficiente y rica sobre el escenario de estudio utilizar dos diferentes instrumentos:

-notas de campo mediante un registro anécdotico

-grabaciones en vídeo.

Las grabaciones audiovisuales de acontecimientos ocurrentes en el escenario de investigación brindan al investigador la oportunidad de volver a presenciar , en momentos posteriores, los acontecimientos ocurridos. **ERICKSON (1990)** denomina a este proceso de grabación "microetnografía". Es necesario significar

que esto no puede asumirse como que los registros tecnológicos puedan ser suficientes o que puedan sustituir al registro mediante notas de campo, sino que se convierte en una fuente adicional de datos a los recogidos en la observación directa. Asimismo nos permite hacer revivir en los participantes los acontecimientos considerados significativos en relación con el objeto de estudio de la investigación, con el fin de que sirva de base para recordar y explicitar los pensamientos que guiaron su actuación, así como las opiniones, juicios, crencias y base de conocimientos que influyeron o justificaron desde su punto de vista tales actuaciones. A este proceso se le ha venido a denominar "estimulación del recuerdo". **CALDERHEAD (1981)** escribió que

> "el término "estimulación del recuerdo" se ha empleado para referirse a una variedad de técnicas. Típicamente implica el uso de grabaciones en vídeo y/o en audio de la conducta del profesor, la cual se usa para ayudarle a recordar los procesos de pensamientos que estaban ocurriendo a la vez que la conducta observada".

La duración del tiempo que vamos a realizar las observaciones depende de la accesibilidad a la situación y la naturaleza de las preguntas que están siendo estudiadas. Una perspectiva holística involucra un período más largo de tiempo que una perspectiva más enfocada. Las observaciones pueden abarcar desde uno a dos segmentos temporales diarios hasta procesos de observación a través de un año entero escolar. Para decidir acerca del tiempo es importante tener en cuenta que la duración de la observación cubra un ciclo lleno de sucesos que se relacionan con la pregunta o preguntas de la investigación. Por ejemplo, un estudio con respecto al currículum puede involucrar observaciones con anterioridad a, durante, y después

del año escolar. En nuestro caso, la decisión sobre el tiempo de observación estuvo inicialmente comprometida por la propia duración del período de prácticas (cinco semanas escolares) en lo que se refiere a los futuros docentes. En cuanto a las observaciones realizadas a los profesores, consideramos adecuado establecer un tiempo similar (dos meses) desde su introducción en el puesto de trabajo, a fin de poder establecer posibles comparaciones entre ambos grupos en situaciones similares (empiezan a impartir docencia a grupos de alumnos/as desconocidos para ellos). En cuanto al tiempo que duraba cada observación como unidad de análisis ha sido la de una sesión completa de una clase de Educación Física de las que tenían que impartir los participantes en la investigación. El tiempo variaba, en función del curso seleccionado, entre cuarenta y cinco minutos y una hora. El número de observaciones totales a cada participante en la investigación oscila entre ocho y nueve veces a lo largo del tiempo de observación. En total, entre los cursos académicos 1992-93, 1993-94 y 1994-95 hemos realizado un total de treinta y nueve observaciones al conjunto de participantes.

En cuanto al foco del estudio puede extenderse desde la observación de todos los componentes involucrados en una situación a centrarse solo en uno de los componentes. Una vez el estudio comienza, el foco puede expandirse o estrecharse dependiendo de lo que las observaciones dan a conocer. El foco puede también ser determinado por recursos limitados, tiempo, y la complejidad de la situación. En nuestro estudio, el foco de atención era diferente en función de los instrumentos de observación utilizados. Así, en las observaciones registradas a través de las grabaciones de vídeo el foco de atención variaba durante la sesión desde una perspectiva global del conjunto del aula hacia centrarse únicamente en la actuación del profesor. En

cuanto al instrumento utilizado para registrar las notas de campo (registro anecdótico) complementaba las observaciones tecnólogicas para centrarse en cuestiones puntuales y específicas, sobre todo en las aportaciones verbales del profesor durante la clase y en comportamientos y acciones interesantes para la investigación en curso (anotaciones de preguntas relativas al desarrollo de las tareas, a situaciones didácticas especialmente interesantes, preguntas a realizar posteriormente sobre algún hecho significativo relativo a la gestión del aula,etc.).

En relación con esta cuestión, hemos tenido presente las orientaciones que **PATTON (1983) Y SPRADLEY (1980)** señalan al respecto y que se usan en la mayoría de estudios similares a este:

1. La escena, fecha, y tiempo : La descripción de la escena debería detallarse suficientemente al lector para poder visualizar la escena. Las fechas y las veces(número de observaciones) deberían estar claramente expuestas.

2. Las actividades y los comportamientos de los participantes: Esta sección describe qué sucede en la escena desde el punto de vista de lo que la gente hace.

3. El investigador, relación espacial respecto a la escena y sus percepciones: Esto describe la posición observacional de investigador, papel, sentimientos y percepciónes (por ejemplo, el grado de influencia sobre los temas, conocimientos, ideas, preguntas).

4. Un suceso o sucesión de sucesos: Algunos sucesos se describen en una sucesión de observaciones (es decir, mediante el registro de datos de una

introducción, acción, la interacción, aspectos destacables, revisión, y final).

5. Las interacciones informales y actividades no planificadas. Estas descripciones proveen conocimientos y datos cruciales sobre los comportamientos observados. La entrevista informal ayuda a averiguar las percepciones a partir de los datos. Las perspectivas alternativas son tenidas en cuenta también por el investigador para posteriores actividades.

6. El lenguaje usado: La grabación de la lengua exacta usada por los participantes provee un mejor reflejo de los temas y su mundo. Estas palabras proveen significados que pueden estar relacionados con ciertos aspectos de la situación.

7. Los comportamientos no verbales: Esta descripción incluye individuo y grupo, lenguaje del cuerpo, agrupaciones físicas, vestido gesticulaciones.

8. Los sucesos que no ocurren: Estas observaciones deberían cuidadosamente documentarse.Solamente deberían describirse si el suceso estaba propuesto o era previsible que ocurriera, o si el investigador estaba enterado en esta situación particular y habría esperado que el suceso se diera.

Durante la clausura o período final de permanencia en el escenario, el investigador analiza los datos, reconociendo que a veces esto no puede realizarse hasta haber completado y analizado todos los datos recogidos. Al final del período de observación, el uso de entrevistas formales e informales es un medio muy apropiado para averiguar y conectar elementos dentro de los datos, así como también para aclarar opiniones y percepciones de los participantes y encontrar nuevos conocimientos.

3.3.2.2. Entrevistas

La entrevista ha sido una metodología común en la investigación didáctica, especialmente para estudiar temas como la planificación, factores de influencia en la toma de decisiones, organización de contenidos o concepciones sobre la enseñanza. En relación con su uso en la perspectiva cualitativa de investigación retomamos la idea de que

> "la entrevista cualitativa en profundidad son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los mismos tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal y como las expresan con sus propias palabras (**TAYLOR y BOGDAN, 1986**).

O como señala **WALKER (1989)**

> "En esencia, la entrevista se basa en la idea de que los profesores son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. Abarca una amplia gama de técnicas, desde los cuestionarios estructurados hasta la conversación no estructurada, todas las cuales se basan en el supuesto de que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo".

Este rasgo de la entrevista la convierte, según este autor,

> "en un instrumento preferido por los defensores del "movimiento" de profesores investigadores, ya que admite cierto margen de autoridad a los sujetos y da por sentado que las explicaciones de éstos tienen un valor de verdad".

En cuanto a la forma que pueden adoptar la entrevistas, existe variedad en relación con la planificación que de ellas se hace por adelantado. En este sentido, la presentación y forma de las mismas abarca desde la "entrevista formal" en la que se realiza un conjunto de preguntas y se registran las respuestas en un programa normalizado, pasando por las entrevistas "menos formales" en las que el entrevistador es muy libre de modificar la secuencia de las preguntas , cambiar la redacción de las mismas, explicarlas o ampliarlas, hasta la "entrevista informal" donde el entrevistador puede tener un número de temas claves que presenta de manera conversacional en vez de tener un cuestionario. Por último, podemos encontrar la entrevista no dirigida, en la que el entrevistador, adopta un papel subordinado (**COHEN y MANION,1990**). Estos mismos autores diferencian los tipos de entrevistas en entrevistas estructuradas, no estructuradas y entrevista dirigida.

TUCKMAN (1972) destaca que la entrevista puede usarse como el medio fundamental para la recogida de información relativa a los objetivos de la investigación

> "por proporcionar acceso a lo que está dentro de la cabeza de una persona, haciendo posible medir lo que sabe un persona (conocimiento o información), lo que gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias) y lo que piensa una persona (actitudes y creencias).

En nuestro caso, hemos realizado entrevistas de estimulación del recuerdo, técnica muy usada en el paradigma del Pensamiento del profesor **(MARCELO,1987)**, adoptando la forma de entrevista no estructurada, la cual se caracteria por ser abierta, flexible y con una mayor libertad en su realización. A este respecto, en este tipo de entrevistas

"aunque los fines de la investigación dominan las preguntas realizadas, su contenido, secuencia y redacción, están en manos del entrevistador. Sin embargo, esto no significa que la entrevista no estructurada sea un asunto más casual, pues, a su manera, tiene que estar planificada cuidadosamente". **(KERLINGER, 1979).**

El procedimiento que hemos utilizado para la realización de nuestras entrevistas de estimulación del recuerdo, se caracteriza`por haber tenido en cuenta los siguientes pasos:

-Utilizar como núcleo central preguntas previamente planificadas y que han sido extraídas de los registros realizados en las notas de campo relacionados con elementos significativos acontecidos en el escenario de investigación.

-Incorporar preguntas o cuestiones relativas a acontecimientos recogidos en la grabación del vídeo, que previamente ha visionado el investigador, y que han sido considerados significativos respecto a los objetivos de la investigación.

-A esta estructura inicial se han ido incorporando cuestiones que han surgido durante la realización de la propia entrevista como consecuencia de las opiniones, juicios, etc. aportados por los participantes en sus respuestas a las preguntas planificadas con anterioridad.

-Por último, se han recogido aportaciones surgidas de la propia iniciativa de los participantes como consecuencia de algún acontecimiento visionado en la grabación de vídeo o que han recordado y valorado como significativo respecto de la sesión observada.

Estas consideraciones no son válidas para la entrevista sobre planificación y la entrevista final, para las cuales se elaboró un guión previo de preguntas relacionadas con los

objetivos de la investigación, incluyéndose alguna cuestión no prevista durante la realización de la entrevista como consecuencia de las respuestas de los participantes.

En cuanto al momento para su realización, hemos procedido a establecer como norma que sea en el mismo día de la observación, a ser posible a última hora de la mañana cuando la observación ha sido por la mañana, y en los demás casos en la tarde de ese día, salvo la entrevista de planificación y la entrevista final. La entrevista de planificación se realizó previamente al comienzo de la investigación, para posteriormente contrastar durante la fase de observación y en el análisis de los documentos personales (planificaciones de los diferentes participantes) los datos allí recogidos. En cuanto a la entrevista final, tal como quedó descrito al principio de este capítulo, se ha utilizado para contrastar ciertos datos e interpretaciones acumuladas durante la fase de observación y recogida de datos. Es decir, se ha utilizado para comprobar con lo participantes dichos datos e interpretaciones.

Respecto a la forma en que hemos actuado durante el visionado, se ha procedido a ver todo lo grabado, informando previamente al participante que podía detener la grabación o volver a visionar un determinado segmento significativo para él. Asimismo, también el investigador ha podido detener la grabación en cualquier momento. En las ocasiones en que ello ha ocurrido se han formulado preguntas del tipo de:

-¿Qué pretendías conseguir en este momento?.

-¿Estaba decidido de antemano realizar esta acción?.

-¿Habías decidido la duración sobre la tarea?

-¿En qué te basastes para tomar la decisión?.

-¿Qué pensabas en este momento?.

Este tipo de preguntas han sido utilizadas en estudios como el de **FOGARTY, WANG y CREEK (1982)** (Citados por **MARCELO,1987)**.

3.3.2.3. Documentos personales

El concepto "documento personal" integra

> "cualquier producto autorrevelador que produzca información intencionada o no, que contemple la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental del autor". **(ALLPORT,1942)**.

Bajo este prisma, los documentos personales

> "constituyen una clase de materiales de estudio de caso, específicamente de documentos de caso escritos en primera persona". **(YINGER y CLARK,1988)**.

Entre ellos se citan "biografías, autobiografías, historias de vida y diarios junto a otros documentos menores como cartas, informes, etc.".

THOMAS Y ZNANIECKI (1927) fueron pioneros en el uso de documentos personales en la investigación en ciencias sociales con su trabajo, publicado en varios volúmenes, titulado "*The Polish Peasant in Europe and America*".

El uso de estas fuentes de información en investigación ha estado sometido a duras críticas. Dichas críticas han sido respondidas por **ALLPORT (1942)**, habiéndolas reunido en tres grandes grupos:

1.- Las críticas que son irrelevantes, triviales o falsas. Considera de esta manera críticas referidas a que los documentos personales no son por naturaleza objetivos, válidos y fiables.

2.- En este segundo grupo sitúa las críticas consideradas como verdaderas bajo ciertas circunstancias o en un sentido limitado. Así incorpora críticas contingentes como la no representatividad de la muestra, la simplificación excesiva, engaño deliberado, errores de memoria y ceguera ante los motivos objetivos.

3.- En este último grupo reúne las críticas que se consideran generalmente ciertas y admitidas como serias. Entre ellas, el autor destaca la de que la conceptualización es arbitraria o está predeterminada por el autor o investigador. En este sentido, considera que la conceptualización brota de la interacción entre teoría e inducción, y esta interacción es la esencia del problema metodológico de los documentos personales. Añade que en su mayoría, los documentos personales parecen tomar sentido e inteligibilidad de los comentarios e interpretaciones que los acompañan.

3.3.2.3.1. Diarios

El diario, como técnica de registro de datos, aporta un modo único y diferencial para su utilización como documento personal en la investigación sobre el pensamiento del profesor. En la misma línea, **YINGER y CLARK(1988)** defienden su uso como fuente de datos muy adecuada en la investigación dentro de este paradigma. Como cuestión clave para suscribir esta adecuación parten de la siguiente interrogante:

> "¿La necesaria actitud reflexiva se crea para la redacción del diario, no estando presente normalmente en el pensamiento del profesor, o, por el contrario, la redacción del diario registra (e intensifica probablemente) un modo ya existente y en funcionamiento?".

Ambos autores suscriben la segunda posibilidad basándose en tres razones:

> -Los propios profesores atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas.
>
> -La redacción del diario no crea fenómenos cognitivos artificiales.
>
> -La conducta reflejada en la redacción del diario refleja modos naturales de comportamiento. Es decir, aún reconociendo la existencia de reactividad en los participantes, señalan que "interpretar la cantidad de reactividad, por tanto, se convierte en una tarea de intentar comprender como los participantes definen en un momento dado al investigador".

Como características del diario establecen las siguientes:

-Es una fuente de datos próximo.

-Conserva la duración y la sucesión de las actividades.

-Proporcionan una recogida escrita de pensamientos.

ZABALZA (1988) destaca que los diarios de los profesores ayudan al investigador a situarse en el mismo corazón del paradigma del pensamiento del profesor, porque

> "el diario permite recoger la forma en que cada profesor construye su discurso sobre la acción concreta que él mismo desarrolla en sus clases, lo que permite ir más alla de los datos objetivos y de las conductas explícitas de los profesores para abordar aquella estructura o conjunto de estructuras que les da sentido".

Añade que el trabajo con diarios de profesores

> "comparte tanto los supuestos de partida como la terminología y repertorio conceptual que el paradigma ha ido desarrollando".

Para destacar su valor, cita cuatro dimensiones que lo convierten en un recurso de gran potencialidad expresiva:

1.- El hecho de que se trata de un recurso que requiere escribir.

2.- El hecho de que se trata de un recurso que implica reflexionar.

3.- El hecho de que se integra en él lo expresivo y lo referencial.

4.- El carácter nétamente histórico y longitudinal de la narración.

MEDINA (1989) insiste en el valor formativo de los autoinformes al incidir en:

-El protagonismo otorgado al profesor como principal responsable de su formación

-El reconocimiento de la práctica como eje del conocimiento profesional

-La narración detenida como metodología descriptiva de los elementos formativos

-La selección de experiencias significativas, como eje de discriminación y afianzamiento de lo que forma al profesor

-La búsqueda sistemática y razonada de los estilos, claves y situaciones que han perfilado la formación.

En la presente investigación, el diario va a reflejar fundamentalmente la actuación del profesor en lo que se ha venido a denominar "fase interactiva" de la enseñanza. Asumimos como sentido básico que el diario se convierte en espacio narrativo de los pensamientos de los profesores, para a través de él

> "explorar lo que en él figura como expresión de la versión que el profesor da de su propia actuación en clase y desde la perspectiva personal desde la que la afronta". (**ZABALZA,1988**).

Como salvaguarda metodológica, hemos actuado de la siguiente manera:

1.- Para salvaguardar la representatividad de los datos, tratando de asegurar la

fidelidad de los datos, hemos recurrido a realizar observación directa (observación participante) de la realidad de las aulas-escenarios de la investigación.

2.- Para salvaguardar la influencia de la reactividad, hemos informado claramente antes del comienzo del estudio del objeto del mismo y de la voluntariedad de la participación (fundamentalmente en el caso de los futuros docentes), explicitando claramente no tener ningún carácter evaluador ni sancionador y comprometiéndonos a la confidencialidad de los datos mediante el anonimato de los participantes.

En cuanto a las normas para la redacción de los diarios, se han utilizado las siguientes:

-Centrar la narración del texto en las acciones personales, así como, en la medida de lo posible, en describir los porqué, las premisas, pensamientos y base de conocimientos que han ido guiando, influyendo y/o mediatizando su actuación en clase.

-Ser riguroso en relación con el hecho de no dejar postergado en el tiempo la redacción de lo acontecido. Se instó a que, si sus posibilidades se lo permitían, se escribiera sobre lo acontecido en las clases en el período matinal al finalizar el mismo y por la noche sobre lo ocurrido en las clases de las tardes. En todo caso, que siempre se escribiera en el mismo día lo relativo al mismo, sin dejarlo para días posteriores.

-Por último, solicitar mucho rigor en obligarse a escribir una página, al menos, diariamente, como exigencia personal que impidiera caer en rutinas y falta de profundidad en la narración.

3.3.2.3.2. Memoria de prácticas

Hemos utilizado este documento personal, requisito académico que deben superar los alumnos/as para superar sus Prácticas de Enseñanza, el cual debía tener una extensión máxima de cincuenta folios y en él, el/la alumno/a en prácticas debía exponer una serie de puntos o apartados, no prescriptivos pero si orientados desde la Comisión de Prácticas del Centro. Entendemos que las exposiciones y aportaciones que en ella realizan los alumnos/as podían ayudar o servir de complemento en la confirmación o contradicción de algunas de las cuestiones inferidas en las entrevistas y en los diarios, a pesar de que asumimos cierta mediatización por ser un requerimiento académico, lo que en alguna medida le hace perder potencialidad y naturalidad, en el caso de los futuros maestros-especialistas en Educación Física. Con estos documentos no se ha realizado ningún proceso de codificación y se ha concretado su análisis en una lectura profunda de los mismos para tratar de iluminar el resto de los datos.

> "Hice un castigo general a media clase de sexto B, apartándoles de la clase normal de disco que les motivaba y dándoles condición física. A raíz de esto conseguí un trato que todos cumplieron, a excepción de Andújar, que por motivos sin justificar, no realizó la clase de castigo. A partir de entonces la clase fue mucho mejor" **(Isabel: Memoria de Prácticas)**.

3.3.2.3.3. Planificaciones

Se han analizado las diferentes planificaciones realizadas por la totalidad de los participantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, con objeto de poder responder a uno de los objetivos e hipótesis de nuestra investigación. No ha habido ninguna recomendación para su elaboración y se han utilizado entrevistas posteriores para esclarecer y profundizar en cuestiones o aspectos inferidos del análisis de dichas planificaciones.

> "Así, se puede decir que la mayor parte de mi trabajo comenzará allí donde quedó el de mi compañero, haciendo hincapié en aquellos aspectos que, fundamentalmente por falta de tiempo, no fueron tratados en profundidad"
> **(Elena-1° año de docencia: Planificación anual).**

3.3.2.4. Seminario de Prácticas

Se han utilizado, para su posterior análisis, todas las intervenciones de los futuros maestros-especialistas participantes en la investigación en las diferentes sesiones celebradas en el seminario desarrollado a lo largo de las Prácticas de Enseñanza, como ya quedó descrito al enumerar los diferentes componentes del Programa de Prácticas. Dichas reuniones fueron grabadas en audio y transcritas posteriormente, seleccionando para nuestra investigación, aquellas intervenciones realizadas por los participantes en la misma.

> "El mayor problema de este colegio es que unos niños durante la totalidad de la Ed. primaria no trabajan nada en E.F., me encuentro con que tienen una base mínima, por no decir que no tienen ni base. Para los niños tú eres el malo de la película" **(Sergio-Prácticas: Seminario)**.

3.4.- PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANALISIS DE LOS DATOS

El objeto o finalidad primordial del análisis de contenido es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido a todo relato comunicativo (**MUÑOZ, 1986**).

La mayoría de autores considera que el análisis de datos en la investigación interpretativa tiene lugar, tanto a lo largo de la recogida de los datos, como al final de dicho proceso, como resultado de la suma del conjunto de los datos encontrados. Asimismo señalan que el tiempo debería no prescribirse para cada período de observación y anotación de los datos, para revisar notas y agregar recuerdos e interpretaciones

> "pues el mayor interés del análisis de contenido, reside en la obligación que impone de prolongar el tiempo de latencia entre las intuiciones o hipótesis de partida y las interpretaciones definitivas, estableciendo de una forma impuesta la necesidad de fijar un tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción interpretativa" (**BARDÍN, 1986**).

El proceso de observación y el análisis se superponen. Las teorías y las preguntas originales pueden o no pueden contestarse. El análisis puede conducir otras preguntas y teorías en el curso de las observaciones. Cada nueva observación puede conducir a identificar una nueva variable o significando que eventualmente provee de una estructura conceptual para observaciones adicionales. Similarmente, una nueva variable o la conexión entre ellas, puede conducir a una reconsideración de la estructura original, tema, o idea. Esto, a la vez, puede requerir

que el investigador centre su observación de forma más enfocada o modifique su papel observacional. Así el investigador puede modificar continuamente el diseño de la teoría de prueba y el estudio sobre los datos **(GLASER y STRAUSS, 1967)**.

Esta misma idea sobre el proceso de análisis de datos cualitativos es sostenida por **ALVIRA (1983)**, quien opina al respecto:

> "Una de las características esenciales de la perspectiva cualitativa estriba en la conjunción entre datos, recogida de datos, análisis y elaboración de teorías. Las diferentes fases del proceso de investigación no se dan sucesivamente, sino interactivamente, de modo que el análisis modifica las hipótesis de partida, lo que da lugar a una nueva recogida de datos, y así sucesivamente. El fenómeno objeto de estudio, y las hipótesis se van redefiniendo una y otra vez hasta que se consigue una adecuación entre ambos. Los datos cualitativos servirían, a la vez, para generar teorías y para probarlas".

Algunos autores indican que el análisis de datos cualitativos es principalmente inductivo. En nuestro caso, debemos puntualizar, como ya hemos señalado al plantear cuestiones referidas a la metodología de investigación, que nuestro acercamiento y actitud ante el proceso de recogida y análisis de los datos no podemos denominarlo puramente inductivo, pues como señala **ERICKSON (1990)**

> "Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas para ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de acceder al lugar".

En este sentido, debemos destacar que nuestra experiencia profesional en la supervisión y análisis de las prácticas escolares, nos brindó un marco inestimable donde fueron surgiendo ideas previas y centrando nuestro interés en determinados aspectos o focos de actividad que marcaron o determinaron inicialmente nuestros objetivos, hipótesis y teorías y que supusieron el punto de arranque para realizar la presente investigación.

PÉREZ SERRANO (1994b) destaca las siguientes características del análisis de datos cualitativos:

a) El proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido, obedece a un plan, considerándose artesanal, como indican **GUBA y LINCOLN (1987)** y **GOETZ y LeCOMPTE (1988)**.

b) El objetivo que pretende el análisis de datos cualitativo es la búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades y patrones y la obtención de datos únicos de carácter idiográfico.

c) Los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes.

d) La reducción de los datos no se realiza en un momento concreto sino a lo largo de todo el proceso.

e) El análisis de datos cualitativo mantiene una estrecha relación de contraste e interdependencia con el diseño de estudio.

f) El análisis de datos cualitativo intenta la búsqueda de técnicas y procedimientos (no sistemáticos) que sean válidos para llegar a establecer

inferencia y poder conocer si se han alcanzado o no los objetivos propuestos.

BABBIE (1979), DOBBERT (1982), GLASER Y STRAUSS (1967), Y SPRADLEY (1980) sugieren las siguientes preguntas y consideraciones para el análisis inicial de los datos. Estas consideraciones pueden usarse también para enfocar futuras observaciones.

1. Anote similitudes y diferencias de comportamientos y sucesos. ¿Cuáles son las normas para estos comportamientos? ¿ Ocurren ellos frecuentemente, y cuál es su distribución?

2. Anote diferencias y desviaciones desde la norma. ¿ Cuáles son y por qué ocurren?

3. Cree unos sistemas de comportamientos y categorías.

4. Formule relaciones y sus significados y represente estos esquemáticamente. Verifique propuestas causales.

5. Organice los datos en temas .

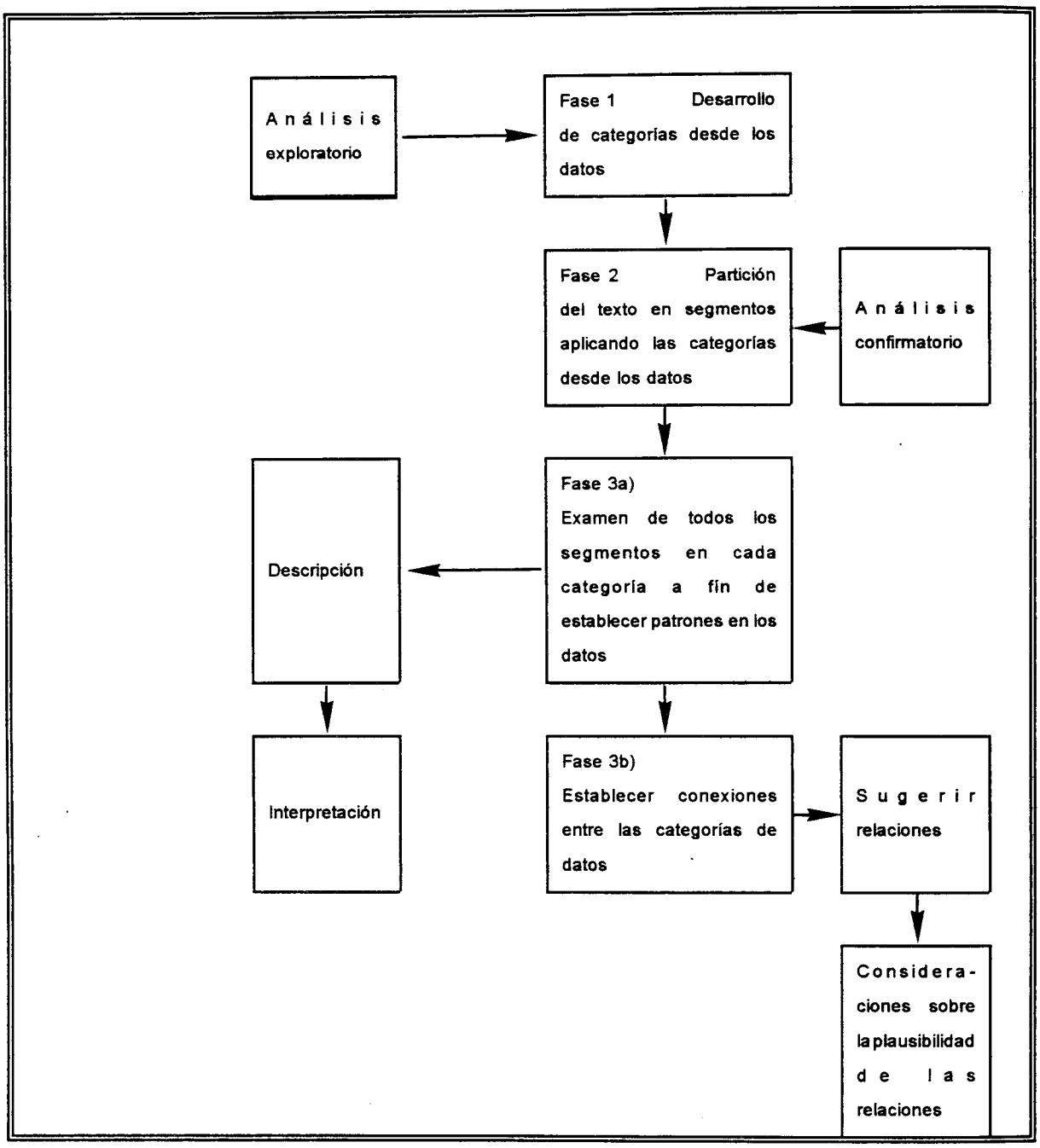
6. Determine comprensiones teóricas y compárelas y pruébelas mediante preguntas contrastantes o enfocando diversas observaciones .

7. Delimite las teorías y categorías.

Esta primera fase se caracteriza por realizarse en ella anotaciones sobre incidencias, observaciones, etc., del objeto a observar. Es una fase de análisis **"especulativo"**, primeros pasos tentativos del análisis, cuyo objetivo es

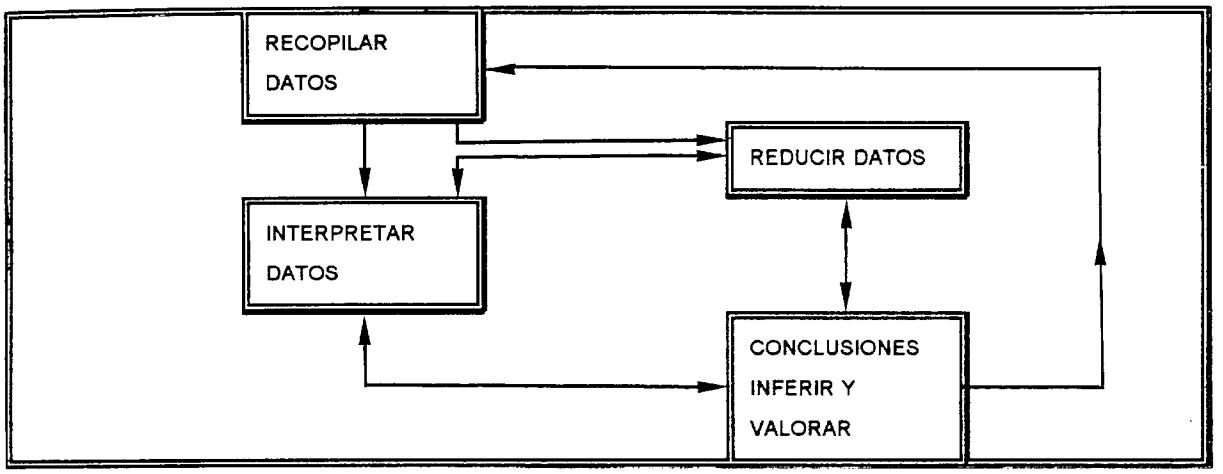
"sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, más que construir resultados finales netos y acabados" **(WOODS,1987)**

En cuanto a cómo llevar adelante el proceso de análisis, numerosos autores han establecidos pautas o pasos para realizarlo, aunque casi todos coinciden en puntos comunes. Así **TESH (1987)**, desarrolla el siguiente modelo para el proceso de análisis de datos cualitativo:



CUADRO 8:PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS EN LA METODOLOGÍA CUALITATIVA (TESH,1987)

Otro modelo de análisis de datos cualitativo para realizar el análisis de los datos encontrados en los diferentes instrumentos y técnicas utilizadas es el propuesto en el esquema de **MILES y HUBERMAN (1984)** (Citado por **MARCELO,1991**).



CUADRO 9: COMPONENTES DEL ANÁLISIS DE DATOS. MODELO INTERACTIVO (MILES Y HUBERMAN, 1984).

En nuestra investigación hemos tomado ambos modelos como referentes teóricos para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos y técnicas ya descritas en el apartado de metodología.

3.4.1. SISTEMA DE CATEGORÍAS

El proceso para la construcción del sistema de índices e indicadores ha tenido dos fases:

A) En la primera fase hemos procedido a recopilar y comprobar sistemas de categorías o de índices ya elaboradas en estudios similares (proceso deductivo) para establecer hasta qué punto podían ser útiles para nuestro proceso de análisis, así como para tener un punto de partida en la construcción de nuestro sistema. En concreto, hemos utilizado el sistema de categorías propuesto por **MARCELO (1992)** y el sistema propuesto y utilizado por **DEL VILLAR (1992)**.

B) En una segunda fase, hemos procedido a aportaciones de nuevos índices o categorías como consecuencia de la revisión y análisis de nuestros datos (proceso inductivo). Este proceso ha sido sobre el que nos hemos apoyado fundamentalmente para nuestro proceso de análisis, ya que muchas de las aportaciones y declaraciones de los participantes en la investigación, de importancia para nuestros objetivos, no podían ser situadas en las categorías presentes en los sistemas elaborados por otros autores. En este sentido, queremos señalar que esta decisión conecta con uno de los puntos fuertes del análisis naturalista como es

> "que los fenómenos que se estudian no se incluyen forzadamente en marcos conceptuales predeterminados a través de esquemas de codificación u otros métodos" **(YINGER y CLARK,1988)**.

Una vez realizada la transcripción de las cintas de las entrevistas y tener todo el conjunto de datos suministrados por las diferentes técnicas e instrumentos utilizados a lo largo del proceso de recogida de los mismos en textos informatizados, construidos con un determinado formato, exigido por el instrumento que íbamos a utilizar posteriormente durante el

proceso de codificación y reducción de los datos, procedimos a iniciar la construcción del sistema de categorías que íbamos a utilizar en la codificación de los textos. Este proceso de codificación va a conseguir que

> "los datos brutos sean transformados sistemáticamente y agregados en unidades de significado que permiten una descripción precisa de las carcterísticas pertinentes del contenido" (**BARDÍN, 1986)**

MARCELO (1992) afirma que

> "los códigos no solo reducen declaraciones individuales llamativas y destacadas en un sistema menos complejo y ambiguo de anotación que el lenguaje ordinario, sino que también representan un esfuerzo interpretativo y explicativo del investigador".

Esta característica de implicar interpretaciones por parte del investigador durante el proceso de codificación, obliga a mantener unos adecuados niveles de rogurosidad y control durante este proceso para que

> "la investigación sea objetiva, fiable y válida, u otros criterios más adecuados para la investigación cualitativa" **(LINCOLN y GUBA, 1985).**

BARDÍN (1986) señala tres pasos en el proceso de codificación:

1º) Descomposición del texto original en unidades de significado.

2º) Numerar dichas unidades de significado.

3º) **Clasificar dichas unidades de significado en función del sistema de categorías establecido.**

Es obvio pues que para proceder a codificar necesitamos tener un sistema de categorías donde vayamos a incluir la totalidad de unidades de significado encontradas en el texto. Para proceder a su realización tuvimos presente que

> **"los códigos eficaces son aquellos que son mutuamente excluyentes, y cuyas reglas sirven para asignar de forma consistente y sin ambigüedades un fenómeno a una categoría y solo a una" (FLEET Y CAMBOURNE,1989)**

No obstante, y asumiendo como propia esta conceptualización de los códigos, hemos de señalar que en nuestro caso, se ha procedido con numerosas unidades de significado a asignarles dos códigos del sistema. Pareciendo inicialmente una contradicción con lo anterior, se explica este hecho en que el sistema de categorías propuesto para nuestro análisis este construído (como quedará más adelante reflejado) por cinco categorías que, desde nuestro punto de vista y en relación con los objetivos de la investigación, permiten una mayor profundización en el pensamiento, acción docente y conocimiento práctico de los participantes en la investigación, al complementar unidades de significado categorizadas como opiniones, juicios o decisiones con el ámbito a que están referidas (componentes curriculares, variables organizativas, etc.).

En cuanto al tipo de códigos utilizado en nuestra investigación, y siguiendo la clasificación de **MILES y HUBERMAN (1984)**, ha sido del tipo interpretativos, los cuales requieren algún tipo de inferencia por parte del investigador.

Para establecer dicho sistema de categorías, procedimos, como ya ha quedado explicitado anteriormente, en un primer momento, a utilizar como punto de partida el sistema de categorías empleado por **MARCELO (1992)**, el cual había tomado como modelo teórico el propuesto por **JORDELL (1987)**. Dicho modelo teórico establecía tres tipos de influencias en la socialización de los profesores principiantes:

-Dimensión personal

-Dimensión clase

-Dimensión institucional.

Asimismo, también usamos el sistema de categorías utilizado por **DEL VILLAR (1992)**.

Procedimos a realizar una primera revisión con estos modelos con tres entrevistas realizadas a futuros maestros-especialistas en Educación Física, participantes en la investigación. Nos encontramos, en este primer intento, con que alguna de las unidades de significado que habíamos encontrado en nuestros textos no podían ser incluidas en las categorías propuestas por ambos sistemas, por lo que pasamos a elaborar nuestro propio sistema de categorías, tomando como referencia los modelos mencionados.

En una primera aproximación, el sistema estaba constituido por seis dimensiones y un total de veinticinco categorías, habiendo definido el concepto que cada una de estas categorías comprendía. Codificamos con este primer sistema un total de seis entrevistas de los participantes antes mencionados, realizando

dicho proceso a la totalidad de los textos dos investigadores: este mismo autor y un miembro del grupo de investigación **"INNOVACIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO"** (Código 5149-Plan Andaluz de Investigación), al que yo mismo pertenezco.

Una vez realizado el proceso de codificación y contrastados los resultados obtenidos, pudimos detectar que:

a) **El sistema de categorías establecido no permitía discriminar correctamente dónde debía estar incluida algunas de las unidades de significado encontradas en los textos. Entendíamos que era debido a una no muy clara delimitación conceptual de alguna de las categorías establecidas.**

b) **Algunas de las dimensiones incluían campos conceptuales similares, y en algún caso, alguna de ellas debía ser incluida en alguna de las otras.**

c) **Seguían apareciendo dificultades para incluir todas las unidades de significado en el sistema de categorías propuesto.**

A partir de esta problemática, procedimos a una segunda corrección del sistema inicial, quedando conformado en tres dimensiones y un total de treinta y tres categorías. Una vez introducidas estas modificaciones, volvimos a codificar textos ya transcritos, esta vez en un total de ocho entrevistas, ampliándose el número de codificadores de dos a tres (otro miembro del grupo de investigación).

Esta segunda revisión nos permitió llegar a un acuerdo que confiriera la necesaria consistencia al sistema elaborado, al no haber encontrado ninguna contradicción entre las categorías y poder incluir la totalidad de las unidades de significado en el conjunto de las categorías propuestas. El sistema definitivo

(figura 1) queda integrado por un total de cinco dimensiones y un total de cuarenta y dos categorías.

Para completar este proceso, el sistema construido fue utilizado en un estudio piloto similar al que nos ocupa en la presente investigación (el participante era un futuro maestro-especialista en Educación Física y el contexo de estudio las Prácticas de Enseñanza) **(GRANDA, 1995)**, para obtener una última visión de la consistencia y validez de dicho sistema, tras lo cual se asumió de forma definitiva para esta investigación.

Una vez construido el sistema de categorías que aparece en la **figura 1** y para conseguir una mayor consistencia en el proceso de codificación, se codificó y analizó por este investigador todo el conjunto de datos. Como resaltan **YINGER y CLARK (1988)**

> "Esto no solo permite comprobar la consistencia interna de los informes de los participantes, sino también valorar la consistencia interna de sus pensamientos a través de los datos"

DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

COMPONENTES DEL CURRICULUM

DIS: Planificaciones que realiza del proceso de ens-aprend.
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

DIMENSIÓN PERSONAL

REL: Relaciones con sus alumnos
EXD: Experiencia docente
FOE: Formación inicial
EXA: Experiencias como alumno
OCV: Opiniones sobre crencias y valores
OCC: Opiniones sobre cuestiones curriculares
OVO: Opiniones sobre variables organizativas y contextuales
OCN: Opiniones sobre cuestiones no curriculares
OCP: Opiniones sobre cuestiones problemáticas
JUC: Juicio sobre algún componente curricular
JVO: Juicio sobre variables organizativas y contextuales
JUP: Juicio sobre una situación problemática
JUA: Juicio sobre los alumnos
DIL: Dilemas
REF: Reflexión sobre su actuación docente
REC: Reflexión sobre componentes curriculares
REV: Reflexión sobre variables organizativas y contextuales
COD: Comportamiento docente y actitudes ante situaciones de enseñanza

DECISIONES PREACTIVAS

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

DECISIONES INTERACTIVAS

DCP: Decisión ante conflicto en el aula
DCC: Decisión referida a algún componente curricular
DVO: Decisión referida a variables organizativas o 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

FIGURA 1: SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN.

3.4.1.1. Conceptualización de las categorías establecidas.

DIMENSIÓN "COMPONENTES DEL CURRÍCULUM"

En ella se incluyen todas las apreciaciones y/o referencias de los profesores a alguno de los elementos básicos que conforman el currículum escolar.

DIS: Referencias al plan general, planificación o programación que realizan los profesores y que hemos definido como "el esquema operativo, general o específico, del proceso de enseñanza-aprendizaje, equivalente a un sistema de elementos de acción, enfocados a dirigir el desarrollo de un currículum o una determinada acción didáctica, enfocada a guiar al profesor en la ejecución de una parte del programa.

P. ej.:

117 R:Hice una planificación anual y^PCC-138^DIS-138
118 después estoy haciendo planificaciones
119 por trimestre pero puesto que los
120 objetivos y contenidos ya venían
121 definidos en la programación anual,
122 loque he hecho ha sido sesiones.
123 Vamos, que no he hecho unidades
124 didácticas sino por semanas y sesiones
125 diarias.

OBJ: Referencia hecha en relación con las intenciones educativas que pretende el profesor que alcancen sus alumnos , sean capacidades intelectuales, motrices, afectivas o sociales.

P. ej.:

29 trabajo y mi objetivo será básicamente^OBJ-34

30 dotar a mis alumnos(sobre todo en el 2º
31 nivel-4º curso) del mayor número posible
32 de habilidades y destrezas para que
33 puedan llegar al aprendizaje deportivo
34 con el mayor bagaje motriz posible.

CON: Referencias a las experiencias de aprendizaje que se explicitan en relación con la materia de enseñanza, sea en forma de hechos y conceptos, procedimientos y/o actitudes.

P. ej.:

137 Algo parecido me está ocurriendo con el^CON-148
138 trabajo de "actitud postural". Y es que
139 no basta con diseñar ejercicios
140 relacionados con la misma sino aprovechar
141 cualquier momento que se preste para
142 recalcarlo. P. ej., en una sesión
143 realizada esta mañana se utilizaban
144 sillas. Pues bien, cuesta trabajo creer
145 que hoy por primera vez, he recalcado a
146 la clase la necesidad de sentarse bien,
147 en el aula, en la casa viendo la
148 tele,etc..

MET: Referencias a los métodos, estrategias o estilos de enseñanza que emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje

P. ej.:

255 El otro día la miré y vi que lo que^OCC-271^MET-271
256 había escrito es lo que estaba
257 haciendo porque yo sabía por mi corta
258 experiencia en las prácticas que tu

259 querías hacer una cosa pero que al
260 final no terminabas haciéndolo y que
261 era utilizar métodos de búsqueda,
262 resolución de problemas,etc.. Vi que
263 si te ponías la cota muy alta pues no
264 salían las cosas y entonces quise ser
265 bastante realista y empezar por
266 métodos de instrucción directa y así
267 ha sido.

INS: Referencias relacionadas con la información proporcionada a los alumnos, así como con la forma de presentarla, sea previo al comienzo de la tarea, durante o al finalizar la misma.

P. ej.:

599 He insistido en que al caer debían de hacerlo^INS-601
600 con los dos pies juntos y flexionando las
601 rodillas.

MAT: Referencias a los materiales y aparatos requeridos para la realización de la sesión.

P. ej.:

344 A continuación desplazarse por el espacio con
345 distintos materiales (aros, picas y balones).
346 Cada cierto tiempo iban cambiando de^DCC-348^MAT-348
347 materiales los alumnos, para que así el
348 material pasara por todos ellos.

TAR: Referencias a las tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje de carácter formal que el profesor presenta a los alumnos durante la realización de una clase o sesión

P. ej.:

19 R:Pues que había cambiado las actividades a~TAR-26
20 desarrollar, porque tenía previsto realizar
21 actividades menos reglada, pero he tenido que
22 cambiar porque he visto que tiene nivel. les
23 dije que íbamos a hacer actividades en forma
24 de
25 competición.

EVA: Referencias a procesos intencionados para recoger información y posterior valoración sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre sí mismo o los alumnos, incluyendo momentos, instrumentos y/o situaciones propuestas.

P. ej.:

38 R:Fue a través de la observación.~PCC-51~EVA-51
39 Plantee una serie de actividades que
40 recogían la mayoría de contenidos que
41 yo iba a trabajar, tocando un poquito
42 de todo "expresión corporal,
43 destrezas, juegos" para ver que nivel
44 llevaban. No tome datos concretos ni
45 de forma individual, ya que esperaba
46 que eso me lo diera a través del
47 desarrollo de las sesiones a realizar.

NEE: Referencias a intervenciones didácticas conducentes a realizar adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

P. ej.:

116 dificultad para eso. Si ya tenía~NEE-129
117 dificultades para hacer una programación

118 para niños normales pues imagínate si
119 tenía niños con problemas en una clase
120 pues adaptarme encima a ellos para mí era
121 muy difícil y pienso que es una cuestión
122 muy difícil. Aparte es que tampoco tenía
123 mucha información de la problemática
124 concreta que tiene el niño concretamente
125 y entonces te pierdes un poco y en clases
126 tan numerosas, hacer unas cosas para unos
127 y otras para otras es difícil. Intentas
128 integrar al niño y aparte es que tampoco
129 sabes muy la inadaptación que tiene.

DIMENSIÓN "VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES"

En ella se incluyen todas las apreciaciones y/o comentarios de los profesores a elementos que participan de la organización, o que forma parte del contexto de enseñanza, y que de una forma u otra inciden sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o sobre su propia actuación como docentes.

ORG: Referencias al modo o forma en que dispone a los alumnos y/o el material utilizado durante la realización de las actividades.

P. ej.:

60 R:Porque siempre hay gente que queda libre y se ÔRG-62
61 pondrían niños y niñas. Así cada día varían los
62 grupos.

CNT: Referencias a las estrategias de dirección y gestión del aula, así como la previsión de las posibles

contingencias que pueden afectar al desarrollo del aula.

P. ej.:

58 poco la clase. Quieres tener un poquito de^DVO-60^CNT-60

59 control, controlar bastante la situación y

60 despues ir soltando un poquito el tema.

ESP: Referencias al ámbito físico donde tiene lugar la acción didáctica.

P. ej.:

150 El juego del cazador,perros y conejos lo^ESP-153

151 planteé en un primer momento de tal modo que

152 las paredes del fondo del gimnasio fueran

153 refugios.

HOR: Referencias respecto al papel y lugar del horario de la materia "Educación Física" dentro de la organización horaria del centro.

P. ej.:

308 1ºA: Aquí observo la misma condición que en^OVO-311^HOR-311

309 clases anteriores y es que en la última hora

310 de la tarde los alumnos no vienen de igual

311 modo que en el resto de las horas.

TIE: Referencias a la distribución temporal de la materia y/o al tiempo que destina a cada una de las tareas o actividades de enseñanza-aprendizaje.

P. ej.:

797 Esta ha sido la última actividad .^DVO-802^TIE-802^MOT-802

798 Prácticamente ha ocupado la mayor parte del

799 tiempo de la sesión . Ha sido así debido a que

800 los alumnos se sentían muy motivados y tampoco

801 la actividad era tan intensa como para
802 cortarla.

EPA: Referencias al conocimiento y/o dominio previo de los alumnos sobre el contenido o tareas de enseñanza-aprendizaje.

P. ej.:

166 A lo mejor es que estos niños no están^EPA-169
167 acostumbrados a este tipo de actividades. Se
168 aburrían muchísimo y me aburría hasta yo.
169 Decidí cambiar.

RAT: Referencias al tipo de clima de aula o relación establecida por el tutor con su grupo de alumnos en el resto de las materias del currículum escolar.

P. ej.:

116 R:Por lo mismo, supongo. En mi^RAT-121
117 experiencia hasta ahora, los alumnos
118 están ya más acostumbrados a un clima
119 así, sobre todo los que tienen profesores
120 jóvenes. Y también en profesores que no
121 son tan jóvenes.

MOT: Referencias al nivel de interés y participación de los alumnos en las tareas, de las propias tareas como fuente extrínseca favorecedoras de la participación de los alumnos o a la propia actuación como dinamizadora del interés y participación de los alumnos.

P. ej.:

681 La sesión me corrobora la opinión que tenía^JUC-683^TAR-683^MOT-683
682 sobre el hecho que los saltos y los giros son
683 muy motivantes para los alumnos.

DIMENSIÓN "PERSONAL"

Todas las apreciaciones y/o comentarios en los que haga referencia a sus ideas, opiniones y juicios, valores y creencias, así como a su propia actuación docente.

REL: Referencias a la forma, modo o manera que entiende la relación con sus alumnos y el interés por los problemas de los alumnos derivados de la dinámica del aula.

P. ej.:

17 Es evidente que aunque todavía soy muy joven^REL-37
18 la cosa ha cambiado muchísimo. Sobre todo en
19 cuanto a la relación alumno-profesor. Se ha
20 hecho menos formalista, más amistosa y también
21 menos respetuosa. No sé realmente, si es por
22 la edad, el sexo o mi condición de alumna en
23 prácticas pero la forma en que los niños
24 (sobre todo los mayores) te tratan es
25 diferente.

EXD: Referencias a sus experiencias previas en algún ámbito de enseñanza, sean como docentes, sean como entrenador deportivo.

P. ej.:

252 R:Tengo que hablar un poco de mi experiencia.^EXD-158
253 En el primer ciclo(1º y 2º) yo creo que si es
254 factible hacer eso porque no hay tanta
255 diferencia y en todo caso una cierta
256 diferencia en cuantto a la exigencia motriz.

FOE: Referencias a su proceso de formación inicial en la E.

U. de Magisterio.

P. ej.:

238 R:La verdad es que en mi caso me han enseñado~FOE-246
239 bien poco por los problemas que tuvimos en
240 determinada asignatura. Que yo recuerde a mi
241 en la E.U. no me han enseñado a hacer una
242 planificación anual, y solo hicimos diseños
243 de sesiones y de U.D.. En la anual tengo una
244 laguna importante y por eso tengo que
245 recurrir a estos modelos que he visto
246 posteriormente.

EXA: Referencias a sus experiencias como alumno, fundamentalmente en aulas de Educación Física, en los niveles educativos no universitarios.

P. ej.:

423 R:Sí, mucho y sobre todo de primaria.~EXA-433
424 Recuerdo una vez que me hiciste un
425 comentario sobre un detalle que tuve con
426 un niño al que me acerqué y ya te comenté
427 que como a mí me habían tratado tan a lo
428 borde y el recuerdo que yo tengo es tan
429 malo pues yo lo quiero hacer totalmente
430 al revés y entonces pienso que lo que yo
431 puedo hacer o dejar de hacer como
432 profesora estoy muy influenciada por mi
433 experiencia como alumna.

OCV: Referencias que realiza sobre cosas o cuestiones mostrando un firme afianziamiento, sin incluir ningún elemento, conocimiento o razonamiento que avale dicho asentimiento. Asimismo hemos incluído en esta

categoría todas aquellas aportaciones que muestran a importancia o significación que para el profesor tienen ciertas cosas, acciones o palabras.

P. ej.:

9 R: Eso es difícil de explicar. Es como si~OCV-18
10 le preguntan a un padre como educa a su
11 hijo, que le va a permitir y que no le va
12 a permitir. Cuando estas en la clase,
13 independientemente de uno tenga unas
14 ideas preconcebidas, igual que la tienen
15 los padres, yo tengo claro que sí,
16 que es una manera fenomenal de participar
17 el que ellos te propongan cosas para
18 hacer.

OPINIONES: Hemos integrado en esta categoría todas las referencias a pareceres o dictámenes sobre algún hecho o acción.(*)[1] Hemos diferenciado los siguientes tipos:

OCC: Cuando la opinión hace referencia a algún componente básico del currículum de los señalados.

P. ej.:

640 tienen que ser responsables. Es más, hay~OCC-646~TAR-646
641 determinados ejercicios en los que
642 ciertos alumnos y alumnas, por la
643 posición o rol que desempeñan en el
644 mismo, favorecen por su parte una toma de

[1]*) Definición que aparece recogida en el Diccionario dela Real Academia de la Lengua, el cual no diferencia entre los términos opinión y juicio. En nuestra investigación entendemos , no obstante, que hay una cierta diferencia entre ambos, suponiendo un mayor grado de compromiso la realización de un juicio al implicar una valoración sobre el hecho o acción que se trate.

645 conciencia como vigilantes que pueden
646 impedir un daño mayor.

OVO: Cuando la opinión hace referencia a alguna variable organizativa o contextual de las señaladas.

P. ej.:

119 R:Si no lo tengo en cuenta. Hombre, hoy no lo~OVO-127~ESP-127
120 he nombrado porque creía que te referías al
121 desarrollo de la U.D. Hay que tenerlo en
122 cuenta antes, sino no la puedes hacer. Antes
123 de realizar las actividades tienes que verlo,
124 antes de todo lo demás (objetivos,
125 contenidos). Primero el nivel de los alumnos y
126 despues los recursos de que dispones. Después
127 vendría lo demás.

OCP: Cuando la opinión hace referencia a alguna situación o hecho que el profesor vive como problemática (conductas disruptivas de los alumnos, inadecuación organizativa, etc.)

P. ej.:

79 No se si esta bien o mal pero de esta manera~OCP-89
80 puedo trabajar una vez a la semana y antes no
81 podía trabajar . Ahora, cosa curiosa, he
82 observado que ya se están aburriendo de estar
83 toda la hora jugando al fútbol y me están
84 pidiendo juegos, así que creo que llegaré un
85 día a dar clases los viernes y los últimos
86 minutos de clase les dejaré jugar al fútbol.

JUICIOS: Hemos integrado en esta categoría, al igual que

en las opiniones, todas las referencias a pareceres o dictamenes sobre aspectos que pudieran ser cuestionables, diferenciándolos de aquellas porque incluían en dicho dictamen o parecer un juicio de valor sobre el aspecto cuestionado, aportando respecto a lo bueno o malo del mismo o a ser mejor o peor que otro, lo cual implicaba un mayor compromiso o conocimiento por parte del profesor. Hemos diferenciado los siguientes tipos:

JUC: Cuando el juicio hace referencia a algún componente básico del currículum de los señalados.

P. ej.:

132 lanzamientos,etc. y a mí me ha~JUC-135~CON-135
133 parecido que los niños dominen los
134 desplazamientos porque es la base de
135 todo y entonces les he dedicado mucho
136 mas tiempo, aunque después tienes que
138 clases que no se dan.

JVO: Cuando el juicio hace referencia a alguna variable organizativa o contextual de las señaladas.

P. ej.:

154 Quizás lo destacado de hoy, al menos esta~JVO-156~ORG-156
155 mañana, ha sido la "MALA ORGANIZACIÓN DE
156 LA CLASE" por mi parte.

JUP: Cuando el juicio hace referencia a alguna situación o hecho que el profesor vive como

problemático (conductas disruptivas de los alumnos, inadecuación organizativa, etc.).

P. ej.:

34 R:Es que normalmente se pone con Paco que como^JUP-43
35 son los dos insoportables pues se soportan entre
36 ellos pero como Paco hoy no estaba. De todas
37 formas hoy se han puesto más tajantes en no
38 querer ponerse con él y es que tienen razón, es
39 que Andrés ponerlo en un grupo, aunque
40 últimamente ha mejorado muchísimo, es que
41 estropea la actividad, estropea el grupo y los
42 propios compañeros se dan cuenta y por eso
43 ninguno quiere participar con él.

JUA: Cuando el juicio hace referencia al comportamiento, capacidad, interés, etc., de los alumnos, diferenciándose de una evaluación por no presentar intencionalidad ni en cuanto al momento, ni al uso de instrumentos ni a la situación propuesta.

P. ej.:

27 Estos niños son niños difíciles debido a la^JUA-40
28 cantidad de problemas que tienen en sus casas,
29 cosa que se ve reflejada en la clase ya que
30 entre ellos se llevan mal y se pelean hasta
31 con las manos, cuestión que era una falta
32 gravísima en mi anterior colegio y que es cosa
33 normal aquí.

DIL: Referencias en las que utiliza dos proposiciones o alternativas contradictorias para el profesor.

P. ej.:

1217 componente "salto" que tenía la tarea. No^DIL-1219
1218 sé si esta tarea sería más conveniente
1219 realizarla desde un banco.

REFLEXIONES: Referencias que llevan implícita la consideración o el pensar de nuevo de forma intencionada y con objeto de sacar una conclusión para futuras circunstancias, sobre su propia actuación, sobre los componentes del currículum o sobre las variables organizativas o contextuales. Hemos diferenciado los siguientes tipos:

REF: Referencias a su propia actuación o comportamiento docente.
P. ej.:

63 R:A lo mejor ha sido un fallo por mi^REF-72
64 parte pero yo estoy ilusionada por ese
65 proyecto y entonces quiero que ellos
66 también se ilusionen. Quizás me he
67 precipitado un poco y por eso despues he
68 caído en la cuenta de que a lo mejor me
69 tenía que haber callado pero que siempre
70 hay algún proyecto de este tipo, en la
71 que van a hacer una salida o algo por el
72 estilo pues a mí me gusta ilusionarlos.

REC: Referencias a algún componente del currículum.
P. ej.:

1179 En lo sucesivo procuraré utilizar^REC-1180
1180 balones de voleibol .

REV: Referencia a alguna variable organizativa o contextual.

P. ej.:

36 R:No estoy muy satisfecha de como ha ido la~COD-37
37 clase. He pensado despues que ha podido~REV-39
38 influir
39 el espacio(patio exterior), la hora(la tarde)

COD: Referencias a su comportamiento como profesor, así como a actitudes sobre la enseñanza.

P. ej.:

18 El problema ha sido que me he puesto demasiado~COD-21
19 nerviosa y los nervios han podido conmigo, por
20 lo que he tenido que dejar la clase cinco
21 minutos antes de hora.

DIMENSIÓN "DECISIONES"

Hemos incluído en esta dimensión todas las referencias a determinaciones o resoluciones que toma el profesor, ante las posible alternativas que se le presentan en diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Hemos diferenciado entre decisiones preactivas y decisiones interactivas, siguiendo la clásica división asumida en el paradigma del pensamiento del profesor.

DECISIONES PREACTIVAS

PCC: Referencias a las decisiones tomadas en relación con los componentes del currículum, antes del comienzo de la clase o sesión.

P. ej.:

17 similares. De hecho, los contenidos de mi^PCC-21^CON-21
18 programación han partido del trabajo
19 realizado por él en el curso anterior y
20 de aquello que se le quedó en el tintero
21 por falta de tiempo.

PVO: Referencias a las decisiones tomadas en relación con las variables organizativas y contextuales, antes del comienzo de la clase o sesión.

P. ej.:

699 La tercera actividad y basándome en la misma^PVO-702^ORG-702
700 organización de otros cursos, era saltar y
701 realizar un giro en el aire cayendo
702 equilibrado.

DECISIONES INTERACTIVAS

DCP: Referencias a decisiones que toma el profesor en el aula, durante el desarrollo de la clase o sesión, como consecuencia de comportamientos no deseables en relación con normas de disciplina de algún alumno.

P. ej.:

36 R:Bueno sí, estaba esperando a que se callen.^DCP-45

DCC: Referencias a las decisiones tomadas en relación con los componentes del currículum durante el desarrollo de la clase o sesión.

P. ej.:

99 su labor. Utilicé una variante en la que el^DCC-106^TAR-106
100 jugador cogido en vez de eliminarse del juego
101 , se quedaba estático con las piernas abiertas

102 y brazos extendidos para que si algún
103 compañero libre pasaba por debajo de él
104 pudiera reintegrarse al juego. Esta variante
105 no la tenía pensada sino que surgió durante el
106 desarrollo del juego.

DVO: Referencias a las decisiones tomadas en relación con las variables organizativas y contextuales durante el desarrollo de la clase o sesión.

P. ej.:

161 R:Porque como era una actividad bastante~DVO-170~TIE-170
162 similar
163 a la anterior y tampoco quería, porque a
164 pesar
165 de todo los niños han estado bastante tiempo
166 practicando, y tienen un problema porque como
167 se
168 emplean tanto no se regulan en su esfuerzo,
169 según percibo, y entonces no he querido
170 mantenerla más tiempo.

DAA: Referencias a decisiones tomadas por el profesor durante la clase o sesión por una buena actuación de un alumno o grupo de alumnos respecto a la tarea de aprendizaje.

P. ej.:

172 actitud de los alumnos. Si veo que la~DAA-180
173 mayoría de los alumnos, porque los que no
174 tienen problemas siguen trabajando igual,
175 sobre todo los que dan bastantes
176 problemas lo están haciendo bien
177 realmente o por lo menos bastante bien

178 para lo que suelen hacer, pues entonces
179 los animo a ello pero para no dejar a los
180 demás digo este refuerzo.

DAE: Referencias a decisiones tomadas por el profesor durante la clase o sesión debidas a actuaciones incorrectas de un alumno o grupo de alumnos en relación con la tarea de aprendizaje.

P. ej.:

6 satisfactoria, ya que a pesar de parar la mis--^DAE-11
7 ma y volver a explicarla, hubo un porcentaje
8 significativo de alumnos que no la realizaban
9 correctamente . Tenía pensado que hicieran
10 varios tipos de desplazamiento pero al final
11 decidí que solo lo hicieran frontalmente

3.4.2. TRATAMIENTO INFORMÁTICO DE LOS DATOS. ANÁLISIS CON EL PROGRAMA AQUAD 3.0

Para proceder al proceso de codificación (reducción de la información a unidades de significado según **MILES y HUBERMAN (1984)**) y posteriormente a la búsqueda de relaciones concordantes, frecuencia en la aparición de los códigos, agrupamientos, jerarquías,etc., entre la totalidad de los códigos utilizados, hemos utilizado el paquete de programas AQUAD 3.0.

Como pasos, siguiendo las recomendaciones de **HUBER (1991)**, hemos procedido a numerar los textos, codificarlos utilizando el sistema de categorías propuesto, extraer la frecuencia de coódigos en los diferentes textos analizados y agrupar fragmentos de textos con el mismos significado, para a posteriori empezar con la interpretación y análisis de cada uno de los fragmentos agrupados.

Como conclusión podríamos sintetizar el proceso llevado a cabo en los siguientes pasos:

1.- Selección de los participantes (futuros maestros-especialistas en Educación Física y maestros-especialistas en Educación Física en 1º o 2º año de docencia).

2.- Determinación de los instrumentos y técnicas de recogida de datos.

3.- Recogida de datos y transcripción de los mismos a textos informatizados.

4.- Reducción e interpretación de los datos. Elaboración de campos significativos en relación con los objetivos de la investigación.

5.- Análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos de cada participante , así como elaboración provisional de conclusiones en base a dichos datos.

6.- Análisis de los resultados obtenidos a partir de los datos de cada uno de los grupos de participantes en la investigación (futuros maestros y maestros noveles) por separado.

7.- Comparación de los resultados inter-grupos.

8.- Presentación y discusión con los participantes de los resultados provisionales obtenidos para cada uno de ellos.

9.- Elaboración de resultados definitivos tras la entrevista de comprobación con los participantes.

10.- Conclusiones, implicaciones y recomendaciones alcanzadas para la formación inicial y permanente de maestros-especialistas en Educación Física.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Para proceder en el análisis de los datos, nos hemos apoyado, inicialmente, en la determinación de la frecuencia y porcentaje de apariciones de cada una de las categorías encuadradas en el sistema de análisis, con objeto de establecer una primera imagen de los aspectos más significativos o relevantes en la actuación docente de los futuros maestros/as y de los maestros/as noveles, y a partir de ello, realizar el análisis de contenido de cada una de estas categorías, análisis que, despues de dos procesos de selección con objeto de escoger aquellas aportaciones más significativas en relación con el problema y objetivos de esta investigación, nos ha llevado a establecer una serie de tópicos sobre los que gira o se centra la actuación docente de los participantes en la investigación. Dichos tópicos se relacionan en el **cuadro 9** .

Procedemos para el desarrollo de este análisis de cada uno de los sujetos de la investigación, a incluir segmentos relacionados con los tópicos incluídos en el cuadro 9 en concatenación con nuestras valoraciones y aportaciones sobre dichas aportaciones.

La clave que aparece entre paréntesis acompañando a cada una de las aportaciones que vamos incorporando al texto de análisis corresponde al instrumento donde se recoge la aportación explicitada (diario, seminario o entrevista), añadiéndose en este último instrumento el número que corresponde al orden en que se procedió a su realización **(Sergio.005:**entrevista número cinco realizada a Sergio).

TÓPICOS /SUJETO	SUJETO A	SUJETO B	SUJETO C	SUJETO D	SUJETO E	SUJETO F
TAREAS	x		x	x	x	x
CONSRE	x	x	x	x	x	x
DISEÑO	x	x	x	x	x	x
OCVCOD	x			x	x	x
COD	x	x	x	x	x	x
REF	x		x	x	x	
VARCON	x	x	x	x	x	x
ALUMNO	x	x	x	x	x	x
FOE			x	x	x	x

CUADRO 9 :TÓPICOS EXTRAÍDOS DEL ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS UTILIZADAS.

TAREAS: Tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje; **CONSRE**:Construcción del clima del aula **DISEÑO:**Planificación del currículum; **OCVCOD:**Crencias y valores; **COD:**Comportamiento docente **REF**:Reflexiones sobre su actuación;**VARCON:**Variables organizativas y contextuales **ALUMNO:**Opiniones y juicios sobre sus alumnos/as;**FOE:** Opiniones sobre la Formación inicial **SUJETO():**Aparece explicado en el apartado 3.2.2 y 3.2.3.

4.1.- FUTUROS MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

4.1.1. SERGIO

4.1.1.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

Del análisis de la dimensión " **decisiones preactivas e interactivas**" , vemos que, del conjunto de decisiones que este alumno toma en la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, se aprecia, como más significativo, el destacado porcentaje alcanzado en la categoría "decisiones previas sobre los componentes del currículum" (PCC:34,8%), mientras que en relación con las decisiones tomadas en el transcurso de su actuación en el aula destacan "decisiones sobre variables organizativas o del aprendizaje" (DVO:21,2%), "decisiones sobre componentes del currículum" (DCC:19,3%), "decisiones ante la actuación errónea de sus alumnos en relación con las tareas de aprendizaje" (DAE:12,2%) y "decisiones ante situaciones conflictivas" (DCP:8,3%),.(**Gráfico 1 y tabla 1**)[1]

[1]**Todos los gráficos señalados en el texto aparecen recogidos en el Anexo 3.**

CATEG.	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	F	%
PCC	0	3	36	2	1	0	4	3	3	2	54	35.9
PVO	0	0	0	0	0	3	1	0	0	0	4	2.58
DCP	0	0	5	1	1	0	2	2	2	0	13	8.38
DCC	0	0	17	3	1	2	3	0	2	2	30	19.3
DVO	0	0	19	2	1	4	3	0	4	0	33	21.2
DAA	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	1.29
DAE	0	0	9	3	2	0	0	0	2	3	19	12.2

TABLA 1: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

En cuanto a la **"dimensión curricular y organizativa"** resalta sobre manera el porcentaje de aparición de la categoría "tareas de aprendizaje" (TAR:37,3%), no presentando el resto de componentes curriculares un porcentaje relevante, significándose entre ellos "instrucciones a los alumnos" (INS:4,9%) y "materiales" (MAT:4,9%). En relación con las variables organizativas destacar el porcentaje de las categorías "organización de grupos" (ORG:11,8%),"motivación como variable del aprendizaje" (MOT:7,5%) y "experiencia previa de los alumnos" (EPA:6,8%) .(**Gráfico 2 y tabla 2**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	F	%
DIS	9	0	1	0	0	0	1	0	0	0	11	3.60
OBJ	3	0	5	4	0	1	2	0	1	0	16	5.24
CON	3	1	4	0	0	0	0	0	0	0	8	2.62
MET	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4	1.31
INS	0	0	9	2	0	1	0	0	2	1	15	4.91
MAT	2	0	5	0	3	0	2	2	1	0	15	4.91
TAR	3	5	87	5	1	2	3	2	1	5	114	37.3
EVA	2	0	0	0	0	0	3	0	2	1	8	2.62
NEE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ORG	1	0	25	1	1	6	2	0	0	0	36	11.8
CNT	0	1	0	0	0	0	1	0	3	0	5	1.63
ESP	1	1	5	0	0	0	3	0	2	2	14	4.59
HOR	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	3	0.98
TIE	0	0	4	0	0	1	0	0	2	0	7	2.29
EPA	1	3	10	1	4	1	0	1	0	1	21	6.88
RAT	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	5	1.63
MOT	0	1	16	1	1	1	1	0	2	0	23	7.54

TABLA 2 : FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

Del conjunto de categorías integradas en la **"dimensión personal"** aparecen con un mayor porcentaje de apariciones las categorías "juicios sobre sus alumnos" (JUA:20%), "aportaciones sobre su comportamiento docente" (COD:18,5%), "juicios sobre

componentes del currículum" (JUC:12,5%), "opiniones sobre componentes del currículum" (OCC:10,3%), y reflexiones sobre su propia actuación" (REF:6,2%) y . (**Gráfico 3 y tabla 3**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	F	%
REL	0	0	1	0	3	1	3	1	3	1	13	3.14
EXD	1	0	0	1	0	2	0	0	0	0	4	0.96
FOE	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0.72
EXA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OCV	4	1	2	0	1	3	2	1	3	1	18	4.34
OCC	23	2	8	1	0	2	2	1	2	2	43	10.3
OVO	3	0	10	0	0	0	0	0	3	2	18	4.34
OCP	0	0	14	0	1	0	2	0	0	0	17	4.10
OCN	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	4	0.96
JUC	1	2	37	5	2	0	2	0	1	2	52	12.5
JVO	0	1	6	0	0	1	1	0	2	0	11	2.65
JUP	0	2	4	1	4	0	0	3	1	1	16	3.86
JUA	0	7	42	2	6	5	6	0	10	5	83	20
DIL	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0.24
REF	0	0	18	0	1	0	4	1	1	1	26	6.28
REC	0	0	15	0	1	0	0	0	0	0	16	3.86
REV	0	0	9	0	0	1	0	0	1	1	12	2.89
COD	7	4	11	7	7	12	14	1	10	4	77	18.6

TABLA 3: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

4.1.1.2. Análisis de las aportaciones recogidas en las entrevistas, diario y seminario de prácticas

Para comenzar a describir el conjunto de aportaciones que realiza Sergio en los diferentes documentos, queremos resaltar, por entender que es significativo en relación con su perfil como docente, algunas manifestaciones que nos muestran el grado tan alto de expectativas con que inicialmente aborda el período de prácticas

707 En cuanto al plano personal, decir que esta
708 situación me ha molestado bastante y he
709 salido
710 descontento de cómo se ha desarrollado la
711 sesión y no puedo decir que no estuvieran
712 motivados , lo que ocurre es que como ya
713 había
714 planteado esta misma sesión en 6ºA y la cosa
715 había funcionado más o menos pues venía con
716 unas expectativas que se han ido al traste.(DIARIO)

810 Lo
811 cierto es que me ha sorprendido porque
812 pensaba
813 que iba a haber más problemas debido a que el
814 hecho de tener que desplazar una pelota a
815 base
816 de lanzamientos puede provocar problemas
817 entre
818 los dos grupos.(DIARIO)

278 R:Me he quedado un poco extrañado cuando he
279 visto que se distribuían el espacio pero no
280 se
281 movían, pensaban que se iban a mover más.(SERGIO.005)

expectativas que reflejan, como él mismo reconoce, cierta ansiedad o prisa por encontrar resultados que le autoafirmen en su actuación como docente

3 P:La clase me ha parecido difícil.
4 R:Es complicado, bastante complicado y además
5 le
6 doy muchas vueltas al coco pero no. He
7 intentado
8 que saliera bien y quizás tenía que haber
9 modificado algo.
10 P:Pero ha habido un buen nivel de
11 participación.
12 R:Sí, pero no tanta como esperaba.
13 P:No solo participación sino que han llegado
14 a
15 estructurarse como grupo.
16 R:Ya, pero pretendía que hicieran más cosas
17 hoy.
18 P:¿No tienes demasiada prisa?
19 R:También es verdad. (SERGIO.005)

Esta actitud, que reconoce como no correcta, le hace pensar y reflexionar sobre la necesidad de modificar esta disposición de impaciencia en el aula

580 Debo ser más objetivo en mis apreciaciones y
581 no intentar pretender que en dos o tres
582 sesiones vayan a conseguir todos los
583 objetivos
584 planteados. Hay que tener paciencia y dejar
585 que se autorregulen, eso sí, evitando en la
586 medida de lo posible los comportamientos
587 agresivos. (DIARIO)

Asimismo, se puede constatar su preocupación inicial por el diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una de las cuestiones más problemáticas de su quehacer diario en el aula,

149 R:A mí me
150 preocupa más la cuestión de diseñar
151 actividades.(SERGIO.003)

así como por su actuación metodológica, al encontrarse, a veces,

ante situaciones que no es capaz de resolver o de encontrar la alternativa adecuada

204 R:Claro, ven que son incapaces de encontrar
205 la
206 solución por sí mismos y se la demandan al
207 maestro que es a lo que están acostumbrados.
208 Me he visto con una gran impotencia.(SERGIO.003)

119 De todas
120 formas
121 ha habido un momento en que me he bloqueado
122 porque intentaba dar soluciones y todas las
123 que
124 proponía ninguna funcionaba. Entonces claro,
125 tenía que haber optado por cambiar la
126 actividad
127 y no he caído, porque además me estaban
128 surgiendo otros problemas (control y atención
129 de
130 la clase). (SERGIO.003)

situaciones sobre las que reflexiona y realiza autocríticas

315 Creo que el fallo aquí ha
316 sido mío, debido a la dificultad que entraña
317 esta variante del juego.
318 La última actividad me ha puesto
319 ante una serie de problemas que han surgido y
320 a los cuales no he sabido ponerles solución (DIARIO).

llegando a modificar su comportamiento y actitud en el aula

175 Conforme
176 ha
177 ido avanzando la clase, has ido recurriendo
178 cada
179 vez más al autoritarismo.
180 R:Sí, sí.
181 P:¿Y cómo te sentías?
182 R:Bastante violento por la situación, porque
183 claro estaba intentando pensar por qué las

184 variantes que tenía previstas no me valían, y
185 conforme avanzaba la clase tenía que estar
186 pendiente y pensando, y encima viendo que no
187 había la adecuada atención, y cada vez más
188 más y
189 claro, igual hubiera adoptado la solución de
190 cortar la actividad y hacer otra diferente,
191 porque no le veía solución. Lo que siempre me
192 ha
193 puesto malo es cuando un niño me demanda
194 atención y no puedo hacer nada, me pedían
195 soluciones.(SERGIO.003)

160 ideal ese que tienes pensado y no sé cómo
161 explicarles lo del giro, porque iba a decirles
162 "giro sobre el eje longitudinal" y no se van a
163 enterar. Quizás me ha faltado, porque había
164 niños que apenas giraban o simplemente busca-
165 ban la pelota, y entonces esta actividad se ha
166 complicado porque no la quería hacer yo, quizás
167 la tenía que haber hecho porque la actividad era
168 a ver quién pasa el mayor nº de veces por debajo
169 del balón.
170 P:¿Pero hay gente que encuentra soluciones?
171 R:Sí, hay gente que lo saca y como se suelen
172 fijar. Lo iba a hacer yo pero he pensado que les
173 iba a dar soluciones y como quiero que piensen.(SERGIO.008)

En cuanto al grado de motivación y satisfacción que manifiesta sobre la enseñanza, íntimamente relacionadas con las expectativas iniciales que ya hemos comentado, podemos comprobar que va a depender y a estar condicionada, en gran medida, por la propia actuación y motivación de sus alumnos durante la clase

344 He salido contento del desarrollo de la
345 sesión
346 ya que no me he encontrado con problemas que
347 no pudiera resolver, aparte de que ha habido
348 bastante participación y los alumnos estaban
349 motivados sobre todo en el último juego.(DIARIO)

138 Creo que los alumnos
139 han

140 salido en general contentos con mi trabajo y
141 están con ganas de continuar el trabajo con
142 lo
143 cual uno se siente recompensado.(SERGIO.009)

justificando esta dependencia entre grado de motivación personal y actuación de los alumnos/as por su propia forma de pensar y de valorarse

340 R:Sí, quizás tenga razón. Soy una persona
341 introvertida en general y como tengo el
342 autoconcepto de que cuando hay problemas es
343 causa mía, de que no lo hago todo lo bien que
344 debería y entonces cuando tengo la impresión
345 de
346 que lo he hecho bien quizás me reflejo un
347 poco
348 en ellos, como si me correspondieran, y eso
349 me
350 da ánimos.(SERGIO.004)

y asumiendo que, a pesar de la dificultad que supone trabajar con alumnos/as condicionados por experiencias previas empobrecedoras, experiencias que van a influir de forma negativa en sus propósitos, todo ello se va a ver recompensado con un mínimo de mejora en sus alumnos

185 Estás luchando contra 5 o 6 años de
186 escolarización en que no han trabajado nada y
187 que ya es un logro grandísimo. Yo termino
188 supercontento y me voy encantado, que tengo
189 problemas, pues claro, pero si sigues
190 trabajando así cuando estés en tu colegio, en
191 tu aula pues. Siempre habrá gente a la que no
192 le caigas bien y no vas a ser tú allí el
193 redentor pero.(SEMINARIO)

También va a influir en su motivación por la enseñanza, el grado de cumplimiento de sus propuestas, de sus expectativas o por el propio nivel de su actuación docente

225 En general he salido contento del desarrollo
226 de esta sesión. He tratado de incidir en el
227 trabajo coeducativo así como en el respeto de
228 las normas y reglas del juego.(DIARIO)

344 He salido contento del desarrollo de la
345 sesión
346 ya que no me he encontrado con problemas que
347 no pudiera resolver(DIARIO)

361 Con 5ºA he planteado varios juegos. He salido
362 contento del desarrollo de esta sesión ya que
363 los juegos evolucionaron más o menos como yo
364 esperaba.(DIARIO)

En cuanto a la gestión y control del aula, Sergio comenta ciertas dificultades para ejercer un buen control de la actividad del aula cuando los grupos son numerosos

350 Con la clase de 4ºA no he salido contento ya
351 que al ser muy numerosa (cerca de 40 alumnos)
352 he tenido más problemas para controlarlos.(DIARIO)

o en el momento de dar alguna información a sus alumnos/as

250 R:No, porque en ese momento estoy pensando en
251 lo
252 que les voy a decir, la mejor forma de
253 decírselo
254 y entonces muchas veces alguno se me escapa.
255 Intento siempre que ninguno se ponga a mi
256 espalda para evitar estas cosas, pero la
257 verdad
258 es que es difícil.(SERGIO.005)

basando sus decisiones al respecto, en sus propios valores o creencias personales

261 R:Sí, es la que te comenté antes. Es muy
262 ordinaria en su lenguaje y no me gustan los

263 modos que tiene y quizás por eso soy más
264 rígido
265 con ella. Quiero que vean los demás que no
266 me gustan ese tipo de conductas, que se
267 insulten (SERGIO.005)

201 R:No, a veces algunos se sientan y se tumban y
202 eso no me gusta. Si están sentados porque están
203 cansados bien pero esa actitud no me gusta de
204 estar tumbados ahí.(SERGIO.008)

191 P:¿Por qué no permites que se sienten en el suelo
192 mientras tú hablas?
193 R:Pues fundamentalmente quizás sea porque
194 primero muchas veces se sientan detrás de los
195 compañeros y entonces no me ven y muchas veces
196 lo hago por eso aunque a veces veo que se
197 sientan bastantes y entonces digo que se sienten
198 todos porque veo que están cansados pero que se
199 sienten detrás mía no lo veo.(SERGIO.009)

Cuando surgen conductas negativas o de no querer participar en la actividad, Sergio trata de resolver los problemas hablando o tratando de justificar sus decisiones ante sus alumnos/as

292 aceptado de buen grado esta norma pero ha
293 habido tres alumnos que han rechazado
294 participar en la actividad. He intentado
295 hablar con ellos pero no he podido resolver
296 el
297 problema, se han apartado voluntariamente y
298 he
299 seguido el juego.(DIARIO)

24 en fin, que no querían hacer nada. Les he
25 explicado que íbamos a hacer una serie de
26 juegos
27 y les he explicado la justificación de los
28 contenidos que íbamos a trabajar, la
29 importancia
30 de esta asignatura. Total, que nada, que no
31 querían jugar. Entonces les he dicho que se
32 sienten. Y despues que más o menos he
33 conseguido

34 sobrellevar la clase , porque lo primero que
35 les
36 he dicho es que no hablaran y no se querían
37 callar.(SERGIO.003)

210 Les
211 hago
212 ver que las actividades están para ayudarse,
213 no
214 para que encima se estén peleando(SERGIO.003)

123 R:Es una buena pregunta porque quizás muchas
124 veces me excedo en el tema de la honradez, no
125 lo
126 sé. Mi intención es, porque creo que es
127 positivo, que vean, no sé, sobre todo intento
128 ser imparcial porque aunque es muy difícil
129 porque claro no te puedes fiar, y entonces le
130 suelo recalcar " la honradez es primordial y
131 si
132 he perdido la próxima vez intentaré hacerlo
133 mejor"
134 y sobre todo a base de que aprendan
135 sobre
136 la propia práctica.(SERGIO.004)

148 R:Es difícil y yo procuro que ganen
149 limpiamente
150 y sobre todo el hecho de ganar no lo pongo
151 como
152 objetivo central, sino que la competición es
153 un
154 recurso para motivarles, y que ganar no es lo
155 más importante sino participar, respetarse y
156 divertirse.(SERGIO.004)

268 Les hago hincapié que los juegos son para que
269 nos divirtamos, porque somos todos compañeros
270 y
271 amigos y claro estos lo que quieren es ganar,
272 ganar y entonces intento quitar importancia
273 al
274 hecho de que ganen.(SERGIO.005)

A veces, su preocupación o inseguridad en la gestión y

control del aula le hace actuar de forma muy conservadora, sacrificando la dinámica y continuidad en la actividad de sus alumnos por una mayor seguridad en el control

156 R:No, quizás tenga miedo a realizar una
157 variante
158 que provoque mayor jaleo. He optado por
159 cambiar
160 de actividad. (SERGIO.002)

90 R:Es por el tema que cuando les doy balones
91 siempre se va un poco la clase, bastante vamos,
92 y creo que me costaría bastante volver a
93 reunirlos y quizás he sido un poco desconfiado,
94 que si les hubiera dado los balones así me
95 hubiera costado un poco de trabajo volver a
96 reunirlos.Esto quizás es porque como nos han
97 enseñado así, pues crees que lo haces mejor así
98 y a lo mejor es preferible dar todos los balones
99 a la vez. (SERGIO.008)

100 P:Bueno, pero algunos alumnos mientras tu
101 repartes balones como ellos ya tienen están cada
102 uno a lo suyo.
103 R:Sí, lo van a hacer pero siempre lo puedes
104 controlar mejor. Veo ahora el comportamiento de
105 niños y niñas mientras reparto los balones.(SERGIO.008)

actuación sobre la que reflexiona, concluyendo que debería modificar este comportamiento

954 Debo no ser tan
955 rígido con las cosas de la clase, dejar que
956 los niños sean más autónomos y soltar los
957 balones y no dárselos yo.(DIARIO)

En ocasiones, y reconociendo con posterioridad haberse excedido en su actuación, recurre a posturas autoritarias y radicales ante la falta de atención y colaboración de sus alumnos

176 No es un capricho

177 mío,
178 quiero que la cosa este así y que existan
179 unas
180 normas elementales de comportamiento. Quizás
181 me
182 exalto un poco más de la cuenta, pero como ya
183 lo
184 he dicho un par de veces de buenas maneras ya
185 me
186 estaban esas cosas.., y digo ¡os calláis y
187 todos
188 escucháis, porque si no nos enteramos!.Llega
189 un
190 momento que...
191 P:Cuando has dicho eso ,¿qué has pensado?
192 R:Que quizás era un poco fuerte.(SERGIO.002)

147 R:Sí, ahora no. Si veo una actividad que les
148 interesa les dejo. Tambien depende del curso
149 y
150 de como me funcionen. P. ej. este curso va
151 bien
152 pero hay otro sexto que son muy conflictivos
153 y
154 lo achaco a que hay dos grupos claramente
155 separados, que no se llevan nada bien y eso
156 me
157 desespera porque intento llevarlos siempre de
158 buenas maneras y hay momentos en que tienes
159 que
160 decir ¡cállate ya! porque desgraciadamente no
161 entienden otro lenguaje. Entonces se entra en
162 una dinámica con ese curso y al final de la
163 clase se lo comento "con el otro grupo hemos
164 podido hacer tres juegos y en cambio con
165 vosotros uno y", a ver como evolucionan.(SERGIO.005)

recurriendo a utilizar estrategias que hagan pensar a los alumnos/as sobre su comportamiento, y que decide como consecuencia del análisis y reflexión ante este tipo de problemas y conflictos, concluyendo en la necesidad de adoptar soluciones que no radicalizen aún más su relación con los alumnos/as conflictivos

109 Sobre el tema de estos alumnos me
110 tengo que replantear la estrategia a seguir
111 porque no quiero llegar a un enfrentamiento.(SERGIO.007)

Entre estas soluciones señala

53 En relación a la pregunta , cuando veo
54 que
55 un alumno no atiende a mis avisos de que se
56 calle y atienda o no realice la actividad
57 prevista lo aparto momentáneamente y cuando
58 pasa
59 un cierto tiempo lo vuelvo a incorporar a
60 clase.
61 Además, los mismos alumnos me lo piden. Hoy,
62 en
63 el curso anterior, hay varios que tienen
64 bastante mal comportamiento y los suelo
65 apartar
66 y si ellos mismos me lo demandan o bien por
67 que
68 yo se lo digo les hago recapacitar y que se
69 piensen lo que van a hacer. Entonces los
70 reintegro. Ese es el tipo de medida que
71 adopto.(SERGIO.007)

335 R:Bueno, la verdad es que todavía no estoy
336 muy
337 contento con esta cuestión. Les cuesta
338 muchísimo
339 estar callados y atender y es una cosa que no
340 me
341 gusta y me sienta mal tener que estar todo el
342 rato "callaros, atended". Cuando ocurre esto
343 lo
344 que estoy probando a ver como reaccionan es a
345 callarme y espero a ver como responden y en
346 bastantes cursos me da buen resultado. He
347 llegado a pensar en excluir a alguien
348 momentáneamente cuando no se callan y
349 reintegrarlo despues y decirle "mira, no es
350 porque tanga nada contra tí sino que si tu
351 estás
352 hablando se va a perder tiempo". Se lo

353 explico y
354 lo reintegro a la actividad. Es un tema que
355 estoy dándole vueltas y a ver como lo
356 soluciono.(SERGIO.007)

decisión que es fruto de la reflexión y análisis que Sergio realiza sobre su propia actuación en el aula

587 Tener cuidado cuando aparto a
588 alguien de la actividad , explicar el porqué
589 y
590 reintegrarlo al poco tiempo a la actividad.(DIARIO)

Se comprueba que dichas decisiones van a estar condicionada en virtud del alumno que cometa la acción negativa, lo que nos informa de un tratamiento diferente según la concepción que, de sus alumnos/as, tiene Sergio

189 P:A veces cuando algún alumno incumple una
190 norma
191 repetidas veces lo excluyes temporalmente y
192 otras no, ¿a qué es debido?
193 R:El comportamiento que observo de ese alumno
194 en
195 clase.(SERGIO.005)

Esta mediatización en sus decisiones son también motivo de análisis y reflexión por parte de Sergio, reconociendo que quizás actue poco objetivamente, por lo que sería adecuado ser más riguroso en sus apreciaciones ante hechos similares

201 R:Sí, es verdad. He sido poco objetivo. Pero
202 ya
203 te digo que a veces me dejo llevar por el
204 comportamiento del alumno. También es porque
205 me
206 cuesta porque no quiero ser rígido y también
207 influye si el resto de compañeros me demandan
208 el
209 cumplimiento de la regla.(SERGIO.005)

Por último señalar que, en casos extremos, Sergio va a contemplar en la evaluación de estos alumnos su mal comportamiento, sintiéndose recompensado por el apoyo que, ante esta decisión, le brindan el resto de sus alumnos/as

99 P:Con los alumnos que no quisieron participar
100 (los que solo querían jugar al fútbol), ¿qué
101 has
102 hecho?
103 R:Les he puesto insuficiente y les he
104 explicado
105 los motivos. Me han dicho que sus padres les
106 van
107 a castigar y les he dicho que si lo habían
108 pensado cuando se negaron a participar.
109 Además
110 algunos compañeros me han demandado que les
111 aprobara porque lo estaban pasando muy mal.
112 Les
113 he comentado que unos compañeros que no han
114 participado porque no han querido y ante los
115 criterios que he utilizado, si creían que era
116 justo aprobarlos y me han dado la razón y les
117 han dicho a estos alumnos que tenía razón yo
118 y
119 me han apoyado.(SERGIO.009)

decisión que presenta una absoluta coherencia con los criterios iniciales que establece para evaluar a sus alumnos/as

93 Mi criterio ha sido partir de una
94 calificación de bien y en función de su
95 actitud,
96 participación e implicación en las tareas
97 subía
98 o bajaba notas.(SERGIO.009)

Otra de las grandes preocupaciones reflejada en sus aportaciones es la gran atención e interés que presenta por el cómo y el qué de las instrucciones que transmite a sus alumnos/as

119 En esta clase he procurado transmitir la
120 información de una manera más clara y
121 sencilla
122 y sobre todo aclarar de forma práctica el
123 desarrollo de los juegos así como el terreno
124 de juego en donde se van a enmarcar los
125 niños.(DIARIO)

285 aquí quizás hayan salido mejor. He procurado
286 mejorar el nivel de información y la forma de
287 presentarla.(DIARIO)

279 R:Sí, y además que otras veces que hemos
280 comentado el lenguaje a utilizar con los
281 alumnos, pues procuro no utilizar palabras o
282 frases que les puedan molestar, y creo que lo
283 he
284 conseguido.(SERGIO.004)

mostrándose a veces muy crítico consigo mismo en relación con este aspecto de su intervención docente

1017 Puede ser que
1018 el nivel de información que he dado haya sido
1019 muy elevado para ellos. (DIARIO)

70 R:Sí, intento pensar pero no me doy cuenta y
71 siempre creo que lo hago peor de lo que lo digo
72 y siempre procuro hablar despacio porque me
73 conozco y se que tengo problemas de vocalización
74 e intento remarcárselo bastante. Me he dado
75 cuenta que a veces empleo términos demasiado
76 elevados e inmediatamente intento decir algo más
77 a su nivel.(SERGIO.008)

reflexionando sobre ello

78 la información
79 transmitida al alumno no ha sido correcta
80 porque parecía que los alumnos no comprendían
81 bien mis instrucciones(DIARIO)

322 -La información explicada a los alumnos no ha
323 sido correcta.(DIARIO)

330 Aparte de que mis explicaciones sobre el
331 juego no han sido del todo correctas,(DIARIO)

567 gustado pero debo adecuar la información que
568 transmito a su nivel.(DIARIO)

620 Aún así tengo que especificar de forma clara
621 y
622 resaltar las normas de los juegos.(DIARIO)

1019 Debo tener cuidado en
1020 sesiones sucesivas con el lenguaje utilizado.(DIARIO)

63 P:Bien, cambias de actividad,¿qué ocurre?
64 R:No sé, quizás al principio no me he
65 explicado
66 bien al decirles la actividad.(SERGIO.002)

27 R:No mala sino que quizás haya perdido un
28 poco
29 de tiempo a la hora de las explicaciones y
30 soy
31 partidario de empezar a actuar antes, aunque
32 con
33 este juego no podía empezar sin explicar las
34 mínimas normas porque si no se traduciría en
35 descontrol (SERGIO.005)

57 R:Sí, quizás la expresión correcta tenía que
58 haber sido que lanzaran de cintura hacia
59 abajo.
60 Lo he pensado pero lo he expresado de forma
61 equivocada.(SERGIO.009)

y actuando en consecuencia cuando sus alumnos/as muestran problemas para comprender alguna tarea propuesta, bien redundando en la información sin detener la actividad de los alumnos/as

250 En la 2ª actividad les ha costado entender la
251 dinámica del juego y sobre todo el cambio de
252 papeles pero a medida que se iba
253 desarrollando
254 les iba dando más información y repitiendo la
255 información inicial y poco a poco ha ido

256 mejorando.(DIARIO)

846 creo que las reglas confundían un poco a los
847 alumnos. Expliqué varias veces las reglas
848 antes, durante y al final de la actuación y
849 la cosa mejoró ostensiblemente.(DIARIO)

108 ¿Te has
109 planteado esa cuestión y prever una solución
110 ante su falta de comprensión?
111 R:Bueno. Aquí recurro a explicárselo mejor
112 todavía. Al final parece que resulta .(SERGIO.002)

bien deteniendo la actividad para lograr obtener una mejor atención de los alumnos/as

59 R:Sí, intento más de una vez recordárselo,
60 mientras están jugando se las recuerdo pero
61 siempre al finalizar, en la mitad del juego
62 pues
63 digo "venid para acá, os recuerdo que las
64 normas
65 solo son estas dos o tres y que no hay más".(SERGIO.004)

141 P:Ahora detienes la actividad completamente.
142 R:Sí, porque estaba dando una información y
143 veía que no tenía resultado observable en los
144 alumnos y he preferido pararlos y comentarles
145 que aunque estén realizando una actividad cuando
146 esté hablando que intenten atender a lo que
147 diga.(SERGIO.008)

155 P:Vuelves a parar y reunirlos.
156 R:Será para incidir sobre lo mismo. En total en
157 estas actividades creo que ha sido en tres
158 ocasiones. Creo que ha sido para recalcar el
159 tema (SERGIO.008)

Describe como causa más común de esta incomprensión las reglas que establece para los diferentes juegos que plantea (actividad mayoritaria en sus propuestas de clase), sin que se aprecie, al respecto, ninguna acomodación o modificación en la presentación de las mismas a sus alumnos/as

259 En el primer juego me ha surgido un problema
260 y
261 es que la mayoría de los alumnos no
262 comprendían que los balones no se podían
263 tocar
264 hasta que yo tocara el silbato y
265 constantemente le daban pequeñas patadas , se
266 los acercaban,etc...y he tenido que
267 interrumpir las actividades varias veces para
268 volver a explicar el objetivo del juego.(DIARIO)

571 He tenido que
572 aclarar varias veces el límite del terreno de
573 juego.(DIARIO)

643 El siguiente juego "prisioneros de guerra" lo
644 he tenido que parar varias veces para repetir
645 las reglas del juego porque ha habido algunas
646 confusiones y esto rompía la dinámica del
647 juego.(DIARIO)

790 El
791 segundo juego "la caza del balón" fue más
792 problemático de llevar a cabo, perdí mucho
793 tiempo en la organización de los grupos y
794 sobre todo en transmitir la información. El
795 desarrollo del juego no fue el que esperaba,
796 no respetaban las normas y hacían caso omiso
797 de mis indicaciones.

819 En el siguiente juego "batalla de pelotas"
820 sin embargo, tuve que detenerlo varias veces
821 y volver a repetir las normas puesto que la
822 mayoría de los alumnos cuando tocaba el
823 silbato para detener el juego seguía tirando
824 balones al campo contrario,(DIARIO)

979 En el siguiente juego "pollos, zorros y
980 víboras", se ha planteado el mismo problema,
981 la falta de respeto a las reglas. En esta
982 ocasión puede ser debido a un problema de
983 comprensión con lo que hay un
984 desconocimiento de las reglas.(DIARIO)

19 R:Les cuesta mucho. Cualquier actividad que

20 no esté muy definido les produce cierto
21 rechazo por
22 la incomprensión del juego.(SERGIO.009)

Uno de los aspectos o factores que más influyen en su comportamiento es el deseo de motivar a sus alumnos, opinando en ese sentido, que el profesor tiene una gran influencia para lograr mejorar el comportamiento y la actitud de los alumnos/as hacia la tarea

205 Pero no es la cuestión más importante. ¿qué
206 quieres conseguir ahora?
207 R:Bueno, intento motivarlos .(SERGIO.002)

331 R:Porque me ha dado la impresión de que en
332 general ha habido un gran comportamiento y
333 actitudes de cooperación y colaboración. Y al
334 igual que cuando hacen algo mal lo digo, pues
335 cuando hacen algo bien se lo refuerzo.(SERGIO.004)

251 R:Es que hay actividades que me permiten
252 mayor
253 implicación, y siempre que puedo, pues me
254 gusta
255 meterme en la actividad y que ellos vean que
256 participo también y suele funcionar. Lo hago
257 de
258 forma espóntanea y según esté la situación.
259 Lo
260 digo porque es una cosa que me pasa a mí y no
261 se
262 si le pasará a los demás. Si yo veo a una
263 persona que está haciendo una determinada
264 actividad y realmente no parece muy metido,
265 no
266 hace nada, pues no sé, me gusta que la gente
267 se
268 implique, y como lo he hecho y parece que les
269 gusta, que no me rechazan.(SERGIO.004)

159 En
160 los otros sextos he hecho cambiar los papeles
161 pero se lo tienes que decir tú si no asumen su
162 papel limitado perfectamente. En los otros

163 dos
164 cursos me he puesto a jugar con ellos y
165 quizás
166 eso ha contribuido a que funcionase mejor.(SERGIO.009)

En cuanto a los desplazamientos y posición a ocupar en el aula, van a estar mediatizados e influenciados de manera alternativa por alumnos/as concretos con dificultades en la realización de la tarea propuesta(posición y desplazamientos dentro del grupo)

130 Cuando
131 veo que algún alumno está despistado me acerco y
132 le repito la actividad a realizar porque no
133 quiero parar la actividad porque creo que sería
134 una pérdida de tiempo. Entonces me voy moviendo,
135 hablo en voz alta y al ser resolución de
136 problemas y no poder hacer ningún gesto a veces
137 estás un poco limitado, intento moverme por todo
138 el espacio y sobre todo a gente que no está
139 haciendo lo que quiero me acerco y se lo
140 recuerdo.(SERGIO.008)

o por exigencias de observación y valoración de la realización de la tarea por la totalidad del grupo(posición y desplazamientos fuera del grupo)

177 A veces ocurre que al estar dentro no
178 veo cosas y pienso que no han encontrado
179 soluciones. Además que esta actividad es
180 complicadilla y los que más soluciones dan
181 quizás sean los niños y las niñas tienen más
182 problemas, y estás dentro y no te quedas con el
183 resultado global de la mayoría de la gente.(SERGIO.008)

Otro aspecto que preocupa a Sergio, tanto inicialmente como durante sus prácticas, es el de las relaciones con sus alumnos/as y el establecimiento de un buen clima en el aula

172 R:El primer día les planteé a los alumnos
173 cómo

174 quiero trabajar, que cuando hablo quiero que
175 estéis callados porque si no, no os vais a
176 enterar de la actividad. No es un capricho
177 mío,
178 quiero que la cosa este así y que existan
179 unas
180 normas elementales de comportamiento.(SERGIO.002)

relaciones que, según su propia valoración, van mejorando a medida que transcurren las prácticas

101 P:Este grupo ya lo he observado en otra
102 ocasión
103 y aquella vez la cosa funcionó mucho menos y
104 hay
105 un cambio ostensible.
106 R:Sí, creo que las modificaciones que he
107 realizado, además del hecho de conocerme y
108 ver
109 el tipo de actividades que hago, ha influido.(SERGIO.005)

Valora este aspecto de potenciar las relaciones profesor-alumnos/as como respuesta a las demandas y necesidades de los propios alumnos/as, ante la inexistencia de interés por hacerlo desde otras áreas o profesores

170 R:Veo en todos los grupos necesidad de que le
171 escuchen porque parecen que no les escuchan
172 lo
173 suficiente, que no les piden su opinión para
174 nada. Además le estuve preguntando a un
175 chaval
176 si hacían actividades de cooperación en clase
177 y
178 me contestó que no, que cada uno en su mesa.
179 Entonces veo esa necesidad de que les
180 escuchen y
181 como yo no les corto esa libertad lo aceptan
182 de
183 buen grado, que veo bien mi relación en ese
184 aspecto, no suelen responder tonterías. A
185 veces
186 las soluciones que proponen no son muy

187 acertadas
188 pero por lo menos le van dando al tema.(SERGIO.005)

47 P:¿Con este grupo te sientes a gusto?.
48 R:Sí, personalmente me siento bastante bien. A
49 pesar de que son niños de 3º y que en las clases
50 de E.F. se desfogan un poco porque tal como los
51 tienen en la clase que los pobres no pueden ni
52 hablar y los tienen bastante separados pues que
53 me encuentro bien con ellos.(SERGIO.008)

221 R:Ellos están deseando que se les atienda,
222 deseando hablar y sobre todo de cuestiones
223 personales y comentar sus experiencias. Yo les
224 digo que no me importan que hablen siempre que lo
225 que aporten sea relativo al tema que estamos
226 tratando porque ya conoces a los niños, si
227 entras en la dinámica de contar anécdotas les
228 cuesta mucho concretarse en el tema y a veces
229 tienes que cortar.(SERGIO.008)

En este sentido, Sergio expresa como problemática más importante la falta de relaciones, así como la imposibilidad de mejorarlas con un grupo de alumnos que solo están interesados en practicar fútbol, negándose a realizar cualquier otra actividad, por lo que continuamente han de ser apartados de clase cuando no deciden ellos hacerlo de motu propio

353 Hay
354 varios niños que son problemáticos y que
355 contagian a los demás. Son bastante agresivos(DIARIO)

18 Había dos elementos que no
19 han
20 querido hacer E.F. porque les he dicho al
21 comenzar la clase que no íbamos a jugar al
22 fútbol y ha habido varios que se han
23 emperrado,
24 en fin, que no querían hacer nada.(SERGIO.003)

39 y al final he hablado con estos dos alumnos y
40 me
41 ha dicho uno de ellos que conmigo se aburre,

42 a
43 lo cual le he dicho si había jugado a algo
44 conmigo. El me ha contestado que no, pero
45 como
46 el se divierte jugando al fútbol que es lo
47 que
48 hace D. Luis, pues que quiere estar con
49 D.Luis.
50 Le he comentado que la clase la voy a llevar
51 yo
52 durante este trimestre y que voy a realizar
53 la
54 evaluación. Además le he vuelto a reiterar
55 que
56 primero tendrá que ver cómo soy yo para
57 decidir
58 si te aburres o no te aburres. Al final me he
59 quedado con ellos, los he llevado a clase y
60 les
61 he dicho que la próxima clase veríamos, pero
62 fatal, muy mal.(SERGIO.003)

76 y sobre todo como vienen con la idea del
77 fútbol,
78 que es lo que hacían con este hombre. Me ven
79 como el malo de la película.(SERGIO.003)

13 R:En efecto se integraron pero a costa de
14 muchos
15 problemas, pero ya el jueves pasado ya me
16 crearon muchos conflictos y cuando participan
17 en
18 actividades de juegos se dedican a pedir que
19 les
20 pasen el balón y cuando no encuentran
21 soluciones
22 eficaces se bloquean. Además no consienten en
23 estar en grupos diferentes e intentan echar
24 por
25 tierra todas las actividades que propongo. La
26 causa por la que se han negado a jugar hoy
27 (jueves) es por que el lunes que viene tienen
28 un
29 partido de la liga interna y querían entrenar

30 y
31 como no he consentido en ello pues se han
32 negado
33 a hacer clase. (SERGIO.007)

119 Además estos no cambian de
120 actitud respecto a solo querer jugar al
121 fútbol.
122 hay han seguido con su actitud de no
123 participar.
124 Y además cuando participan son conflictivos y
125 muy egoístas, no cooperan nada con los demás.(SERGIO.009)

percibiendo que, dicha conducta, no solo es consentida sino también alentada por el propio profesor del aula

72 Lo que ocurre con estos alumnos de este curso
73 es
74 que es ya un enfrentamiento personal. Me ha
75 dado
76 la impresión que han tratado de apoyarse en
77 Luis
78 porque como él tampoco está muy convencido de
79 lo
80 que estoy haciendo.(SERGIO.007)

Respecto al tratamiento que de los componentes del currículum hace o se propone hacer, Sergio justifica la necesidad de realizar las planificaciónes del proceso de enseñanza-aprendizaje como cuestión fundamental para poder conseguir objetivos y contenidos que el profesor se propone

4 R:Fundamentalmente planificas porque quieres
5 conseguir unos resultados o unos objetivos
6 que si no planificas difícilmente se podrían
7 conseguir. Es decir, si tú llegas a clase en
8 un determinado trimestre y quieres conseguir
9 un desarrollo de la condición física o
10 cualquier otro tipo de contenido, si no
11 planificas, difícilmente vas a poder
12 conseguir esos objetivos. Si tú llegas a
13 clase y lo que vas a trabajar es sin ningún

14 tipo de contenido, ni de objetivo, ni de
15 estrategia, que vamos , que las cosas no
16 vienen por ciencia infusa, que hay que
17 planificar para ver lo más conveniente para
18 cada edad, intentar conseguirlo que es lo más
19 difícil y hacer la evaluación de eso, de tu
20 propia planificación y de los alumnos.(SERGIO.001)

tomando como punto de partida para su construcción el nivel de sus alumnos/as

61 Todo esto me va a condicionar bastante a la
62 hora de planificar y desarrollar dicha
63 planificación.
64 Esto hace también que la edad cronológica en
65 la mayoría de los casos no se va a
66 corresponder con la motriz. Esto mediatizará
67 el planteamiento de objetivos y contenidos.(DIARIO)

78 R:Fundamentalmente la edad cronológica y la
79 edad motórica que tienen los niños. Creo que
80 aunque muchas veces no estén relacionadas, me
81 pueden orientar. (SERGIO.001)

para a partir de ello ir procediendo a incorporar los siguientes componentes de la misma

37 R:El objetivo del Centro no lo voy a decidir
38 yo y para el objetivo del ciclo tendría que
39 reunirme con los demás profesores y después
40 ya decidiría sobre mi planificación. Los
41 objetivos los cogería del D.C.B.. A partir de
42 ahí escogería los contenidos y la
43 metodología. Siempre estaría en este aspecto
44 mediatizado por las premisas que dan en el
45 Centro aunque en E.F. no creo que te vayan a
46 interferir mucho, creo que tendría
47 libertad para escoger la metodología que
48 creyera más conveniente. Después diseñaría
49 las actividades y las estrategias que quiera
50 usar. Creo que en E.F. hay un campo bastante
51 amplio para decidir. También habría que ver
52 el material que me permite. Habría que ver
53 dónde estás. No es lo mismo estar en el

54 Anselmo Pardo que estar en el Constitución
55 que no tiene pabellón. Es decir, el contexto.
56 Vería también los niños que tengo. En fín,
57 que no puedo decir los objetivos que tengo y
58 ya está. Tengo que ver donde estoy y dentro
59 de donde estoy que me permite hacer porque
60 claro, tu puedes querer hacer muchas cosas,
61 que los niños hagan parapente p. ej. pero si
62 no tienes ese medio ya puedes coger y ponerte
63 una sábana...(SERGIO.001)

67 R:Lo primero en el Centro en que estoy. Miro
68 el contexto (qué niños tengo, cómo está de
69 materiales, qué instalaciones,etc..)es decir,
70 qué hay en el colegio que me permita
71 desarrollar mis actividades. Porque si en el
72 colegio solo hay un campo de piedras, creo
73 que eso me condiciona bastante junto con el
74 tipo de niños. También que quiere conseguir
75 el centro.(SERGIO.001)

82 despues ver
83 cuál es el concepto que tengo yo de la E.F. y
84 qué es lo que creo que debo desarrollar en
85 función de lo que viene en el D.C.B.
86 lógicamente. No puedo, aunque mucha gente lo
87 hace, ni creo que deba desviarme en esa
88 cuestión.
89 A partir de ahí qué objetivos me quiero
90 marcar y de ahí ya viene todo. También tengo
91 que tener una filosofía porque a mí esos
92 objetivos los quiero conseguir con una
93 determinada metodología, con mi filosofía de
94 lo que es la E.F., que eso es importante pero
95 siempre esos objetivos. No se si es la
96 palabre justa, tendría que tener presente la
97 metodología a emplear, la que considero más
98 conveniente que igual otro profesor los
99 consigue con otra metodología, que no por eso
100 la mía va a ser la más válida.El concepto que
101 tengo yo. Intentaré hacerlo con mis esquemas
102 mentales respecto al tema.(SERGIO.001)

103 P:¿Y despues de los objetivos?
104 R:Pues los contenidos que voy a impartir, la

105 metodología.(SERGIO.001)

En cuanto al tipo de objetivos que plantearía en su proceso de enseñanza-aprendizaje, Sergio nos informa que

154 R:Hasta ahora he considerado objetivos
155 procedimentales aunque en determinados
156 contenidos es bueno diseñar objetivos
157 operativos.(SERGIO.001)

dejando entrever que,desde su punto de vista, la interrelación y mutua influencia entre objetivos y contenidos de enseñanza como componentes del currículum es tan grande, que va a depender de cada situación concreta para decidir cuál de ellos queda definido primero

158 P:En función de los contenidos, ¿qué quiere
159 decir esto? Ahí invertirías el orden,
160 primero los contenidos y después los
161 objetivos.
162 R:Sí, el paso ideal es objetivos y
163 contenidos.
164 P:¿Tú cómo lo haces?.
165 R:Igual determinados contenidos marcan los
166 objetivos pero hasta ahora me he marcado los
167 objetivos y despues los contenidos aunque
168 muchas veces me he quedado en la duda o he
169 pensado que a veces ante algún contenido
170 marcar un objetivo operativo porque quizás
171 sea más cómodo pero mejor objetivos y
172 contenidos. Hasta ahora no lo he hecho de
173 otra manera. Sería cuestión de probarlo
174 experimentalmente. Igual cuando lleve un
175 tiempo trabajando cambio esto.(SERGIO.001)

En cuanto a los criterios para seleccionar los objetivos, Sergio considera importante tener presente el contexto, el nivel y tipología de los alumnos y sus valores como docente

179 R:Igual hay objetivos del D.C.B. que por el
180 tipo de niños o por el tema del contexto en
181 el cual me encuentro no son demasiado

182 interesantes o me interesan más otros.
183 También está mi valoración personal a ver
184 dentro de esos objetivos cuáles son los más
185 importantes. Siempre tienes en cuenta los
186 niños. Los niños han trabajado esto y tienen
187 que conseguir esto. Igual en un colegio de un
188 nivel social alto el tema de la higiene
189 p.ej., pues no es lo mismo que la importancia
190 que le puedas dar en un colegio de nivel
191 social bajo, y entonces hábitos de higiene,
192 limpieza y de salud tienes que incidir porque
193 lógicamente la E.F. es un campo propicio para
194 incidir pero normalmente la mayoría tiene ya
195 su hábito de salud. No es lo mismo en el León
196 Solá que hay gente que si no se ducha en
197 E.F., no se va a duchar en toda la semana.
198 Entonces pienso que sí, que el contexto y los
199 alumnos mediatizan un poco.(SERGIO.001)

Estas consideraciones tienen su refrendo en el momento en que Sergio inicia las prácticas, estableciendo, a partir del análisis que hace de la situación (Centro, alumnos/as,etc.) como objetivos

40 Todas estas cuestiones me llevan a plantearme
41 mi labor a lo largo de las Prácticas y a
42 formularme unos objetivos que resumo a
43 continuación:
44 -Eliminar o cambiar en la medida de lo
45 posible
46 la actitud del alumnado hacia esta
47 asignatura.
48 -Evitar la discrimación por sexo o raza.
49 -Fomentar la cooperación.(DIARIO)

manifestando a lo largo del mismo poder llegar a propiciar en sus alumnos/as la actitud y capacidad necesaria para actuar autónomamente, sin tener que supeditarse continuamente a la dependencia y supervisión del profesor

29 R:Bueno, te había comentado que desearía que
30 ellos mismos dirimieran esas cuestiones, es
31 decir que salvo cuando sea una cuestión en

32 que
33 no hay más remedio, pues sí, pero siempre que
34 asuman la norma, que la interioricen y que
35 ante
36 situaciones de enfrentamiento sepan dirimir
37 que
38 cuando uno no cumple la norma lo reconozca.
39 Eso
40 es lo que pretendo aunque muchas veces no se
41 consiga.(SERGIO.004)

209 Además quiero que
210 se
211 den cuenta que no tengo que estar encima de
212 ellos continuamente, procuro que asuman las
213 normas y las respeten. Me gustaría que fueran
214 capaces de organizarse y jugar solos y poder
215 dedicarme a otras cosas como a observar y que
216 el
217 señor que moleste que ellos mismos lo
218 excluyan(SERGIO.005)

La selección de los contenidos de enseñanza va a venir mediatizada por la selección previa que hace de objetivos, concediendo, por tanto, prioridad en su actuación de planificación a estos últimos como condicionante del resto de componentes

200 P:Entonces para seleccionar los contenidos,
201 ¿cuál es el criterio que utilizas?.
202 R:Una vez que me he marcado los objetivos
203 pues miro a ver qué contenidos valen para
204 conseguir esos objetivos.
205 P:¿Esa es la cuestión fundamental para ti?.
206 R:Yo creo que tienen que tener relación,
207 aparte que me permitan alcanzar esos
208 objetivos.(SERGIO.001)

En las referencias que realiza durante el período de prácticas a los contenidos de enseñanza, se aprecia un notable interés por fomentar y desarrollar en sus alumnos "estrategias de cooperación y estrategias de cooperación-oposición", con

indepencia del curso o nivel que se trate

537 Lógicamente la
538 comunicación motriz no suele ser una cosa que
539 surga por generación espontánea.(DIARIO)

648 Al
649 principio de la actividad y en las siguientes
650 interrupciones , les he dicho que planteen
651 estrategias para conseguir el objetivo del
652 juego. (DIARIO)

739 Antes de comenzar el
740 juego les pedía al grupo perseguidor que
741 estableciera algún tipo de estrategia de
742 persecución y a los perseguidos, estrategias
743 de evitación.(DIARIO)

779 Antes de iniciar la siguiente actividad "las
780 estatuas" , les requerí para que se pusieran
781 de acuerdo tanto los perseguidores como los
782 perseguidos para elaborar estrategias de
783 cooperación (DIARIO)

827 Por otra parte, les insté a que se reunieran
828 y pensaran en alguna estrategia para resolver
829 el problema que se les planteaba pero fué
830 inútil.(DIARIO)

1008 La cosa
1009 ha ido bien por parejas pero ha surgido el
1010 mismo problema que en los demás cursos, la
1011 falta de comunicación motriz.(DIARIO)

223 P:Veo ahora que estas incidiendo más
224 en
225 plantear contenidos de tipo
226 actitudinal y social
227 (cooperación, estrategias de solución de
228 problemas de grupo, comportamiento,
229 coeducación).
230 R:Sí, he variado mi posición inicial al
231 respecto
232 y es por que he visto que son lagunas grandes

233 que tienen todos los grupos y los sextos en
234 especial,(SERGIO.005)

34 Intento siempre que antes de empezar el juego se
35 reúnan y decidan la estrategia a seguir (SERGIO.008)

o contenidos de tipo actitudinal, los cuales considera muy importantes por ser la base necesaria para poder proceder a la enseñanza del resto de contenidos

234 Quizás porque sean mayores y creo
235 que es muy importante rellenar esta laguna
236 porque
237 además si mejoran en estos aspectos, mejorarán
238 en
239 los motrices.(SERGIO.005)

mostrando además su convencimiento y creencia de que estos contenidos no van a ser tratados en las otras áreas del currículum

244 Estoy convencido que en otras
245 materias
246 estos aspectos no se van a fomentar.(SERGIO.005)

Estas decisiones están basadas a menudo en reflexiones personales como consecuencia de la observación del comportamiento de sus alumnos/as en el aula, observación que le hace ver a Sergio la necesidad de centrar su atención en dichos contenidos

336 Por lo tanto ya tengo
337 un aspecto sobre el cual debo centrarme y es
338 el de la falta de cooperación existente en
339 esta clase y creo que va a ser extrapolable a
340 los demás.(DIARIO)

433 Lo que voy a intentar
434 como un objetivo claro es reunirlos antes,
435 durante y al final de cada actividad para
436 fomentar esta faceta del juego.(DIARIO)

471 En este curso y supongo que en los demás,
472 porque los problemas vienen a ser los mismos,
473 voy a centrarme sobre todo en el respeto de
474 las normas y reglas del juego (DIARIO)

487 En esta clase tengo que hacer hincapié en el
488 respeto hacia los compañeros y las normas de
489 clase así como en las reglas de los juegos
490 que
491 se plantean.(DIARIO)

En cuanto a la metodología a plantear en el aula, no queda claramente explicitado cuál es el criterio o criterios que utiliza para basar su decisión, pudiendo extraer de sus opiniones que la misma va a estar condicionada, de alguna manera, por la selección de los componentes explicitados con anterioridad (objetivos y contenidos)

108 R:No creo que la metodología tenga que
109 condicionarlos.Yo hago mis objetivos y mis
110 contenidos y tengo presente la metodología
111 que voy a emplear.
112 P:O sea,¿que realmente estás pensando en
113 ella?
114 R:Quizás esté jugando un poco con eso.(SERGIO.001)

aclarando con posterioridad que la metodología va a estar condicionada por la selección previa que haga de los contenidos de enseñanza

115 P:Entonces, antes de decidir los contenidos,
116 ¿tienes ya decidida la metodología?
117 R:Hay contenidos que te tienen un poco
118 condicionado, es decir la iniciación
119 deportiva p. ej. Si tienes que enseñar
120 diversos gestos técnicos y tienes que hacer
121 instrucción directa pues realmente ahí la
122 tienes que emplear pero vamos, si tú y por
123 las enseñanzas que he recibido y por mi
124 formación creo que lo mejor es resolución de
125 problemas, pues voy a tratar de realizar
126 resolución de problemas o descubrimiento

127 guiado. Hay contenidos que te mediatizan un
128 poco en tu metodología, que no puedes decir
129 "yo empleo resolución de problemas por
130 narices aquí".(SERGIO.001)

Asimismo, opina que, en contraposición a lo que ocurre en otras áreas del currículum, en el área de Educación Física se concede más libertad al profesor para tomar sus decisiones respecto al tipo de método a utilizar en su proceso de enseñanza, basando dicha opinión en creencias y valoraciones personales más que en hechos constatados de la realidad docente

43 Siempre estaría en este aspecto
44 mediatizado por las premisas que dan en el
45 Centro aunque en E.F. no creo que te vayan a
46 interferir mucho, creo que tendría
47 libertad para escoger la metodología que
48 creyera más conveniente. Después diseñaría
49 las actividades y las estrategias que quiera
50 usar. Creo que en E.F. hay un campo bastante
51 amplio para decidir.(SERGIO.001)

especificando que la metodología que selecciona para su proceso de enseñanza-aprendizaje va a ser "resolución de problemas"

210 En todos los cursos me he planteado utilizar
211 una metodología basada en la resolución de
212 problemas(DIARIO)

En cuanto a su implantación en el aula, Sergio reconoce cierta dificultad para adecuar su comportamiento docente a lo que la metodología planteada exige

91 R:Sí, me pasa muchas veces. Sobre todo con
92 niños
93 pequeños que los veo tan despistados que me
94 anticipo y les doy la solución. Les facilito
95 el
96 tema, me imagino que lo que te preocupa en
97 ese
98 momento es te salga bien el tema y bueno.
99 Ves,

100 mira este niño que esta corriendo sin
101 preocuparse de tocar a su pareja.(DIARIO)

195 R:La verdad es que no le tenía que haber
196 dicho
197 como tenían que ir agarrados, sino solamente
198 el
199 objetivo (en cadena).Pero es que yo querían
200 que
201 fueran de esa manera.(DIARIO)

71 R:Estaban superdespistados, y les recordaba
72 que
73 tenían que buscar a la pareja. Se ponen a
74 correr
75 sin mirar. La niña de la pareja que viene a
76 continuación se pone a correr dando vueltas y
77 les digo "dónde vas, si consiste en reunirse
78 lo
79 antes posible" y por eso le digo "mírala" porque
80 no se habrá dado cuenta.(SERGIO.002)

lo que le lleva a reflexionar sobre los aspectos en los que debería incidir para mejorar en su actuación

213 durante el
214 desarrollo de la actividad no dar demasiados
215 detalles que lleve a los alumnos a solucionar
216 el problema planteado.
217 Por último no olvidar el análisis de las
218 tareas motrices que se vayan a plantear en
219 los
220 distintos cursos.(DIARIO)

232 En esta sesión quizás me haya fijado
233 demasiado
234 en el trabajo de las niñas con los niños (DIARIO)

35 y quizás soy un poco impaciente
36 con
37 el tema de que tengo pensado el objetivo que
38 quiero alcanzar con esta actividad y creo que
39 no
40 lo he conseguido, porque su estrategia ha

41 sido
42 quedarse quietos, no han sido capaces.(SERGIO.005)

evolucionando a medida que transcurren las prácticas hacia actuaciones y comportamientos más coherentes con dicha metodología

73 R:Pues. Si son los mayores y ves que van bien
74 y
75 van respetando pues no. Al final les digo lo
76 que
77 falte por solucionar. Siempre esta en función
78 de
79 como funcionen los grupos.(SERGIO.004)

77 R:Como he dicho antes soy un poco impaciente,
78 pero la verdad es que han llegado a ser
79 capaces
80 de plantear una estrategia que es algo positivo
81 y despues mira, el desarrollo del juego ha
82 sido
83 bueno. Siempre intento hacerles pensar.(SERGIO.005)

111 Este
112 juego lo probé el primer día que estaba con
113 un
114 5º y me acuerdo que fui poco paciente y
115 entonces a la vez que les preguntaba les iba
116 dando pistas para resolver el problema como
117 p.
118 ej. "si tiras el balón tan fuerte tardarás en
119 volver a recuperarlo y perderás tiempo". Sin
120 embargo aquí no les he dicho nada y me he
121 limitado a ir interrogándole para que ellos
122 trataran de averiguarlo.(SERGIO.005)

Respecto a las rutinas y variables organizativas, Sergio no considera necesario explicitarlas en ninguno de los niveles de la planificación

269 R:Bueno, quizás no sea de una manera
270 concreta. "Quiero que hagan esto y esto" no
271 lo he puesto pero te das cuenta que si es

272 necesario establecer unas mínimas premisas de
273 trabajo con ellos y de hecho lo voy a
274 intentar , como p. ej. "cuando toque el
275 silbato todo el mundo aquí porque sino se
276 pierde mucho tiempo","cuando terminamos
277 dejamos los balones y se recojen" porque yo no
278 voy a estar recogiendo balones, yo no soy
279 aquí... y por supuesto establecer pautas para
280 que la clase se desarrolle sin muchos cortes,
281 es decir , pues bueno si en grupos , si en
282 parejas y tenerlo ya establecido, quizás
283 algún tipo de señal, que ya sepan ellos como
284 organizarse, que no tenga que estar yo
285 organizándolos.(SERGIO.001)

En relación a la evaluación como componente del currículum, podemos constatar la importancia que, como criterio de evaluación, va a tener para Sergio la actitud y el comportamiento de los alumnos/as, criterio que, como se puede apreciar en aportaciones anteriores, es coherente con los objetivos y los contenidos en parte seleccionados. Esta posición es remarcada en otras manifestaciones que realiza al respecto

294 P:¿La evaluación para este curso como la
295 habías
296 fijado?
297 R:Sobre todo relacionado con el tema de la
298 cooperación y tambien con el asunto de la
299 coeducación, aunque este está en un segundo
300 plano. Me he centrado más en el primero(SERGIO.005)

Enjuicia el proceso de evaluar a sus alumnos/as como problemático, por considerarlo difícil y complejo

311 Otra cuestión que he tenido que modificar es
312 la evaluación. En la lista de control aparecen
313 cosas que no la observa ni el más pintado,
314 como quien dice. Es necesario buscar una
315 buena lista de control porque en el registro
316 anecdótico ves una cosa y la apuntas pero la
317 lista de control sería una cosa que tendría
318 que trabajar porque se ve muy bonito en el

319 papel pero después cómo utilizo yo esto sobre
320 todo cuando tengo 30 niños.(SERGIO.001)

321 R:He utilizado una lista de control que
322 abarca
323 cuestiones relativas a la cooperación,
324 respeto a
325 las normas y me ha servido. No he reflejado
326 aspectos motrices. El problema es que hacerlo
327 alumno por alumno me resulta muy complicado.
328 Tengo en mente de forma clara gente que no
329 colabora pero el grupo se me pierde.(SERGIO.005)

83 Con la evaluación he tenido
84 problemas
85 en algunos casos. En general la gente de
86 buen
87 grado y les he explicado el criterio que he
88 seguido para calificarlos donde sobre todo ha
89 influído la actitud ante la materia y no he
90 tenido tiempo para llevar un control
91 exhaustivo.(SERGIO.009)

salvo en aquellos casos en que algunos alumnos/as destacan sobre sus compañeros

92 Me ha sido fácil con los alumnos que más
93 destacan.(SERGIO.009)

y resaltando la existencia de lagunas en su formación inicial al respecto de este componente currícular

133 R:Sí, creo que sí. Y una cosa muy importante
134 es la evaluación que quizás tenga lagunas en
135 ese aspecto.

Este conjunto de factores le plantea verdaderos dilemas a la hora de evaluar, dilemas que le llevan a cuestionarse lo acertado o no del proceso de evaluación, opinando que en algunos casos cabe la posibilidad de que pueden llegar a cometerse injusticias con los alumnos/as, consideración que podría incidir en un absentismo o dejación en la realización de esta función docente

135 No sé si es porque , y creo que
136 uno de los aspectos más importantes, tan
137 importante que muchas veces tienes problemas
138 de conciencia porque yo me doy cuenta que a
139 veces gente que te trabaja no te supera un
140 examen y gente que no te trabaja te los
141 supera. En fín, son cuestiones que si tú
142 muchas veces te limitas al examen y si lo
143 supera bien, entonces que es lo que creo yo
144 en la evaluación y no te das cuenta hasta que
145 lo haces y piensas "hay que ver el chaval
146 este lo bien que me trabaja y lo he
147 suspendido y el otro que no trabaja vas y lo
148 apruebas". Es muy complicado y en E.F.
149 muchísimo más porque si te limitas simplemente
150 a una prueba pues bien pero si no. Lo veo
151 bastante complicado.(SERGIO.001)

Podemos también destacar como cuestión significativa que, en algunos momentos, emite juicios y valoraciones sobre la actuación de sus alumnos/as basándose en sus creencias como único criterio de apreciación, sin confrontar estas consideraciones con otros criterios más rigurosos de evaluación sobre dichas actuaciones

555 pasar el balón y solo se limitan a pedirlo
556 sin
557 ocupar los espacios libres. Creo que es
558 debido
559 a una mala percepción espacial.(DIARIO)

214 Y yo creo
215 que
216 esto es por la impotencia de ellos, por falta
217 de
218 conocimiento sobre esa materia y ante los
219 problemas que se les plantean no saben
220 solucionarlos pues surgen comportamientos
221 agresivos. Salen por la vertiente agresiva
222 cuando no comprenden alguna cosa. Se cierran
223 en
224 banda y la respuesta es que no quiero saber
225 de

226 esto.(SERGIO.003)

78 Creo que en este grupo se ha producido una
79 mejora ostensible y en general me atienden. Les
80 cuesta estar pendiente pero ya tienen una mínima
81 organización (SERGIO.008)

En cuanto a qué tipos de planificación realizaría en su proceso de enseñanza, Sergio establece los siguientes

26 R:Hombre, supongo que lo que tendría que
27 hacer es una planificación anual, igual haría
28 una por trimestre coincidiendo con las
29 distintas evaluaciones y despues , pues una
30 mensual; despues semanal y diaria.(SERGIO.001)

Para la selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje, establece como criterio que respondan a las siguientes características:

210 R:Aquellas que me permiten conseguir todo lo
211 anterior (objetivos y contenidos) porque no
212 tiene sentido que ponga unas actividades que
213 no me permitan conseguir lo anterior.
214 P:¿Ese es el único criterio que utilizas?.
215 R:También hay actividades que son mejores y
216 peores.(SERGIO.001)

aclarando con posterioridad que entre estos criterios incluiría la potencialidad educativa de las tareas en cuestión y la correspondencia de las mismas con sus valores y convicciones

219 R:Hay más cosas que yo tendré que mirar, no.
220 Me fijo también en qué potencial educativo
221 tiene esa actividad. Hay actividades que me
222 permitan conseguir el mismo objetivo pero
223 unas por mi filosofía, por lo que yo creo son
224 más adecuadas, por el tema de la agresividad,
225 por el tema de la cooperación, por el tema de
226 la cooperación-oposición, ya depende del
227 material. Igual son actividades que te
228 permiten enseguida la puesta en juego y te

229 permiten modificando pequeñas normas, estar
230 mucho rato con ellas. En fín, todo este tipo
231 de cuestiones y cosas como el nivel de
232 comprensión que tienen los niños. Ya en la
233 experiencia que he tenido, actividades que
234 tenían una organización de gran grupo, he
235 tenido que modificarlas y hacer pequeños
236 grupos porque sino los niños están muy
237 parados y entonces empiezan a estar en todo
238 menos en lo que tienen que estar. Es decir,
239 que hay actividades mejores y peores en
240 función de lo que tú crees y de lo que te
241 permiten hacer.(SERGIO.001)

129 R:Sí, antes diseñaba 4 o 5 actividades y
130 estoy
131 viendo que nunca me da tiempo a llevarlas a
132 cabo
133 y lo que planteo ahora, y ayer precisamente
134 lo
135 estuve pensando, en traer actividades
136 similares
137 en su estructura y organización para evitar
138 perder mucho tiempo.También en cuanto a la
139 selección de actividades una cosa que tengo
140 presente ahora y que antes no tenía es el
141 valor
142 educativo de las mismas y el juego que me
143 pueden
144 dar.(SERGIO.005)

así como el nivel de desarrollo evolutivo en que, tanto a nivel cognitivo como motriz, se encuentran sus alumnos/as

146 Aunque estén en 3º, la edad cronológica no se
147 corresponde con la motriz, siendo esta
148 inferior. Los juegos planteados deben ser de
149 organización simple y sin móviles y poco a
150 poco aumentando la dificultad de los mismos.(DIARIO)

5 R:He realizado en la 1ª parte de la clase juegos
6 de cooperación y en la 2ª parte actividades
7 individuales. Es que en la clase anterior de 3º

8 planteé dos juegos de cooperación donde estaba
9 implicada la habilidad lanzamiento y recepción y
10 presentaba un nivel bajo, es decir con un nivel
11 bastante más bajo que el que deberían de
12 encontrarse y entonces ante esa imposibilidad
13 motriz de realizar esta habilidad entre ellos
14 pues planteé estas actividades ya que los juegos
15 que presentaba parecían demasiado complicados
16 para ellos. He cambiado un poco el planteamiento
17 y a través de la E.F. de Base voy a trabajar
18 esta habilidad solos y por parejas y despues
19 intentaré hacer juegos.(SERGIO.008)

La selección de las tareas de enseñanza es un tema, como quedó de manifiesto al principio de este análisis, que preocupa e interesa especialmente a Sergio como docente, reconociendo, a pesar de ello, que por diversas causas no presta el interés ni el tiempo necesario en el análisis de la mismas, para a partir de él, realizar posteriormente su selección

95 Es redundar un poco en el tema este.Creo
96 que, primero, mucho trabajo, es decir dedicar
97 mucho tiempo sobre todo al tema del análisis
98 de tareas y que sabéis que es bastante
99 complicado, que no es tan fácil como parece, y
100 sobre todo daros cuenta de la cantidad de
101 actividades que se suelen hacer en un
102 trimestre, en un curso. El gran problema es el
103 trabajo que requiere la selección de tareas y
104 quizás ese sea el mayor impedimento y muchas
105 veces lo tengo presente en la cabeza y muchas
106 veces por no ponerte a elaborar una actividad
107 punto por punto pues te quedas un poco en la
108 duda de si va a funcionar o no y quizás por la
109 experiencia que tengas, por el conocimiento
110 que tú tienes, pues seleccionas tareas que
111 crees que te valen pero sin realizar un
112 análisis profundo, es decir, que a veces es
113 por dejadez o de falta de tiempo.
114 Es lo que digo, las tareas son buenas pero
115 el problema es ¿cómo la llevo a cabo? y ya he
116 comentado la importancia del material, la
117 distribución, tu propia implicación.(SEMINARIO)

Esta preocupación e interés sobre las tareas de enseñanza-aprendizaje, se comprueba por la realización, a lo largo de sus aportaciones, de numerosas referencias a lo adecuado o inadecuado de las tareas que presenta

188 En el juego "por separado" los alumnos, en
189 vez
190 de buscarse rápidamente se limitaban a dar
191 vueltas. Puede ser que no hayan entendido el
192 objetivo del juego o que el mismo no sea
193 adecuado al nivel de los alumnos.(DIARIO)

120 Esta
121 misma actividad la he hecho con un curso de
122 mayores y ha ido bien. Igual no es muy
123 adecuada
124 para estos niños. Pero la primera pareja sí
125 lo
126 han hecho.
127 P:¿Piensas que puede ser adecuada para
128 ellos?.
129 R:Pienso que sí.
130 P:Pero ¿por qué?. Lo has leído en algún libro
131 que
132 indicaba la actividad como adecuada a esta
133 edad.
134 Tu la has usado con niños mayores (5º).
135 R:Si y me ha ido muy bien.
136 P:Pero volviendo a lo anterior,¿por qué
137 piensas
138 que esta actividad es correcta?Por el
139 análisis
140 que tú has hecho de la tarea.
141 R:He estado buscando y además me interesaba
142 que
143 la actividad implicara niños y niñas y sobre
144 todo por el trabajo de la percepción espacio-
145 temporal. Quizás el problema es el trabajo es
146 demasiado avanzado en relación a esa
147 capacidad.(SERGIO.002)

la causa por la que, según sus criterios personales, funciona mejor una determinada tarea en el aula

633 La primera actividad ha sido el juego "balón
634 presa". Este juego produce una buena
635 respuesta
636 en los alumnos por lo general y creo que es
637 debido a que no hay problema con los
638 compañeros al no tener que cooperar mientras
639 se desarrolla el juego y porque solo
640 participa
641 uno de cada grupo con lo que el espacio es
642 suficiente para realizar los movimientos.(DIARIO)

y el motivo de su planteamiento

3 P:La primera actividad que llevas a cabo ,
4 ¿ la
5 habías realizado con anterioridad?.
6 R:No.
7 P:¿Cómo crees que ha salido?
8 R:Más o menos bien. Es un juego
9 contradictorio
10 al haber cambio de papeles y no haber equipos
11 previstos de antemano. Es un juego cambiante
12 y
13 lo planteo porque la cooperación no era
14 obligatorio pero si posible y entonces les he
15 dejado un poco de libertad.(SERGIO.009)

Como causas de problemas más frecuentes en su desarrollo, señala la falta de colaboración de los participantes

324 -El juego requería la colaboración entre los
325 integrantes de cada grupo para ver quién
326 cogía
327 la pelota o cómo lo iban a hacer.(DIARIO)

331 creo que
332 le mayor problema que se les ha planteado a
333 los alumnos es que debían colaborar para
334 llevar a término el juego y la falta de
335 entendimiento y colaboración ha provocado
336 "la desidia del juego".. (DIARIO)

115 R:Se lo he estado comentando a Jesús(alumno

116 en
117 prácticas), y me ha comentado eso también,
118 que
119 el problema es de cooperación.(SERGIO.003)

157 Creo que el balón
158 ahí
159 ha aumentado el conflicto, porque aparte de
160 la
161 no cooperación al haber solo un balón y tanta
162 gente, y como no establecían quién tenía que
163 lanzar.(SERGIO.003)

problemas de tipo organizativo

462 En el juego del lobo tengo que buscar algún
463 material que se clarifiquen los papeles . He
464 intentado solucionarlo diciendo que cuando un
465 lobo atrapa a una oveja que la trajera para
466 que yo la convirtiera en lobo y los demás
467 compañeros supieran que ese alumno era un
468 lobo
469 pero cuando el número de lobos ha aumentado,
470 la cosa se ha complicado.(DIARIO)

879 Al final del juego ha surgido un problema y
880 es que cuando quedaban uno o dos balones y se
881 juntaban varios compañeros en la zona de
882 salvación , intentaban salir pasándose el
883 balón. En ese momento puse la regla que
884 prohibía pasarse el balón pero después he
885 pensado que el juego ganaba mayor interés y
886 dinamismo permitiendo el pase del balón solo
887 en esa zona.(DIARIO)

y el no respeto a las reglas del juego por parte de los participantes

841 El
842 problema fue que durante el juego, había
843 varios alumnos que entorpecían el juego no
844 respetando las normas , lo que provocaba el

845 rechazo de los demás compañeros y también
846 creo que las reglas confundían un poco a los
847 alumnos.(DIARIO)

970 primer juego (prisioneros de guerra), los 2
971 grupos han planteado pequeñas estrategias
972 cooperativas que más o menos funcionaron pero
973 el mayor problema se presentó en el respeto a
974 las normas del juego, cosa que ha
975 sucedido en las demas clases donde he
976 utilizado este juego.(DIARIO)

1038 El siguiente juego "prisioneros de guerra" me
1039 ha planteado los mismos problemas que en el
1040 resto de las clases donde he planteado este
1041 juego. Después de observar cómo se iba
1042 desarrollando el juego pienso que las causas
1043 son las siguientes:Demasiadas cosas a las que
1044 atender y demasiados jugadores por equipo.
1045 Esto provoca confusión en el juego, lo que
1046 lleva a que los alumnos no respeten las
1047 normas.(DIARIO)

Hace también bastante referencias al nivel de motivación que las tareas presentan para sus alumnos/as en el momento de enjuiciar lo bueno o malo de su realización, sin que existan muchas referencias al grado de aprendizaje obtenido por los alumnos/as respecto a los contenidos de enseñanza implicados en dichas tareas, de lo que podemos inferir una cierta preocupación o interés por este hecho, nivel de motivación para los alumnos/as, a la hora de la selección de sus tareas más que por la posibilidad de propiciar el aprendizaje de los contenidos de enseñanza, o dicho de otra manera, el interés prioritario en fomentar la participación y actividad de los alumnos por encima de cualquier otra preocupación

91 Imitar al compañero por parejas
92 Imitar a un compañero del grupo
93 Imitar distintos tipos de animales y buscar
94 animales de la misma especie.
95 La cadena

96 Que hora es señor zorro.
97 La primera actividad y sus variantes ha sido
98 muy motivante para el grupo y no ha habido
99 problemas de participación . Sin embargo, las
100 dos actividades siguientes no han sido bien
101 recibidas por todos. (DIARIO)

110 La última actividad (que hora es...) se ha desarrollado con
111 toda normalidad y una buena aceptación por
112 los
113 alumnos.(DIARIO)

222 juegos
223 "cada uno en casa, 4 esquinas, por separado,
224 cara o cruz".
228 Los juegos
229 desarrollados han sido motivantes para los
230 alumnos y han participado apenas sin
231 problemas.(DIARIO)

280 La segunda actividad "balón presa" ha ido bastante bien y
281 a los alumnos les ha gustado mucho. No ha
282 habido
283 mayores problemas.
370 El "cara o cruz" también estuvo
371 bien.
372 Al igual que en otros cursos este juego les
373 resulta atrayente a los alumnos.(DIARIO)

375 Con 4ºB la sesión fue motivante en general
376 para los alumnos y participaron sin ningún
377 problema.(DIARIO)

480 El juego más motivante para
481 ellos ha sido el balón-presa. He tenido que
482 hacer los grupos. El juego planteado
483 anteriormente de cada uno con su balón no les
484 atrajo demasiado .(DIARIO)

501 Con el juego balón-presa ha ocurrido, al
502 igual
503 que en las demás clases, que les ha resultado
504 motivante y han participado con bastante
505 entusiasmo.Se han divertido y han mejorado
506 mucho respecto a la actividad anterior.(DIARIO)

718 juego de la cadena he introducido la misma
719 variante planteada anteriormente y es la de
720 que la cadena se divida en parejas cuando los
721 perseguidores sean 4. Este cambio ha mejorado
722 la dinámica del juego y la motivación del
723 alumnado así como fomentaba la participación
724 de los alumnos ya que tebían que estar
725 pendientes de varios perseguidores.(DIARIO)

803 Según el tipo de juegos el alumno se muestra
804 diferente. Los juegos donde hay balones
805 motivan más a los alumnos y la competencia
806 está muy favorecida.(DIARIO)

1032 El primer
1033 juego "atrapar el balón" no les motivó y
1034 pienso que fue porque no tenían muy claro el
1035 objetivo del juego.(DIARIO)

19 R:Siempre que quiero
20 desarrollar la cooperación introduzco balones
21 porque les motiva bastante, les llama la
22 atención.(SERGIO.005)

71 Es que quizás os estáis desviando un poco
72 del tema. Dice Carlos "yo creo que es
73 adecuada" porque cumple el objetivo y
74 seleccionas la tarea, la presento y ves que no
75 es motivante y a mí de hecho me ha pasado. A
76 partir de ahí tienes que ver por qué no es
77 motivante, porque muchas veces a lo mejor es
78 la presentación, la organización, el material,
79 hay millones de cosas y no creo, vamos de
80 hecho estoy de acuerdo en que hay actividades
81 que no se pueden utilizar, pero muchas veces
82 son cuestiones de material, presentación,
83 organización y de hecho a mí me ha pasado. El
84 juego del lobo que todos conocéis, el hecho de
85 utilizar unos petos, me ha solucionado un
86 problema que antes se creaba porque los niños
87 no sabían a quién tenían que pillar y a veces
88 son cuestiones así, que se aburren y no se
89 motivan. Pero la base es que estén adecuadas a
90 su nivel y creo que muchas veces son
91 cuestiones de tipo organizativo, de

92 distribución de la gente y de la presentación.(SEMINARIO)

Es también constante, en la actuación docente, la no adecuación del número de tareas previstas al tiempo de clase, comprobando que, sistemáticamente, un cierto número de tareas se quedan sin realizar

155 Por último añadir que no me
156 ha dado tiempo a desarrollar todos los juegos
157 planteados.(DIARIO)

546 Solo he planteado un juego "balón-contacto"(DIARIO)

600 El único juego que he podido hacer ha sido
601 "la
602 montería" y ha quedado en el tintero "esperar
603 y correr", "bolas lanzadas" y "balón
604 contacto".(DIARIO)

689 No me dio tiempo al resto de
690 actividades.(DIARIO)

758 Las primeras actividades planteadas
759 (ejercicios de desplazamiento) no fueron
760 motivantes para los alumnos y tuve que
761 plantear el juego de los lobos antes de lo
762 previsto.(DIARIO)

838 En la clase siguiente, 6ºC, solo pude hacer
839 un juego.(DIARIO)

866 Tenía previsto hacer tres juegos pero el
867 primero de ellos "prisioneros de guerra" ha
868 acaparado todo el tiempo de la sesión. He
869 salido contento del desarrollo de la sesión
870 aunque solo haya utilizado un juego pero con
871 pequeñas modificaciones de las reglas del
872 mismo. No he querido cambiar de juego porque
873 he visto que los alumnos se encontraban a
874 gusto y querían repetirlo.(DIARIO)

958 Con la clase de 5ºB nada más que hice una
959 actividad (prisioneros de guerra) aunque

960 llevabas otras dos más.(DIARIO)

995 En la siguiente clase (6ºB), solo me ha dado
996 tiempo a plantear "el balón pasillo". (DIARIO)

En algunas ocasiones, y como consecuencia de la propia actividad de los alumnos/as en el aula, cae en la cuenta de tener presente en la dinámica de la sesión, la necesaria alternancia entre tiempos de descanso o de menor intensidad en la exigencia de las tareas y tiempos de práctica o de mayor intensidad, no siendo un factor que considere a priori en la planificación de sus sesiones

157 P:La actividad de "el lobo y los corderos" la
158 has utilizado bastante menos tiempo que la
159 anterior y no has utilizado ninguna varian.
160 ¿por qué?
161 R:Porque como era una actividad bastante
162 similar
163 a la anterior y tampoco quería, porque a
164 pesar
165 de todo los niños han estado bastante tiempo
166 practicando, y tienen un problema porque como
167 se
168 emplean tanto no se regulan en su esfuerzo,
169 según percibo, y entonces no he querido
170 mantenerla más tiempo.(SERGIO.004)

236 no sé si achacarlo a la
237 tarea o al nivel de actividad que han llevado a
238 lo largo de la clase, que quizás han tenido gran
239 continuidad y quizás no he jugado con el tema
240 tiempo de trabajo y tiempo de descanso, quizás
241 tenía que haber intercalado más descanso. Lo que
242 hago cuando los veo un poco cansados es
243 llamarlos y comentar algo sobre la actividad
244 para que descansen un poco, muchas veces empleo
245 esa táctica.(SERGIO.009)

Al igual que vamos a constatar al referirnos a la organización de los grupos en clase, Sergio expresa en numerosas

ocasiones sus reflexiones sobre aquellas cuestiones que le parecen mejorables en la selección, diseño y desarrollo de las tareas, lo que viene a indicarnos que estos dos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, son los que más preocupación e interés despiertan en su actuación docente

86 La próxima sesión intentaré repetir los dos
87 primeros juegos pero delimitando de forma
88 clara el terreno.(DIARIO)

131 La 3ª actividad,al igual que en el día
132 anterior, ha sido muy motivante y atrayente
133 para todos los alumnos pero la próxima vez
134 que
135 la plantee tendré que incidir más en el tema
136 del bloqueo del compañero para evitar los
137 golpes y caídas.(DIARIO)

305 La primera actividad ha ido bien pero debo
306 utilizar diferentes posiciones de salida para
307 variar la actividad.(DIARIO)

355 Son bastante agresivos
356 por lo que tengo que tener cuidado a la hora
357 de plantear los juegos, evitando en la medida
358 de lo posible el contacto físico o ir
359 introduciéndolo poco a poco.(DIARIO)

424 En el segundo juego tengo que buscar algún
425 tipo de material que ayude a identificar a
426 los
427 niños que hacen el papel de lobos.
428 El juego del ratón y el gato debo hacerla
429 otro
430 día pero con grupos más pequeños.(DIARIO)

622 Y plantear
623 actividades donde predomine la percepción
624 espacial y la cooperación pero con reglas
625 simples.(DIARIO)

701 Si en la próxima sesión
702 planteo estos juegos tendré que modificar

703 las
704 reglas para forzar la cooperación. También
705 puedo dividir la clase según el sexo y ver si
706 así mejora el trabajo cooperativo.(DIARIO)

800 Debo
801 pensar en alguna variante para mejorar el
802 desarrollo del juego.(DIARIO)

928 Para evitar esto tengo por
929 una parte que aumentar las distancias a
930 recorrer y por otra parte poner la norma de
931 que el balón lo tienen que tocar 3 o 4
932 personas distintas antes de lanzarlo.(DIARIO)

1058 Este juego tiene un fallo a mi entender y es
1059 que si los alumnos no se ponen de acuerdo en
1060 la elaboración de los equipos, el juego puede
1061 ser interminable y esto a los niños les crea
1062 confusión y les lleva al aburrimiento. El
1063 problema surge porque los alumnos no veían
1064 claro o no entendían el que el alumno
1065 eliminado se reintegra a la actividad y no se
1066 ponían de acuerdo ni surgían equipos sobre la
1067 marcha.(DIARIO)

292 R:Pues sobre todo me ha hecho pensar que el
293 profesor de E.F. debe tener mucha capacidad ,
294 no de improvisación, pero sí para modificar
295 las actividades porque cuando llevas a
296 efectos las actividades y aunque tengas
297 pensado tus variantes , muchas veces no te
298 van bien y a veces yo he pecado de ser un
299 poco rígido, o bien pensando qué haría yo
300 porque ves que no funciona aquello. Eso me ha
301 hecho pensar y quizás lo de la experiencia,
302 tener un gran conocimiento de la materia y
303 tener ya un bagaje en ese aspecto y despues
304 volver al papel como quien dice y eso no le
305 he hecho. Estás haciendo una actividad y has
306 metido una variante que igual no tenías
307 pensada y te ha ido muy bien y eso no es que
308 esté improvisando sino que esto me ha servido
309 y apuntarlo, eso no lo he hecho. Lo demás
310 prácticamente no he tenido que modificarlo.(SERGIO.001)

165 R:Si, he puesto más balones y ha funcionado
166 un
167 poco más. Quizás la solución habría sido
168 poner
169 un balón para cada uno. Pero claro, entonces
170 no
171 tienen que cooperar y ese aspecto para mí es
172 importante.(SERGIO.003)

4 R:Es complicado, bastante complicado y además
5 le
6 doy muchas vueltas al coco pero no. He
7 intentado
8 que saliera bien y quizás tenía que haber
9 modificado algo.(SERGIO.005)

186 Aquí
187 he metido la pata porque quería haberlo hecho de
188 otra manera pero he decidido reunirlos aquí para
189 que hagan toque de balón y cuando han empezado a
190 darle patadas ha sido el caos.(SERGIO.008)

151 Quizás tenía que haberlos
152 reunido
153 y que hubieran pensado cómo afrontar la
154 actividad. Quizás han empezado demasiado
155 fríos
156 mentalmente.(SERGIO.009)

139 Yo modifico los espacios, los grupos, en
140 fín variaciones, y así encauzamos un poco más
141 el problema y también dependiendo del nivel
142 procuro disminuir la problemática, disminuir
143 la dificultad, es lo que trato. Cuesta mucho,
144 y sobre todo, es que ahora no sé...Esta semana
145 me está costando , están obcecados con el
146 futbito, me están dando la lata y tengo que
147 cambiar el tema, tengo que pensarlo. Yo es
148 que estoy tratando de trabajar la cooperación
149 y les propongo juegos cooperativos, incido
150 sobre esos aspectos y me da la impresión que
151 se están aburriendo un poco y pienso que
152 quieren algo más.(SEMINARIO)

Refiriéndose a sus alumnos/as ,Sergio los enjuicia inicialmente con esta valoración

18 -Falta de experiencia motriz por parte de los
19 alumnos a lo largo de este curso.
20 -Existe discriminación en los sexos a la hora
21 de realizar las actividades.(DIARIO)

indicando con posterioridad que esta baja valoración tiene su origen en la falta de experiencias enriquecedoras en el ámbito de la motricidad

900 En el siguiente juego "el reloj" se ha
901 reflejado claramente la falta de trabajo
902 anterior que han tenido estos chicos en los
903 lanzamientos y recepciones de móviles.(DIARIO)

25 El
26 mayor problema de este colegio es que unos
27 niños durante la totalidad de la Ed. primaria
28 no trabajan nada en E.F., me encuentro con que
29 tienen una base mínima, por no decir que no
30 tienen ni base. Para los niños tu eres el malo
31 de la película(SEMINARIO)

y cómo esta falta de trabajo previo les lleva a no saber actuar adecuadamente en determinadas situaciones, señalando entre ellas, las que implican presencia de material que Sergio valora como novedoso para ellos

274 También me da la
275 impresión de que no están acostumbrados a ver
276 tantos balones y eso les descentra un poco(DIARIO)

797 Creo que el material fue
798 el causante de la distorsión que se produjo
799 en
800 el juego por la falta de experiencia.(DIARIO)

146 R:Me parecía interesante. Pero como les
147 estimula
148 mucho darle al balón cuesta que respeten las

149 reglas, sobre todo aquellos alumnos que
150 juegan
151 más al fútbol.(SERGIO.009)

Destaca la posible influencia que sobre la organización y control del aula puede tener este hecho, además de incidir de algún modo en la selección de tareas que exijan material así calificado

274 También me da la
275 impresión de que no están acostumbrados a ver
276 tantos balones y eso les descentra un poco
277 por lo que en aquellas actividades en las que
278 abunde el material me voy a encontrar con más
279 problemas de organización . (DIARIO)

Asimismo realiza una valoración negativa respecto al grado y nivel de desarrollo motor de sus alumnos/as, calificándolo por debajo de los niveles de desempeño que corresponden a la edad cronológica en la que se encuentran, remarcando que ello puede ser también debido a esa falta de experiencias previas anteriormente comentada

377 Lo que sí me di cuenta es que les
378 cuesta mucho cooperar y a menudo se bloquean
379 ya que no existe la comunicación motriz en
380 la
381 mayoría de las ocasiones. También he
382 observado
383 que la mayoría de los alumnos se encuentran
384 en
385 una etapa inferior a la que les corresponde,
386 sobre todo en los lanzamientos y recepciones
387 de móviles, supongo que a la falta de
388 experiencia acumulada (DIARIO)

24 la integración de niños-as y como no han
25 tenido
26 ningún tipo de trabajo anterior (motriz) pues
27 considero a 3º como si fuera 2º y 2º como si
28 fuera 1º.(SERGIO.002)

30 R:Durante la observación previa se notaba que
31 tenían bastante déficit en cuestiones como la
32 organización del trabajo, que les costaba
33 bastante ponerse a trabajar y entonces
34 cualquier
35 cosa de este tipo (ocupación del espacio) les
36 cuesta bastante.

e insistiendo en la falta de capacidad que muestran para respetar reglas, cooperar y atender a sus explicaciones, achacando todo ello a su falta de experiencia en el ámbito motriz

14 Una falta de respeto absoluto,
15 hacían
16 lo que le daba la gana. Están acostumbrados a
17 hacer lo que le da la gana , según me ha
18 comentado Luis.(SERGIO.003)

69 R:Se les olviden o también la falta de
70 costumbre.(SERGIO.004)

337 Les cuesta
338 muchísimo
339 estar callados y atender(SERGIO.005)

y responsabilizando de dicha incapacidad a la negativa influencia ejercida por el profesor o profesores anteriores que han tenido estos alumnos/as y a la propia sociedad y cultura actual

141 P:Este problema de incapacidad para cooperar
142 parece que es general.
143 R:Sí, por el tipo de profesor que han tenido.(SERGIO.003)

59 De todas formas hay una cosa clara, que es
60 volviendo al tema anterior, y es que todo son
61 conductas agresivas pero si no olvidamos que
62 la escuela no está apartada de la sociedad y
63 la sociedad es superagresiva, en televisión
64 guerra por todos lados y violencia y pelea.
65 Están todo el día tragando violencia. Es
66 difícil pretender que sean hermanitos de la
67 caridad porque todo lo que ven es violencia. Y
68 encima el padre va y le dicen algo y le da un

69 guantazo. Tiene un sobreaprendizaje que es el
70 palo.(SEMINARIO)

167 eso me estoy dando cuenta, son las niñas que
168 están encantadas de la vida de que tu estés
169 allí. ¿Porqué? pues como me han comentado
170 ellas en el colegio "cuando estábamos con D.
171 Luis, se íba y los niños se ponían a jugar al
172 fútbol y nosotras nos aburríamos de jugar a
173 balontiro y nos sentábamos y no hacíamos
174 nada". Claro, los niños lógicamente están todo
175 el rato jugando al fútbol,(SEMINARIO)

Destaca Sergio que el comportamiento que sus alumnos/as muestran en el aula está caracterizado por una absoluta dependencia del profesor y una falta absoluta de autonomía en su actuación, justificando dicho comportamiento en la ya señalada falta de experiencias previas,

162 Es una clase bastante "maja". Son niños que
163 atienden mis instrucciones aunque les falta
164 soltura a la hora de realizar las
165 actividades.
166 Se nota que están acostumbrados a que el
167 profesor les diga todo lo que deben hacer y
168 cómo han de hacerlo.(DIARIO)

120 Yo estoy intentanto hacer actividades
121 individuales y les cuesta bastante, aunque
122 depende de la gente, pero les cuesta meterse.
123 Están muy pendientes de que tu les digas que
124 es lo que tienen que hacer y eso viene dado
125 por el tipo de enseñanza que han llevado y la
126 creatividad esta escrita en el papel, aparece
127 en el currículum pero en el aula la
128 creatividad es nula. Quizás donde mayor
129 creatividad hay es en las clases de E.F., por
130 lo que estoy observando. Les dejas que hablen,
131 que le den un poco a la cabeza, que piensen,
132 que se expresen. Y eso, que es una cuestión
133 que me he dado cuenta, que siempre están
134 pendientes a ver cómo lo hace el otro.
135 Están acostumbrados a ser dirigidos. Uno
136 hace esto y todo el mundo detrás. (SEMINARIO)

Este conjunto de apreciaciones que Sergio realiza sobre los alumnos/as , en relación con su actitud hacia la materia, su comportamiento en el aula y el nivel que presentan en su actuación motriz, van a influir en la selección que hace de objetivos y contenidos en su período de prácticas docentes, centrando toda su actuación en la mejora de dichos aspectos

107 A mi entender esto está propiciado por una
108 falta de cooperación entre los miembros de la
109 cadena.(DIARIO)

151 Decir también que les cuesta respetar las
152 normas y reglas del juego. Aunque han
153 participado de buen grado en las actividades,
154 hay que estar recalcándoles las reglas para
155 que las cumplan.(DIARIO)

200 En el juego de la cadena se ha presentado el
201 mismo problema que en la otra clase y es que
202 los integrantes de la cadena no se ponen de
203 acuerdo en a quién van a perseguir,
204 cómo,etc.por lo que la cadena se rompe
205 rápidamente.(DIARIO)

477 5ºB Los alumnos de este curso son un poco
478 conflictivos. Hay poca cooperación entre los
479 niños y las niñas y los niños son muy
480 competitivos.(DIARIO)

484 Esto se ha visto
485 complicado
486 porque no respetaban las normas del juego.(DIARIO)

208 Además
209 creo que esa incapacidad para cooperar se
210 traduce en comportamientos agresivos. (SERGIO.003)

31 algunos grupos plantearon estrategias
32 encaminadas a lo que yo pensaba y sin embargo
33 otros se limitaron a perseguir a la gente.(SERGIO.008)

36 la preparan en el desarrollo del juego se diluye
37 un poco. Lo dicen pero al final pierden un poco

38 el hilo de lo que han dicho y se resume en una
39 persecución.(SERGIO.008)

42 R:Ahí está. Plantean una posible solución pero a
43 la hora de llevarlo al plano motriz pues no
44 surge. Del dicho al hecho hay un trecho. Y mira
45 que eran grupos reducidos pero. Hubo algunos que
46 lo hicieron mejor, otros peor.(SERGIO.008)

Junto a este conjunto de valoraciones no demasiado positivas que Sergio realiza de sus alumnos/as y que parecen mediatizar sus decisiones curriculares, se puede observar la presencia de numerosas manifestaciones y juicios positivos sobre los/as mismos/as, lo cual parece indicarnos, bien que la valoración negativa no es extensible a todos los grupos, bien una evolución en el comportamiento de los mismos a lo largo del período de prácticas

236 trabajasen juntos pero despues se han metido
237 en las actividades y no ha habido ningún
238 rechazo hacia las mismas.(DIARIO)

364 La primera actividad (quién no
365 tiene
366 pelota) salió mejor que en las otras clases
367 en
368 las cuales he planteado este juego ya que
369 respetaron las premisas para llevarlo a buen
370 término.(DIARIO)

442 El
443 juego del ratón y el gato ha costado entender
444 las reglas del juego pero una vez que se han
445 familiarizado con ellas, la actividad ha
446 mejorado y ha habido más participación y
447 motivación en los alumnos.(DIARIO)

509 Esta clase es buena en su actitud hacia la
510 asignatura.(DIARIO)

809 La mayoría de los
810 alumnos respetan las normas del juego .(DIARIO)

834 El desarrollo de la sesión fue muy bien , con
835 gran colaboración por parte de los alumnos.(DIARIO)

857 Por
858 lo demás , la clase ha mejorado con respecto
859 a sesiones anteriores con una gran
860 participación y sobre todo , lo mas novedoso
861 ha sido que los diferentes grupos han
862 planteado pequeñas estrategias de
863 cooperación. Hay que seguir por este camino.(DIARIO)

894 Ha costado un poco que se enteraran de las
895 reglas del primer juego "el filtro" pero
896 salvo esto el juego se desarrollo bastante
897 bien. Introduje la variante de que no se
898 podía repetir el cambio con el mismo
899 compañero para que así participaran todos.(DIARIO)

903 Aunque
904 el juego les ha costado bastante ha habido
905 gran participación.(DIARIO)

1024 Los dos grupos plantearon sus
1025 estrategias y curiosamente el problema lo han
1026 resuelto de manera similar a las demás
1027 clases, ocupando cada alumno un espacio
1028 determinado en el terreno de juego sin
1029 desplazarse por los límites del mismo y solo
1030 si el adversario pasaba cerca , le pasaban el
1031 balón.(DIARIO)

78 pero la verdad es que han llegado a ser
79 capaces
80 de plantear una estrategia que es algo positivo
81 y después mira, el desarrollo del juego ha
82 sido
83 bueno.(SERGIO.005)

128 Los alumnos
129 trabajan bien, tranquilamente sin ningún tipo de
130 descontrol a pesar de que son balones.(SERGIO.008)

En este análisis y valoración que hace de sus alumnos/as, y que como hemos visto, al describir y justificar el proceso de construcción de su planificación, va a ser el punto de arranque

o de partida para la determinación de los diferentes componentes de la misma, hace algunas referencias al distinto papel que alumnos y alumnas asumen en las clases de Educación Física

11 Creo que es por que desde que
12 entran
13 en el colegio en las aulas están separados
14 por
15 sexos y al no tener ningún tipo de formación
16 en
17 ese tema, pues claro, cuesta bastante.(SERGIO.002)

237 Creo
238 que va todo relacionado. Las niñas y niños
239 muestran una separación terrible. Pero como
240 tienen un sobreaprendizaje desde que son
241 chiquitillos.(SERGIO.003)

105 niños y niñas mientras reparto los balones. Los
106 niños saltan apor los balones y los que tienen
107 ya se están moviendo y las niñas quietas. Las
108 niñas en general son más obedientes. (SERGIO.008)

111 R:Pues muchas veces son bastante pasivas, hay
112 una tónica general de pasividad y asumen el
113 papel de que no pueden en muchas ocasiones. De
114 todas formas quizás aquí ,lo que influye es que
115 son más modositas, o el hecho de que les dicen
116 que tienen que ser más modositas. Es un valor
117 que tienen asumido (SERGIO.008)

156 Las niñas asumen de nuevo un
157 papel
158 defensivo, así ha sido en todos los cursos.(SERGIO.009)

análisis que le hace tomar la decisión de incorporar, dentro de sus contenidos de enseñanza, el desarrollo de procesos de coeducación en el aula, utilizando, como estrategia para su consecución, la organización de grupos a plantear en los diferentes momentos de clase

242 En la primera actividad ha costado un poco
243 que trabajasen juntos niños y niñas. Al

244 principio les he dado libertad y despues he
245 puesto como condición que los grupos fueran
246 mixtos.(DIARIO)

287 He introducido una variante y en
288 vez de ser la organización individual lo he
289 hecho por parejas, en un principio como ellos
290 quisieran y despues he puesto la condición de
291 que las parejas fueran mixtas . (DIARIO)

514 En este juego he mezclado a los
515 niños y niñas y la colaboración ha sido
516 escasa. Despues he organizado por sexos, un
517 grupo formado por niños y otro por niñas y la
518 cosa tampoco ha mejorado mucho. (DIARIO)

8 cuatro,etc.y sobre todo intentaba el tema de
9 que se agruparan por sexos. Esto resulto
10 fallido. Me costó bastante y se quedaban muy
11 cortadas.(SERGIO.002)

59 R:Les estaba diciendo que consistía en formar
60 parejas que no fueran de niños solo o de
61 niñas
62 solo, sino de niño y niña.(SERGIO.002)

240 R:No, había pensado hacer dos o tres grupos
241 pero
242 no de cuantos componentes. No soy muy rígido
243 en
244 ello y sobre todo intento que sean niños y
245 niñas.(SERGIO.004)

300 Me he centrado más en el primero y p.
301 ej.
302 he probado en otras clases a no hacer grupos
303 mixtos sino de niños por un lado y niñas por
304 otro y seguía dándose la misma falta de
305 cooperación, por lo que deduje que ni influía
306 mucho el hecho de que fueran grupos mixtos lo
307 que impedía la cooperación. Se ve un problema
308 y
309 es que las niñas no se implican porque hay
310 una
311 niña que participa y lo hace bastante bien y

312 los
313 niños la aceptan perfectamente. No es que
314 rechazen a las demás de una forma clara pero
315 si
316 las niñas no se mueven, no son activas
317 lógicamente no cuentan con ellas.(SERGIO.005)

suponiéndole esta decisión problemas añadidos en la participación y actividad de los alumnos/as

37 Fijate que estaban teniendo bastante
38 participación y en cuanto los he puesto en
39 parejas de diferentes sexos se han quedado
40 parados; parece que les cuesta y les da
41 verguenza.(SERGIO.002)

177 En la primera actividad se me ha planteado
178 un
179 problema y es que al pretender que las
180 parejas
181 y tríos fueran mixtos. Los niños y niñas se
182 encontraban bastante reacios a la hora de
183 juntarse y sin ningún tipo de aliciente. Y es
184 que pienso que no han debido trabajar
185 mezclados por lo que les choca bastante.(DIARIO)

52 A la hora de trabajar y están en el mismo
53 equipo niños y niñas, a las niñas no les pasan
54 el balón.(SEMINARIO)

La organización de grupos es una cuestión sobre la que Sergio insiste con asiduidad, refiriéndose en particular a aquellas situaciones que le generan problemas, destacando entre ellas el número de subgrupos a establecer y los miembros que deben componer cada uno de estos subgrupos

839 De entrada tuve que modificar la
840 organización que llevaba preparada , haciendo
841 6 grupos y trabajando 2 grupos cada vez.(DIARIO)

889 En el primer juego he variado la organización
890 prevista al hacer dos grupos en vez de uno
891 aunque creo que sería mejor aumentar el

892 número a 3 o 4 para aumentar la
893 participación.(DIARIO)

232 P:¿No crees, que la primera distribución que
233 has
234 hecho (grupos de 5) era escasa para el juego
235 que
236 era?
237 R:Sí, era quizás demasiado pequeña.
238 P:La organización la tenías decidida de
239 antemano.
240 R:No, había pensado hacer dos o tres grupos
241 pero
242 no de cuantos componentes. (SERGIO.004)

así como la dificultad o interferencia que, en el desarrollo de los juegos, presentan determinadas organizaciones previstas

677 He intentado hacer lo mismo por tríos pero
678 como era de esperar les ha costado ponerse de
679 acuerdo. (DIARIO)

728 un número de alumnos en la cadena esta se
729 tenía que dividir en dos tríos. Esta variante
730 les complicó el juego ya que se tenían que
731 poner de acuerdo mas personas, lo que ya es
732 complicado para ellos porque les obliga a
733 colaborar.(DIARIO)

767 Con 3ºB he planteado como primera actividad
768 "la cadena" y ha producido los mismos
769 problemas que en le resto de las clases. Al
770 tener que dividirse en tríos para perseguir a
771 los compañeros no se ponían de acuerdo y se
772 rompían las cadenas.(DIARIO)

Esta influencia que tiene en la enseñanza de los contenidos seleccionados la organización del grupo-clase a plantear en los diferentes momentos del proceso, queda reflejada en las siguientes reflexiones

308 La siguiente actividad era la misma y lo que
309 cambiaba era el papel de los grupos. No ha

310 salido bien ya que en la mayoría de las
311 ocasiones no se ponían de acuerdo en el papel
312 que iban a tener y cuando se ponían de
313 acuerdo, a la hora de decirlo no sabían lo
314 que
315 tenían que hacer .(DIARIO)

605 En general parece que el hecho de reducir los
606 grupos y el espacio ha sido positivo para el
607 trabajo cooperativo, aumenta la cooperación
608 así como el planteamiento de generar
609 estrategias y la consciencia de equipo o
610 grupo
611 No ocurrió así en los juegos anteriores como
612 el
613 "balón contacto " en donde el número de
614 jugadores aumenta progresivamente, se diluye
615 la cooperación.(DIARIO)

656 La siguiente clase ha sido 4ºB. He tenido que
657 modificar la organización que tenía
658 preparada.
659 pensé en hacer un solo grupo y al plantear la
660 actividad había problemas para saber qué
661 alumno se había cruzado antes por lo que he
662 hecho dos grupos.(DIARIO)

207 R:Tenía pensado de antemano hacer grupos
208 pequeños por el tema de la participación,
209 porque
210 en los grupos grandes pues siempre hay gente
211 parada, y trabaja menos gente y entonces
212 siempre
213 procuro hacer dos o tres grupos.(SERGIO.004)

Toda esta problemática le lleva a plantearse una serie de estrategias, basadas en sus propias reflexiones, con objeto de hacerla desaparecer de la actividad del aula

76 El desarrollo de los 2 primeros juegos no ha
77 sido del todo adecuado ya que creo que no he
78 delimitado bien el terreno(DIARIO)

194 En la tercera actividad "serpiente

195 tambaleante" es necesario cambiar el orden de
196 las filas una vez que ha terminado la
197 actividad para que los primeros no realizen
198 siempre el mayor trabajo (DIARIO)

205 Tengo que introducir una
206 variante
207 y es que la cadena sea en principio de dos o
208 tres para facilitar el entendimiento de los
209 perseguidores.(DIARIO)

596 En las sesiones
597 venideras debo realizar los grupos de forma
598 aleatoria y sin forzar la situación y seguir
599 incidiendo sobre la cooperación.(DIARIO)

680 En el juego de "la muralla" creo que sería
681 necesario , y de hecho he planteado esta
682 variante, que el alumno que debe atrapar a
683 los
684 demás cambie cada cierto tiempo por un
685 compañero que esté en la muralla. Por una
686 parte el esfuerzo físico realizado es menor y
687 por otra pasan todos los alumnos por todos
688 los
689 papeles .(DIARIO)

772 Debo seguir esta línea
773 de
774 trabajo y aumentar progresivamente el nº de
775 alumnos que integren la cadena para que poco
776 a
777 poco se acostumbren a cooperar con un número
778 más elevado de compañeros.(DIARIO)

976 Es importante reducir el
977 nº de participantes para despues ir
978 aumentándolos.(DIARIO)

992 Sería conveniente introducir alguna
993 norma o aumentar la longitud del pasillo para
994 dar más oportunidades a los lanzadores.(DIARIO)

1038 El siguiente juego "prisioneros de guerra" me
1039 ha planteado los mismos problemas que en el

1040 resto de las clases donde he planteado este
1041 juego. Despues de observar como se iba
1042 desarrollando el juego pienso que las causas
1043 son las siguientes:Demasiadas cosas a las que
1044 atender y demasiados jugadores por equipo.
1045 Esto provoca confusión en el juego, lo que
1046 lleva a que los alumnos no respeten las
1047 normas. Sin embargo, al reducir el nº de
1048 jugadores por equipo, el juego resulta
1049 efectivo, plantean estrategias de
1050 cooperación, respetan las normas. De ahí que
1051 es necesario ir aumentando progresivamente el
1052 nº de jugadores y explicar varias veces las
1053 normas de la actividad.(DIARIO)

213 Ayer hice
214 este
215 mismo juego y la organización la planteé de
216 gran
217 grupo y apunte como cuestión que debería
218 hacer
219 más grupos en clase.(SERGIO.004)

236 difíciles, otros bien y no sé si achacarlo a la
237 tarea o al nivel de actividad que han llevado a
238 lo largo de la clase, que quizás han tenido gran
239 continuidad y quizás no he jugado con el tema
240 tiempo de trabajo y tiempo de descanso, quizás
241 tenía que haber intercalado más descanso.(SERGIO.008)

49 Tenía que haber hecho 2
50 grupos para reducir el nº de participantes y
51 facilitar participación.(SERGIO.009)

concretándose estas decisiones en la introducción de normas que posibiliten una mejor participación y colaboración entre los componentes de los grupos, utilizando fundamentalmente la estrategia de reducir el número de integrantes de los diferentes subgrupos a organizar en el aula

664 En el juego de "la cadena" he introducido una
665 pequeña modificación para fomentar la
666 cooperación y es que en vez de aumentar
667 progresivamente los integrantes de la cadena,

668 cuando
669 se formaba un cuarteto se dividía en
670 dos cadenas de dos. Esta variante ha dado
671 otra
672 perspectiva al juego, ya que al ser solo dos
673 los que formas la cadena, la relación es más
674 perfecta y mejora por tanto la colaboración,
675 cosa que se dificultaba bastante al aumentar
676 el número de perseguidores.(DIARIO)

717 La siguiente clase ha sido con 3ºA. En el
718 juego de la cadena he introducido la misma
719 variante planteada anteriormente y es la de
720 que la cadena se divida en parejas cuando los
721 perseguidores sean 4.(DIARIO)

726 Metí otra variante y era que cuando llegaran
727 a
728 un número de alumnos en la cadena esta se
729 tenía que dividir en dos tríos.(DIARIO)

En cuanto a los espacios de Educación Física que existen en el centro, Sergio no juzga importante o necesario emplear un espacio cubierto que hay en el mismo, valorando como suficiente para su enseñanza el espacio exterior que se le asigna

13 Le he comentado
14 si podía utilizar el pabellón y me ha dicho
15 que sí, que nos podemos poner de acuerdo. Eso
16 de ponernos de acuerdo habría que dejarlo un
17 poco entre comillas porque él, cuando llego,
18 ya está en el pabellón. Puedo usarlo cuando
19 salen a la calle a hacer alguna actividad
20 (jueves). La verdad es que tampoco es una
21 cosa. Hay actividades que quizás me
22 interesaría estar en el pabellón pero vamos,
23 tampoco es una cosa que me limite mucho las
24 actividades. Teniendo un patio como tenemos,
25 tampoco tengo problemas en ese sentido. (SEMINARIO)

añadiendo posteriormente que dicho espacio cubierto presenta ciertas deficiencias que, lejos de facilitar su actuación docente, la pueden influir negativamente

23 R:Sobre todo, en este pabellón, me encuentro con
24 el problema de la mala acústica que tiene y me
25 cuesta que les llegue la información. Sino hay
26 demasiado ruido en el exterior prefiero el
27 espacio libre porque aquí reververa.(SERGIO.008)

183 Otro
184 tema es el de las canastas que hay en el
185 pabellón que les descentra de la actividad
186 muchas veces pero ahí no tenía otra opción.(SERGIO.008)

No obstante estas opiniones y juicios Sergio señala la importancia y necesidad de disponer de este espacio para poder llevar a cabo determinadas tareas, tareas que en un espacio como el exterior se diluyen y pierden continuidad, dificultándose o impidiéndose el aprendizaje de los alumnos/as

60 R:Sobre todo he pretendido, porque he estado
61 trabajando el balón-contacto y que después he
62 hecho al final de la clase y me ha funcionado
63 bastante bien, que las actividades se
64 realicen
65 en un espacio más reducido porque en espacios
66 más grandes se diluyen un poco y así hay una
67 obligación a participar. (SERGIO.005)

89 R:Para que se den cuenta de cuáles son los
90 límites. Si no hay un muro o algo que se ,lo
91 indico no se fijan. Tengo que recurrir a
92 poner
93 pivotes o algo que les oriente, lo que pasa
94 que
95 muchas veces le das poca importancia a algo
96 que
97 realmente la tiene.(SERGIO.005)

28 P:La relación entre este tipo de juegos y el
29 espacio donde se desarrolla, ¿qué opinas?
30 R:Creo que los espacios deben ser reducidos
31 porque si no es difícil que consigan el
32 objetivo.(SERGIO.009)

37 R:Sí, al salir el balón rompía bastante la
38 actividad. Lo ideal sería utilizar espacios

39 acotados por límites físicos.(SERGIO.009)

Finalmente, reseñar la opinión y valoración que Sergio realiza de los horarios de clase de Educación Física que tienen los diferentes grupos con los que va a interactuar, incidiendo que éste va ser un factor de influencia decisivo para la adecuada consecución de los objetivos y contenidos propuestos

22 Ausencia de un horario adecuado en los
23 cursos
24 de 2º,3º,4º,5º y 6º de EGB ya que solo
25 disponen de una hora a la semana de clase y
26 los 6º de 2h.(DIARIO)

68 Otro aspecto a destacar es la falta de tiempo
69 de práctica a lo largo de la semana que me va
70 a limitar bastante.(DIARIO)

246 P:Entonces en relación con los horarios, ¿crees
247 que es correcto que la sesión de clase dure una
248 hora para todos los cursos con independencia del
249 nivel?.
250 R:No estoy de acuerdo. Tenía que haber más horas
251 porque la realidad es que trabajan solo unos 40
252 minutos aunque esta clase ha trabajado hoy más.
253 Si por ej. hubiera 3 h. semanales para cada
254 curso pondría dos sesiones de hora y media si
255 pudiera, quizás o tres horas semanales, sobre
256 todo con los cursos superiores. Para los
257 pequeños de una hora porque menos no veo yo
258 porque se va el tiempo volando.(SERGIO.008)

4.1.1.3. Planificaciones de enseñanza

Del análisis del contenido y estructura de las planificaciones durante el período de prácticas señalar en primer lugar la utilización de planificaciones semanales como unidad organizativa del currículum.

En estas planificaciones, el único elemento o componente del currículum recogido van a ser las actividades de enseñanza-aprendizaje a presentar en el aula, caracterizándose éstas por su carácter lúdico (juegos de diferente nivel de complejidad).

Sergio elabora una Unidad Didáctica para cada uno de los ciclos a los que va a impartir clases, concretándose las mismas con posterioridad en las planificaciones semanales antes señaladas.

Para el primer ciclo de Ed. Primaria, aparece recogida en la U.D. la denominación, características del contexto, fundamentalmente referidas al perfil de sus alumnos/as, explicitando el poco nivel que presentan a causa de las escasas experiencias previas que los mismos han tenido.

Describe seis objetivos, relacionándolos con los tipos que aparecen en los bloques de contenidos (uno conceptual, dos procedimentales y tres actitudinales).

En cuanto a los contenidos de enseñanza seleccionados se concretan en cuatro de tipo conceptual, siete de tipo procedimental y tres de tipo actitudinal, relacionándolos principalmente con el bloque de juegos.

Como ultimo componente del currículum presente en la U.D., describe las actividades a realizar en forma de juegos como ya se ha señalado anteriormente, indicando que su selección va a

estar determinada fundamentalmente por su valor y potencial educativo.

Para el segundo ciclo de Ed. Primaria, aparece descrita en primer lugar la denominación de la U.D. y las características del contexto, como quedó ya reflejado en la U.D. para el primer ciclo, estando esta contextualización referida fundamentalmente a las características de los alumnos/as.

Los objetivos y contenidos de enseñanza son idénticos para todos los grupos encuadrados en este ciclo, realizando adaptaciones posteriores en función del avance que realicen los alumnos/as de los diferentes grupos de clase. Dado el nivel de los alumnos/as, propone la misma planificación para 2° y 3° curso de Ed. Primaria. Asimismo, se constata la casi total similitud entre los que plantea para este ciclo y los del anterior.

En relación con el tercer ciclo de Ed. Primaria, queda descrito, al igual que en las anteriores, la denominación y las características del contexto.

Los objetivos de enseñanza van a ser idénticos a los planteados en los anteriores ciclos, mientras que los contenidos son diferentes, concretándose en cuatro conceptuales, cuatro procedimentales y cinco actitudinales.

Aparecen descritas las tareas de enseñanza, adoptando la forma de juegos codificados, tratando que los mismos exijan de los alumnos/as la implicación del mayor número de habilidades motrices en su realización.

Se observa que las sesiones y tareas van a ser idénticas para todos los grupos, no recogiéndose en la planificación de sus sesiones más que el objetivo a alcanzar y las tareas de enseñanza a plantear.

4.1.1.4. Memoria de Prácticas de Enseñanza

Hemos procedido a seleccionar aquellas aportaciones realizadas por Sergio en su memoria de prácticas que presentan relación con los objetivos de nuestra investigación.

Así hemos constatado entre las mismas la preocupación de Sergio por la organización de los grupos en clase, ya reflejada en sus opiniones en el diario y en las entrevistas realizadas, variable que va a ser establecida en aras de una mejor calidad de la enseñanza y estableciendo una progresión en su establecimiento desde trabajos individuales hasta trabajos en gran grupo

> **La disposición del alumnado en las clases dependía del tipo de actividades a realizar, pero siempre teniendo en cuenta una serie de premisas que a continuación detallo: El desarrollo de las actividades se realizará de forma tal que los alumnos participen en el mayor grado posible, o sea donde predomine una metodología activa para los aprendizajes, individualizada en la medida de lo posible. Pero siempre teniendo en cuenta el trabajo grupal, desde el pequeño grupo hasta el gran grupo.**

tomando una serie de decisiones como resultado de su práctica en relación a esta variable del proceso de enseñanza-aprendizaje

> **El número de integrantes en los distintos grupos, así como el espacio en donde se desarrolle la actividad va a afectar de forma directa al progreso cooperativo entre los sujetos, debido a que en aquellas situaciones en donde el número de participantes es muy elevado y el espacio donde se desarrolla la acción es muy amplio la comunicación motriz se va a ver dificultada, produciéndose una mejora en las relaciones cuando se reduce el espacio, así como el número de integrantes por grupo.**
> **Parece evidente que la relación existente entre los componentes de los grupos va a condicionar el tipo de organización y la aparición o no de la cooperación.**
> **A partir de este punto y en función de las conclusiones obtenidas, voy a continuar el proceso para fomentar la cooperación entre los alumnos de los distintos cursos, siguiendo la misma línea de trabajo, pero centrándome fundamentalmente en los tres sextos, esto no implica que me vaya a olvidar de fomentar la comunicación motríz en cursos inferiores, es más las posibles conclusiones obtenidas quedarán reflejadas en este proyecto.**

En las siguientes sesiones voy a basar mi actuación en dos parámetros:
- Reducir el número de integrantes por grupo.
- Modificación de las reglas de juego.

Sergio explicita en su memoria una serie de normas y rutinas que impone en sus clases como medio de mejorar la gestión y el control del aula, y que refuerzan lo ya expuesto en el análisis de las entrevistas y el diario acerca de su preocupación por estos aspectos de su actuación docente

- Normas de conducta: Durante las primeras sesiones con las diferentes clases en las que debía impartir la asignatura de Educación Física, explicité una serie de normas de comportamiento que quería que siguieran lo alumnos, por tres motivos fundamentales:
- Evitar la pérdida de tiempo.
- Que el alumnado tuviera conocimiento de la organización de las sesiones de trabajo.
- Ayuda a la consecución de los objetivos y contenidos programados.
Las normas fueron las siguientes: A una señal (silbato), acudir al lugar en el cual me encontraba, formando un semicírculo.Para la recepción de información pertinente (cambio de actividad, feedback, etc). A una señal determinada, dejar el material en el lugar señalado. A una señal, organizar la clase por parejas, tríos, etc . Cuando el profesor hable, el discente debe estar en silencio, para escuchar las instrucciones pertinentes. Si el alumno desea comunicar algo, respetar el turno de palabra.

En cuanto a las estrategias que utiliza ante comportamientos inadecuados o conflictos en el aula, Sergio señala las siguientes:

- Disciplina:es una parte importante que la he orientado desde dos puntos de vista:
1.-Conductista:
-Reforzamiento positivo: Premiando las conductas que considero adecuadas para que éstas aparezcan con mayor frecuencia y evitar así las negativas. Esta técnica la he empleado sobre todo en el Ciclo Inicial, debido a las características de los alumnos pertenecientes a este ciclo.
- Castigo: Aplicar un estímulo desagradable a una conducta inadecuada. Esto sí, explicando el porqué del mismo. En el Ciclo Inicial he buscado la asociación entre la conducta inadecuada y el castigo. Siempre que he podido, esta asociación ha sido inmediata, pero explicando el porqué y cual sería la conducta adecuada. Aunque a decir verdad, el castigo

apenas lo he utilizado, debido a que las conductas realizadas por los alumnos no eran graves. El castigo utilizado, ha sido apartar al alumno de la actividad durante cierto tiempo, comunicándole la razón de esa situación, para al poco tiempo reintegrarlo a la actividad.
-Extinción: Eliminar una conducta, mediante la eliminación de los efectos que se quieren producir en la misma. Ha resultado bastante efectiva sobre todo en conductas que aparecían ocasionalmente, y que afectaban el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Diálogo:
Es una técníca muy importante y resulta bastante positiva a la hora de explicarle al alumno la necesidad de una normativa y el porqué ésta debe ser cumplida. Según mi opinión, siempre que sea posible se debe utilizar el diálogo. Esta técnica he procurado utilizarla en los tres ciclos, siempre, claro está, sin olvidar la edad de los alumnos.

Encontramos también algunas aportaciones referidas a las relaciones con sus alumnos y el establecimiento del clima del aula como puntos importantes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje

A parte de lo reseñado anteriormente he creído conveniente:
-Ganarme el respeto de los alumnos, procurando crear un buen ambiente de clase, para que la interacción docente-discente fuera positiva.
-Expresar las normas de forma positiva, para prevenir cualquier rechazo a las mismas.
- Pienso además, que durante los primeros contactos entre los alumnos y el profesor, los primeros deben saber como quiere que se actué sin olvidar la normativa previamente explicitada por el profesor.
- Trato al discente: He empatizado con los alumnos para:
- Comprender sus tendencias conductuales.
- Advertir las razones de estas.
-Reconducir sus conductas en función de lo analizado en los puntos anteriores.
-Expresar las normas en tono positivo y dialogar para evitar un mal ambiente que provocaría una interacción docente-discente negativa.
-Favorecer el diálogo ya que éste ayuda a reflexionar sobre el tema (actividad problema), inhibe al niño para hablar en público, y favorece la relación docente-discente.

Como dificultades encontradas en su actuación docente señala como más importantes la actitud de los alumnos/as hacia la asignatura y la escasa experiencia motriz de los mismos

Decir también, que me he encontrado con una serie de dificultades en mi actuación docente:
-Falta de hábito de trabajo en la asignatura de Educación Física, lo que

lógicamente ha condicionado el planteamiento de objetivos y contenidos así como el proceso de enseñanza-aprendizaje.
-Sobreaprendizaje por parte de algunos alumnos de modos de conducta inadecuados para el trabajo en ésta asignatura.
-Falta de experiencia y ausencia de un adecuado y necesario bagaje motriz para la edad de los alumnos. En la mayoría de los casos la edad motriz no se correspondía con la edad cronológica.

influyendo estas características de los alumnos/as en su planificación y diseño curricular

- El profesor a la hora de planificar está mediatizado en gran medida por el contexto (colegio) en el cual se va a dsarrollar su labor docente y el bagaje motriz acumulado por los alumnos en la asignatura que nos compete. Esto, lógicamente, va a influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En su memoria Sergio desarrolla las unidades didácticas diseñadas para cada uno de los ciclos a los que imparte clases, respondiendo el esquema de estas unidades didácticas al informado desde la Formación Inicial, aunque se constate en el análisis de su actuación que las mismas no han sido la guía fundamental de su actuación docente, quedando planteadas solamente a un nivel teórico.

En relación con el diseño del curriculum y concretamente al diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje, otra de sus grandes preocupaciones como ya hemos visto, resalta la importancia de que las mismas presenten un alto grado de motivación para los alumnos/as como cuestión clave para alcanzar el éxito pedagógico

- Hay que presentar sobre todo aquellas actividades que sean motivantes para el alumno, facilitando por tanto su predisposición hacia las sesiones planteadas.

En cuanto a la evaluación, otra de sus preocupaciones y dificultades en este período docente, como también refleja en la memoria

- Problemas relacionados en la evaluación del discente y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
La evaluación tanto del discente como del proceso de

enseñanza-aprendizaje son dos aspectos muy importantes del proceso educativo, los cuales nos van a revelar cómo se está desarrollando el proceso educativo, consecución de los objetivos planteados, adecuación de los mismos, así como los contenidos al nivel y características de los alumnos,etc. A mi entender no se profundiza convenientemente en el proceso evaluador, tanto en la didáctica general, como en la específica, siendo el aspecto mas tratado el teórico (tipos, modos, medios, etc. de evaluación), dejando por tanto de lado su aplicación práctica en el marco escolar, produciéndose un déficit en el futuro profesional de la enseñanza a la hora de enfrentarse con la evaluación de los aspectos anteriormente citados.

Sergio desarrolla en su memoria un planteamiento teórico sobre lo que debería ser su realización, tanto en relación con los aprendizajes de los alumnos/as como con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con su propia actuación docente, constatándose su conocimiento del tema pero echando en falta su implantación en la realidad de la práctica. Coincide en este sentido, su propia actuación con las críticas que realiza sobre el tratamiento de la misma en la formación inicial teórica realizada

En los niveles establecidos, la evaluación se ha desarrollado de la siguiente manera:

A) Evaluación del aprendizaje.

a)Inicial: Teniendo en cuenta la edad cronológica de los alumnos, conocimientos adquiridos(bagaje motriz). Este tipo de diagnóstico debe de realizarse al inicio del curso escolar, o al comienzo de algún proceso de enseñanza. Basada en la puesta en práctica de actividades lúdicas a partir de las cuales se tomarán las referencias para el planteamiento de los objetivos de las unidades didácticas, orientando así la acción docente.

b) Formativa: Es importante en tanto en cuanto a través de ella se controla el proceso de enseñanza-aprendizaje, sirviendo al mismo tiempo de reorganizador de la intervención educativa y la investigación-acción. Este tipo de evaluación, se lleva cabo a través de:la observación directa, modos de registro, y resolución de tareas (actividades).

c) Final: Esta evaluación debe ser un complemento de las dos anteriores y nos presenta junto a las mismas una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje y de los resultados obtenidos.

B) Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Durante este proceso se tendrá en cuenta el nivel de adecuación:

- **De las actividades al grado de desarrollo de los niños.**
- **De la progresión diseñada.**

- A los intereses y motivaciones.

Valoraré el grado de organización y aprovechamiento de los medios y recursos materiales.

La intervención didáctica del profesor será un punto importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los dos aspectos más relevantes a tener en cuenta son:

- El nivel de información presentada a los alumnos.

-Capacidad para intervenir en relación a la readaptación de las actividades propuestas y a la intervención de los alumnos.

Para llevar cabo este tipo de evaluación he realizado un Diario de todas las sesiones desarrolladas.

En relación con la Formación Inicial, Sergio realiza las siguientes consideraciones

La conexión existente entre la formación inicial y la práctica docente es destacable, pero a mi parecer he encontrado una serie de deficiencías que alejan en cierta forma la docencia impartida en la E.U. de la realidad escolar. Son las siguientes:

- Escasa duración de las Prácticas de Enseñanza.

La experiencia durante el desarrollo de las mismas ha sido una de las más positivas de la carrera y he de decir que su duración a mi parecer es insuficiente, ya que cuando el alumno en Práctiras comienza a acostumbrarse a los alumnos de un ciclo, la responsabilidad que conlleva ser el "profesr del aula", entonces cambia de ciclo (aunque éste no ha sido mi caso), con la consiguiente necesidad de adaptarse tanto a los alumnos del nuevo ciclo, como a las característiras del mismo. Decir que en mi caso particular me hubiera gustado continuar durante más tiempo impartiendo la asignatura de Educación Física. Otra posibilidad que apunto es la de la conveniencia de que el futuro especialista impartiera su labor docente en todos los ciclos de Primaria, para que tuviera un mayor contacto con los diferentes alumnos de esas edades, así como con los contenidos a impartir en toda Primaria. Por todo ello pienso que sería interesante incrementar la duración de las Prácticas de 5 a 6 meses, aunque lo ideal sería que las mismas duraran un curso escolar .

señalando que a ello hay que añadir las pocas prácticas realizadas previamente a este período

- Escasez de prácticas a lo largo de la formación inicial.

Este punto está íntimamente ligado al anterior, ya que me hago cargo de que aumentar la duración de las Prácticas de Enseñanza sería una cuestión bastante complicada. Por lo que una manera de paliar la poca duración de las mismas sería incrementar la frecuencia con la que los alumnos de Magisterio acuden a los

centros escolares, si bien es cierto que en la especialidad de Educación Física he realizado bastantes prácticas, éstas se han limitado a determinadas asignaturas, por lo que creo conveniente que esta situación se extendiera en la medida de lo posible a todas las demás asignaturas. Y si no una alternativa podría ser el combinar unas mismas prácticas entre dos o más materias, donde se podrían desarrollar distintos contenidos, secuencias metodológicas, etc.,lo que al mismo tiempo ayudaría a la existencia de una mayor interrelación entre todas las asignaturas. Con todo esto, creo que los alumnos del último curso habrán tenido los contactos suficientes con la realidad escolar para así tener una mínima base a la hora de desempeñar su labor docente.

A estas consideraciones hay que añadir la opinión que manifiesta sobre el tratamiento atomizado que se realiza del área de Educación Física en la Formación Inicial, dificultando sobremanera la posibilidad de que los alumnos/as construyan una imagen integradora e interrelacionada de todos los aspectos que participan de la misma que les permita obtener una visión global de este área para realizar posteriormente el tratamiento didáctico adecuado

-Escasa interrelación entre las distintas asignaturas de la especialidad.
Este punto está relacionado con el anterior o por lo menos colaboraría en su desarrollo, puesto que pienso, y no es un concepto mío, que la Educación Física se debe considerar como un todo integrado, y aunque se haga necesaria la separación de la misma en distintas asignaturas para una mayor profundización en las distintas materias que la componen, creo que debería existir una mayor relación entre todas las asignaturas, para que el alumno de la Escuela no pierda esa visión de conjunto que a mi entender todo profesional de la Educación Física debe tener.

Asimismo, hace hincapié en la desconexión de la formación inicial de carácter eminentemente teórico con la realidad de la práctica, dificultando la aplicación de los principos, teorías y recomendaciones que se transmiten a la práctica didáctica

- Adecuación de los programas a la realidad escolar.
Pienso que en algunas asignaturas de la Especialidad, los contenidos no tienen demasiada aplicación en la práctica docente debido a que, o son demasiado teóricos, o no existe esa relación tan

necesaria con la práctica, por lo que las conclusiones obtenidas al final de la formación inicial no son de gran utilidad en el medio escolar. De ahí la necesidad de una mayor conexión entre los contenidos teóricos y su aplicación práctica.

concluyendo sobre el período de prácticas

A modo de conclusión y siguiendo con lo analizado anteriormente, creo que el periodo de Prácticas ha sido positivo porque:

- Clarifica lo aprendido.

-Dan junto a la formación inicial una visión teórico-práctica-filosófica de la Educación.

- Son necesarias para formarse en la práctica docente.

- Adiestran al futuro profesor para coordinar lo aprendido con la práctica docente .

- Y por último sirven al alumno como contraste inicial de su vocación.

4.1.1.5. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

Vamos a comenzar esta síntesis destacando en el comportamiento docente de Sergio las altas expectativas que presenta al comienzo de su período de prácticas, expectativas que determinan la ansiedad y prisa inicial que muestra en la consecución de los objetivos didácticos seleccionados, señalando que ello le va a permitir reafirmar su actuación y actitud docente.

Esta relación consecución de objetivos-autoafirmación docente está en íntima conexión con el nivel de motivación hacia la enseñanza que va a mostrar. Resalta que él mismo estará influenciado por el cumplimiento de sus expectativas docentes, el grado de motivación, el interés y la actuación que muestran sus alumnos/as hacia sus propuestas, señalando a su vez que el papel del profesor es decisivo en mejorar o disminuir dicho grado de motivación, opinión ésta que influye decisivamente en muchas de sus decisiones pre e interactivas. Sergio justifica todas estas apreciaciones basándose en sus propias convicciones y valores personales.

Esta ansiedad y prisa inicial desaparece como consecuencia de la propia experiencia de prácticas y del análisis y reflexión que Sergio realiza sobre su actuación docente, modificando su actitud al respecto y sintiéndose recompensado ante cualquier modificación y/o mejora que muestran sus alumnos/as en el aula.

Destacamos como cuestiones más problemáticas al comienzo de sus prácticas :

- Su actuación metodológica.

-El diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje.

-La evaluación de sus alumnos/as.

-Organización de grupos

-Relaciones con sus alumnos/as y clima del aula.

En relación con la primera, Sergio refiere la dificultad para implantar la metodología que selecciona por causas que más adelante se explicitarán, indicando a este respecto que le produce angustia y malestar no poder encontrar soluciones o alternativas a los problemas causados por el método utilizado, mostrando serias limitaciones para lograr la necesaria coherencia entre su actuación como docente y las exigencias que plantea la metodología implantada en el aula(íntimamente relacionado con la ansiedad y prisas iniciales, informa de la solución a los alumnos/as al observar que no encuentran soluciones adecuadas a las situaciones planteadas, sin recurrir a estrategias como consignas de exploración, información adicional, modificación de la situación,etc.).

Se comprueba, como en otros aspectos que se recogen en esta síntesis, que merced a su capacidad reflexiva, Sergio evoluciona hacia actuaciones más coherentes, con una mejor incidencia y toma de decisiones ante la dificultad de los alumnos/as para actuar ante los problemas que presentan las tareas seleccionadas.

La tercera cuestión "evaluación de sus alumnos/as" la enjuicia como difícil y compleja, planteándole serios dilemas en su realización por entender que, en algunos momentos, puede cometer graves injusticias en función de los criterios utilizados.

El aspecto "organización de grupos" es percibido como problemático por Sergio, por la influencia que concede al mismo en relación con los contenidos de enseñanza y tareas a plantear,

comprobándose que esta variable va a suponer uno de los mayores focos de conflictos en la desarrollo de las mismas en el aula.

El último aspecto de los que inicialmente Sergio percibe como problemático, "relaciones con sus alumnos y clima del aula", mejora con la práctica diaria, siendo un aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje que Sergio considera fundamental, teniendo como base esta opinión sus propias convicciones, creencias y valores, así como la percepción que tiene acerca de la demanda que los alumnos/as requieren a este respecto. Parte de la problemática que señala sobre este ámbito de su actividad en el aula, va a permanecer durante la casi totalidad del período de prácticas, resaltando Sergio que, en algunos momentos, el maestro-colaborador del aula, si no alienta la actitud de los alumnos/as, al menos la consiente, lo cual dificulta aún más, desde su óptica, alcanzar soluciones efectivas a dichos problemas.

En íntima relación con este problema y ampliándolo a aquellas situaciones en el aula en que los alumnos/as muestran comportamientos negativos o conflictivos, se observa en su actuación una seria dificultad para gestionar el aula, dificultad que se concreta fundamentalmente en aquellas situaciones en que los grupos son excesivamente numerosos o cuando es el momento de informar a sus alumnos/as: Sergio actúa en estas situaciones problemáticas basando sus decisiones, una vez más, en sus valores y creencias personales y asumiendo que, en todo caso, la decisión a adoptar va a estar mediatizada o influida por el alumno/a o grupo de alumnos/as de que se trate, no juzgando a todos con idénticos criterios.

En situaciones extremas adopta posturas radicales y absolutamente autoritarias, caracterizadas por estar poco justificadas o nada racionalizadas. Su capacidad de análisis y reflexión le hace advertir lo inadecuado de su actitud y modifica

sus decisiones en estos casos optando como solución por hacer reflexionar a sus alumnos/as sobre su comportamiento en el aula. Cuando el problema en el comportamiento de los alumnos/as es percibido como no solucionable, Sergio adopta la decisión de incorporarlo a la evaluación del alumno/a concreto como medio de influir y modificar su comportamiento.

Señalar, por último, que todo este conjunto de problemas en la gestión del aula conducen a Sergio hacia posiciones más conservadoras, haciendo que primen en sus decisiones, respecto a los dos aspectos comentados al comienzo de este apartado, más la seguridad y el control que la riqueza y calidad del proceso didáctico.

Toda esta problemática que afecta e influye en su actuación docente va a ir reduciéndose a medida que su experiencia en el aula aumenta, apoyándose igualmente en el análisis y reflexión de su actuación como profesor, y todo ello le conduce a una modificación de su comportamiento y actitud en el aula, al igual que ocurre, como ya ha quedado señalado, respecto a sus expectativas y motivación hacia la enseñanza.

Profundizando un poco más en los aspectos relativos a la presentación y transmisión de información a los alumnos/as, que como ha quedado señalado anteriormente es percibido por Sergio como uno de los momentos en que mayores dificultades tiene para gestionar el aula, observamos que las vertientes que más le preocupan al respecto de esta variable de enseñanza-aprendizaje son qué información transmitir y cómo transmitirla a sus alumnos/as. Se puede comprobar en sus manifestaciones, duras autocríticas sobre su actuación en relación con ello, autocríticas que entendemos adoptan niveles de desmesura en algunos momentos.

Ante la aparición de algún problema causado por una mala

información e/o incomprensión de la tarea a realizar por parte de los alumnos/as, y basándose en continuos procesos de análisis y reflexión, Sergio decide actuar redundando la información sin detener la actividad, utilizando como criterio para actuar así que el problema afecte a pocos alumnos/as o que la incomprensión sea sobre un aspecto poco importante, o deteniéndola completamente e insistiendo sobre ella cuando percibe que la incomprensión es a nivel general o cuando se refiere a aspectos fundamentales de la tarea. Señala finalmente que estos problemas están asociados casi exclusivamente con la falta de comprensión por parte de los alumnos de las reglas de los juegos que plantea en clase, tipo de tareas que serán las que esencialmente utilice, durante el período de prácticas.

En cuanto a los desplazamientos y posición a ocupar en el aula, van a estar mediatizados e influenciados de manera alternativa por alumnos/as concretos con dificultades en la realización de la tarea propuesta(posición y desplazamientos dentro del grupo) o por exigencias de observación y valoración de la realización de la tarea por la totalidad del grupo(posición y desplazamientos fuera del grupo)

En cuanto al grado de motivación y satisfacción que manifiesta sobre la enseñanza, íntimamente relacionadas con las expectativas iniciales que ya hemos comentado, podemos comprobar que va a depender y a estar condicionada, en gran medida, por la propia actuación y motivación de sus alumnos durante la clase, justificando esta dependencia entre grado de motivación personal y actuación de los alumnos/as en su propia forma de pensar y de valorarse. También va a influír en su motivación por la enseñanza, el grado de cumplimiento de sus propuestas, de sus expectativas, así como el propio nivel de su actuación docente.

Sergio 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 Sergio que 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, Sergio 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 Sergio 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, Sergio 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 este 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 a tomar a lo largo del mismo, en relación con los diferentes componentes curriculares, están impregnadas e influidas por los valores y creencias de Sergio, 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 Sergio 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 Sergio 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 Sergio, 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 Sergio hace de sus alumnos/as, achacando el bajo nivel motriz 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 Sergio 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 Sergio 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 Sergio 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 aprendizaje 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 Sergio 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 enseñanza, señalamos la influencia, y consecuentemente la importancia, que Sergio 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.

En relación con su formación inicial, Sergio destaca los siguientes aspectos:

-Durante el período de la Formación Inicial hay una escasez de prácticas, siendo muy deseable la realización de prácticas compartidas de varias materias para interrelacionar contenidos diversos de la especialidad.

-El planteamiento de la Formación Inicial es atomizado y totalmente parcelado, produciéndose en los alumnos/as una disgregación del conocimiento. Sería necesario un planteamiento integrador y globalizado de las diversas materias de la especialidad que le permitan posteriormente realizar un tratamiento didáctico adecuado.

-Desconexión entre los contenidos impartidos en la Formación Inicial (excesivamente teóricos) y la realidad de la práctica:

-Se traduce en una gran dificultad para aplicar en la práctica los

principios, teorías y recomendaciones presentadas en dicha Formación Inicial.

-Déficit formativo en el tratamiento de algunos componentes del currículum:metodología, evaluación

Sobre las Prácticas de Enseñanza:

-Escasa duración de las Prácticas

-Las Prácticas de Enseñanza son la experiencia más positiva de la carrera, permitiendo a los alumnos/as clarificar lo aprendido, adiestran al futuro profesor para coordinar lo aprendido en la teoría con la realidad de la práctica

-Son necesarias porque inician al futuro profesor en la práctica docente

-Es necesario que los futuros maestros impartan clase en todos los ciclos.

4.1.2 ELENA

4.1.2.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

Respecto a la dimensión **"Decisiones preactivas e interactivas"** se constata un gran porcentaje de aparición de las categorías "decisiones previas sobre los componentes curriculares" (PCC:14,8%), mientras que que del conjunto de decisiones tomadas en el aula destacan "decisiones ante conflictos en el aula" (DCP:14,9%), "decisiones sobre componentes del currículum" (DCC:20,9%), "decisiones en relación a las variables organizativas y de aprendizaje" (DVO:17,1%) y "decisiones ante conductas erróneas de los alumnos en la ejecución de las tareas" (DAE:25,4%). (**Gráfico 4 y tabla 4**).

CATEG	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
PCC	4	0	12	4	0	2	0	0	1	1	2	26	14.8
PVO	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	4	2.28
DCP	0	1	9	5	1	2	2	2	1	2	2	27	15.4
DCC	0	1	15	6	3	5	2	1	0	1	4	38	21.7
DVO	0	0	8	3	0	6	2	3	2	2	5	31	17.7
DAA	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1.71
DAE	0	1	13	6	1	7	4	4	4	5	1	46	26.2

TABLA 4: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

En la **"Dimensión curricular y organizativa"**, destacan las categorías "planificaciones de enseñanza" (DIS:6,9%), "tareas de aprendizaje" (TAR:27,6%) , "organización de grupos" (ORG:15,6%)

y "motivación como variable del aprendizaje" (MOT:6,9%), siendo menor los porcentajes en las categorías "metodología" (MET:4,6%), "instrucciones a los alumnos" (INS:5,5%), "materiales" (MAT:4,6%) y "evaluación" (EVA:4,6%). El resto de categorías presenta porcentajes muy bajos siendo significativo la nula aportación en la categoría "adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales" (NEE:0%) a pesar de realizar sus prácticas en un centro de integración. (**Gráfico 5 y tabla 5**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
DIS	11	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	15	6.91
OBJ	0	1	6	7	0	3	1	2	2	1	1	24	11
CON	1	1	3	0	0	1	0	0	0	0	0	6	2.76
MET	2	2	4	2	0	0	0	0	0	0	0	10	4.60
INS	0	0	5	4	0	2	1	0	0	0	0	12	5.52
MAT	0	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	10	4.60
TAR	9	5	25	1	5	4	1	2	1	2	5	60	27.6
EVA	1	0	1	1	0	3	0	2	2	0	0	10	4.60
NEE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ORG	4	0	8	4	0	5	3	3	2	2	3	34	15.6
CNT	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0.92
ESP	0	0	2	1	1	0	0	2	0	0	0	6	2.76
HOR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.46
TIE	0	0	0	2	0	0	0	0	1	2	1	6	2.76
EPA	0	3	1	1	0	1	0	0	0	0	0	6	2.76
RAT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MOT	3	1	4	0	1	2	1	0	0	0	3	15	6.91

TABLA 5: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICUALRES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

En cuando a la **"Dimensión personal"** destacan las categorías "creencias y valores del profesor" (OCV:11%), "opiniones sobre los componentes del currículum" (OCC:15,4%),"juicios sobre los componentes del currículum" (JUC:5,8%), "juicios sobre sus

alumnos" (JUA:21,5%) y "aportaciones sobre su propia actuación docente" (COD:21,2%). (**Gráfico 6 y tabla 6**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
REL	1	1	4	1	0	0	1	0	3	0	1	12	3.31
EXD	2	0	2	2	0	0	1	0	1	0	1	8	2.20
FOE	1	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	6	1.65
EXA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OCV	4	2	7	7	0	7	3	2	3	3	2	40	11
OCC	20	7	11	5	2	5	1	3	2	0	0	56	15.4
OVO	5	0	1	3	1	1	0	1	0	1	0	13	3.59
OCP	0	0	0	4	0	1	3	0	1	0	1	10	2.76
OCN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JUC	0	1	15	1	0	1	0	1	1	1	0	21	5.80
JVO	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0.55
JUP	0	0	3	0	1	2	4	0	3	0	1	14	3.86
JUA	1	6	32	8	2	3	7	9	2	6	2	78	21.5
DIL	0	0	2	0	0	1	1	2	7	1	0	14	3.86
REF	0	1	2	0	0	1	0	0	2	0	0	6	1.65
REC	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.55
REV	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0.82
COD	5	7	19	10	3	9	2	4	7	4	7	77	22.2

TABLA 6: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "PERSONAL".

4.1.2.2. Análisis de las aportaciones recogidas en las entrevistas, diario y seminario de prácticas

El primer aspecto a resaltar es el de las expectativas tan amplias con las que Elena se enfrenta al período de prácticas, lo cual parece informarnos de la importancia y valor que, desde su óptica personal, concede a este tiempo en las aulas para su formación

4 Hoy ha sido mi primer día de prácticas. Esta
5 mañana me he notado un poco ansiosa pero al
6 empezar la clase los nervios han ido poco a
7 poco desapareciendo.
8 Espero que de ahora en adelante todo aquello
9 cuanto escriba me sea de bastante utilidad. Y
10 no me refiero únicamente al aspecto formal, a
11 si se cumplen o no los objetivos, a si el
12 contenido, forma de actuar,.... son
13 adecuados,etc... Pretendo ir más allá.
14 Quisiera meterme en cada uno de "mis" alumnos.
15 Saber qué es lo que quieren, qué es lo que les
16 molesta, cómo piensan y sienten.(DIARIO)

concretándose esta declaración de intenciones en el tipo de relaciones y clima de aula que le gustaría establecer

186 a nivel didáctico sino tambien emocional, me
187 refiero más al tipo de interacción que quieras
188 mantener con los niños que al feedback.
189 Entonces pues establecer, preguntarles aunque
190 no siempre porque el tiempo apremia. No sé,
191 cosas como buenos días, que tal estás, que
192 sepan que están tratando aparte de con un
193 profesor con alguien que pueden contar con él.
194 Hacerles pensar que la E.F. no es algo tan
195 formal como el resto de las clases pero que
196 también tienen que aprender, que hay una serie
197 de normas que cumplir y unas notas que
198 cumplimentar.(ELENA.001),

El primer choque que tiene al enfrentarse a la realidad de

la práctica es el tipo de relación que se da entre profesores y alumnos/as actualmente en la escuela y su propia opinión al respecto

17 Es evidente que aunque todavía soy muy joven
18 la cosa ha cambiado muchísimo. Sobre todo en
19 cuanto a la relación alumno-profesor. Se ha
20 hecho menos formalista, más amistosa y también
21 menos respetuosa. No sé realmente, si es por
22 la edad, el sexo o mi condición de alumna en
23 prácticas pero la forma en que los niños
24 (sobre todo los mayores) te tratan es
25 diferente. Me refiero sobre todo a su forma de
26 contestar, de hablarte y de encararse. Por
27 supuesto, este nuevo papel que nos toca
28 desempeñar , no solo se debe pasar en cuanto a
29 notas, aprobación del profesor, sino también y
30 sobre todo dentro de la propia clase, con los
31 alumnos. Es como una pequeña "batalla" a ver
32 quién puede más. Algunos te tantean y nada
33 más.

Asimismo, deja constancia del continuo desgaste que ello trae en consecuencia para conseguir mantener el control y una gestión adecuada del aula

33 Otros van más allá y pasan a la acción:
34 hacen gracias, se muestran despreocupados, les
35 da por chulear,..., todo , para ver cómo
36 respondes. Pienso que esta "prueba de fuego"
37 ya la he pasado favorablemente, al menos con
38 los dos cursos que he tenido hoy (8º y 7º).
39 Veremos a ver que ocurre con los demás.(DIARIO)

sentimiento que es manifestado en otras ocasiones, dejando entrever que ello puede estar influido, además, por su condición de mujeres

199 Es lo que dice Cristina. Pero no es lucha
200 de "venga niños, y niñas sobre todo, moveros,
201 vamos", es lucha de enfrentamiento y el niño
202 que te está chuleando.No se si es por que

203 somos nosotras, porque somos nuevas y además
204 somos niñas.(SEMINARIO)

Sus deseos y expectativas sobre el tipo y nivel de relaciones que quiere establecer con sus alumnos/as se ve a veces enturbiado por la falta de colaboración de sus alumnos/as

799 Igual ha ocurrido con
800 Alejandro,con el que también he hablado a
801 solas. Le he comentado que fuera de la clase,
802 tiene excesos de confianza, podemos ser amigos
803 pero que dentro de ella me debe un respeto
804 como profesora. Quizás he sido algo dura con
805 él pues ha llorado pero después de tener
806 paciencia durante días , he querido cortar por
807 lo sano. Así que veremos como viene el próximo
808 día.(DIARIO)

debiendo adecuarlo en cada caso en función de los grupos de alumnos/as con los que interactúa

254 ¿lo has modificado como consecuencia
255 de la experiencia práctica?
256 R:No, creo que he ido a mejor. En algunos
257 casos puntuales, con los alumnos de cursos
258 superiores, he tenido que cortar. (ELENA.007)

y llegando a sentir fustración por la falta de colaboración y compromiso de los mismos para mejorar dichas relaciones

167 Pero otra vez me
168 ablandé y quise probar, no a ser su amiga, pero
169 que vean que pueden confiar en mí si tienen
170 algún problema, con Paco más o menos lo conseguí(ELENA.007)

924 Al final
925 me ha sacado de quicio; me ha decepcionado
926 pues pensaba que había cambiado pero vuelve a
927 ser el de antes.(DIARIO)

Destaca como problemas más importantes en su período de

prácticas los momentos para informar

160 Y así, es difícil concentrarse
161 y no perder los nervios, y como no, explicar
162 un ejercicio brevemente por muy sencillo que
163 sea. De todas formas, hoy me esperaba algún
164 tipo de problema porque había muchos juegos
165 reglados;precisaban de atención (no mucha). Me
166 refiero a la sesión de esta tarde.(DIARIO) ,

poder dedicarse a observar la actuación de los alumnos/as para evaluarlos

510 De esta manera, se hace muy
511 difícil poder centrar mi atención en
512 determinados alumnos para evaluarles y es que,
513 en cuanto me alejo un poco del grupo, ya me
514 están llamando por cualquier cosa.(DIARIO)

41 R:Incluso que ellos
42 mismos lleguen a pitarse. Que sea yo menos la
43 protagonista y me pueda dedicar de verdad a
44 observar y a evaluar en cierta medida. Es que
45 si no no puedo, me es muy difícil.(ELENA.004)

169 Te quita de
170 poder observar, porque por ejemplo en esta clase
171 pensaba haber hecho un seguimiento a 5 alumnos y
172 no he podido hacerlo como quisiera. Por ahora
173 veo que es imposible.(ELENA.004)

y el control y la gestión del aula

30 Aparte la clase, tela marinera.
31 P¿Tú ya conocías a este grupo?
32 R:Si, ayer tuve clase con ellos.
33 P:¿Y ayer fue igual?
34 R:Ayer fue un poquito mejor. Estuvimos en el
35 gimnasio. Hoy ha sido horrible. Es que hay
36 cuatro o cinco niños que se van por ahí, se
37 pierden. Y pasan olímpicamente, les echas la
38 bronca y les da igual. Ni amenazándolos con
39 llevarlos al director que es lo que a los niños

40 más les puede, pasan de ti. Es la cosa más
41 descarada que he visto nunca.(ELENA.003)

122 El problema ahí es que si ellos no
123 tienen ganas de trabajar inmediatamente
124 contagian, es como si obligaran. Son como
125 especie de líderes, patina todo por eso.(ELENA.007)

150 R:Es que por ej. hoy. De vez en cuando se ponían
151 a trabajar y de vez en cuando realizaban alguna
152 acción incorrecta. Estaban participando en
153 cierta medida, muy poco claro, pero estaban
154 molestando más que participando.(ELENA.007)

107 Es que son tozudos
108 porque lo practiqué ayer con Isa y lo hice con
109 otros niños y bueno jugamos una liguilla con
110 unos que estaban por allí y les encantó. Hoy
111 en clase tenían que pensar cómo lanzar la
112 pelota con la mitad de bote, la del asa,
113 porque solo había una manera porque si no te
114 rebotaba dentro del bote y no salía. Son unos
115 cafres porque estaban desesperados y como se
116 desesperan y no encuentran en seguida la
117 solución se aburrían. Al aburrirse empezaban a
118 dar por saco, se han peleado, horrible vamos.(ELENA.009)

177 De lo que has comentado antes sobre diseño,
178 creo que donde más
179 dificultades he encontrado , porque
180 las actividades sí me han servido y además
181 tenía el material, con lo que podía
182 contar, ahí no he tenido problemas, pero
183 después llegas a las clases y no están
184 acostumbrados, o sea, para esos niños ponerlos,
185 no estoy diciendo ponerlos en una fila, no,
186 sino simplemente jugar a un juego que tenga
187 dos reglitas. Les cuesta muchísimo, es
188 horrible.(SEMINARIO)

Ante este tipo de situaciones conflictivas en el aula, Elena modifica su actuación en base al criterio de importancia que les concede, criterio que suele estar estar basado en sus propias

convicciones o valores

150 Hay una cosa que no aguanto y es
151 que la gente no me escuche mientras
152 hablo. Pienso que hay que respetar el turno de
153 palabra y por supuesto a la persona que habla.
154 Y a estos niños les cuesta mucho trabajo.(DIARIO)

114 R:Depende del tipo de problema. Si lo pueden
115 solucionar ellos mejor. Quiero decir, en ese
116 momento yo estoy en la clase pero espero a ver
117 que ocurre.
118 P:Te hubieras esperado.
119 R:Si claro.
120 lo que he estado haciendo es mostrar interés,
121 los he escuchado pero he hecho oídos sordos.(ELENA.002)

128 R:Hombre, me habría enterado primero de que es
129 lo que pasa.
130 Si lo que ocurre es que alguno se salta las
131 normas de uso del material,p.ej. lanzar balones
132 a la cara de los demás, le volvería a informar
133 de la norma, pero tampoco daría mucha
134 importancia a la queja de los alumnos porque hay
135 mucho quejica suelto y no están acostumbrados y
136 tienen que acostumbrarse, hombre, si alguno ya
137 se pasa le reprendería.(ELENA.002)

66 Despues un alumno empuja a otro y entonces
67 le apartas y hablas con él. ¿Por qué modificas tu
68 actuación?
69 R:Imagino porque en las anteriores no pensaba
70 que era una cuestión importante.(ELENA.003)

20 Si veo que el conflicto es fuerte
21 entonces me meto y además en esta clase se
22 llevan muy bien entre ellos.(ELENA.005)

entendiendo como nivel más grave de un conflicto, la falta de respeto de un alumno/a a un profesor, criterio que establece, una vez más, apoyándose en sus propios valores y creencias al respecto

125 R:Bueno, es que hay una diferencia o por lo
126 menos yo creo que hay una diferencia. Una falta
127 con un compañero después se puede subsanar
128 porque a fín de cuentas es un compañero y en
129 este caso estos dos alumnos no se llevan
130 demasiado mal, no se están pegando
131 habitualmente, y sin embargo la falta a la
132 autoridad de una profesora sí porque no implica
133 solo la falta que te haga a ti sino una falta a
134 la autoridad cualquiera que sea, a alguien mayor
135 que tú y tambien respecto al resto de los
136 compañeros porque se supone que te está poniendo
137 en evidencia delante de los alumnos y si se lo
138 consientes los demás tambien lo pueden hacer. Lo
139 considero más grave.(ELENA.009)

Utiliza, como estrategia de intervención ante conflictos, el diálogo con los alumnos/as

532 -Hussein y Antonio(7ºA) son uña y carne,
533 suelen pensar y actuar igual. Son muy
534 temperamentales pero en el fondo, buenos
535 chicos. Se han negado al final de la clase a
536 quitarse la parte superior del chándal o
537 subirse los pantalones por pura cabezonería
538 (era para distinguir a los equipos), alegando
539 que con Juan carlos siempre les toca a ellos.
540 He dialogado con ellos.(DIARIO)

141 P:Cuando surge una situación de cierta
142 conflictividad por parte de algún alumno, ¿qué
143 decisión estás tomando, apartarlo de la clase o cuál?
144 R:Va a depender del tipo de niño o niña que sea.
145 Normalmente suelo hablar con ellos.(ELENA.004)

114 P:Surge una situación conflictiva en que un
115 alumno da un guantazo a Andrés y solo hablas con
116 el que golpea.
117 R:No, he hablado con los dos. Con el que golpea
118 porque por mucho que le haya dicho el otro no
119 debe hacerlo.(ELENA.009)

manifestando, en algunos momentos, una actitud de hastío ante los brotes de conflictividad o mal comportamiento que surjen en el

aula, llegando a adoptar actitudes pasivas ante ellas

285 puntos con el propósito de que todos terminaran
286 igualados.¿Es así y si es así por qué hacías
287 esto?
288 R:Porque todos hacen trampas.
289 P:Y la solución es igualarlos en vez de evitar
290 que hagan trampas.
291 R:Sí. Bueno, normalmente al grupo que ganaba le
292 iba dando un punto, al grupo que se quedaba muy
293 rezagado también, y si había empate.(ELENA.002)

300 R:Pero es que todos hacían trampas. Como todos
301 los equipos están haciendo trampa, todos en
302 igualdad de condiciones.(ELENA.002)

310 para la puerta y como se fueron algunos, dije
311 que se fueran todos.
312 P:¿Porqué tomaste esa decisión?
313 R:Porque me tenían harta. Y adelanto más
314 dejándoles ver el agua. Una vez que la han
315 visto, ya está. Han tardado diez segundos.De la
316 otra manera hubieran tardado más en centrarse.(ELENA.002)

62 R:Ha sido para rellenar. Estaba harta.(ELENA.003)

10 ¿Por qué tomas esa decisión de no intervenir
11 para que cesen esas actitudes?
12 R:Me tienen harta. Es que depende de los alumnos
13 que sean, y la mayoría de las veces se quejan
14 conmigo pero después entre ellos tan amigos.(ELENA.005)

23 P:Siempre esperas a ver como evoluciona el
24 conflicto.
25 R:Sí.
26 P:En esto parecéis coincidir todos, esperar a
27 ver el nivel del conflicto.
28 R:Es que si no nos pasamos toda la clase
29 interviniendo(ELENA.005),

102 P:Has optado por tomar una decisión de no darle
103 mucha importancia, de gastar bromas.
104 R:Pero solo con el grupo que estaba
105 participando.

106 P:Me refiero a que has decidido no enfrentarte a
107 ellos y optar por disminuir el clima de tensión,
108 adoptar una actitud risueña,etc.
109 R:Es posible. Me estaban hartando y además que
110 son los de siempre. Hay dos alumnos (Hussein y
111 Antonio) que mientras vaya bien la cosa con
112 ellos perfecto, pero en cuanto tenga un roce con
113 ellos se fastidió.(ELENA.007)

todo lo cual le hace cuestionarse si no existe alguna posibilidad de llevar a cabo su proceso de enseñanza en un clima propicio y con ausencia de conflicto

79 Lo que quisiera saber es si hay alguna
80 posibilidad de compaginar participación y
81 ausencia de conflictividad.(ELENA.007)

lo que termina por crearle dilemas personales entre sus deseos como docente y su actuación en el aula

119 R:Es que te planteas dos cosas. Si la actividad
120 es interesante para todos y para ellos no, lo
121 que no puedo hacer es separarlos.(ELENA.007)

133 P:¿Cuando te ocurre eso en el aula de E.F. y es
134 claro que el primer interés es que todos
135 participen, que decisión tomas?
136 R:Sentarlos, pero eso es lo más fácil y es lo
137 que yo no quiero.(ELENA.007)

142 R:Lo he pensado muchas veces y solo los
143 apartaría si llegamos a una situación
144 desesperada.(ELENA.007)

184 R:Es bastante contradictorio porque has
185 conseguido lo que te proponías, que el alumno se
186 entusiasme con la actividad y te demande
187 participar y por su comportamiento pues...(ELENA.007)

En numerosas ocasiones, y ante problemas de comportamiento en el aula, utiliza como estrategia castigar a los alumnos/as con la realización de actividades conducentes a la mejora de las

cualidades físicas

542 -Con Canela y Jordi(7ºC) quizás haya sido
543 demasiado severa pero es que siempre van de
544 pasotas. Además, les dejé en un principio que
545 hicieran lo que querían, en el sentido de
546 dejarles ponerse junto con otro amigo a
547 trabajar separados del resto porque decían que
548 necesitaban más espacio. Los observé durante
549 toda la hora y apenas trabajaron. Así que,
550 cuando me harté, los puse a ellos dos a
551 trabajar condición física. Al final de la
552 clase pagaron todos (estuvieron por lo general
553 muy pasivos) y corrieron unos cuantos sprines.(DIARIO)

927 Cuando quedaban 15 minutos
928 para acabar, y aunque había previsto cambiar
929 de ejercicio, aprovechando el incidente, les
930 senté y les di un sermón. Algunos quisieron
931 ponerse un poquito chulos diendo, ante mi
932 pregunta de si preferían hacer condición
933 física, que no les importaba. Así que levanté
934 a toda la clase y los puse a hacer unos
935 cuantos sprines, abdominales, flexiones,etc.(DIARIO)

163 R:Es que también si lo tienes parado a lo mejor
164 lo que quiere y tomé la decisión de que
165 estuvieran realizando algún trabajo de condición
166 física y así si no querían trabajar de una
167 manera que lo hicieran de otra.(ELENA.007)

63 R:Una cosa. Este grupo fue el que castigué
64 porque jugando al ultimate no paraban de
65 insultarse, de pegarse, y les dije que eso en mi
66 clase no lo iba a consentir y más siendo este
67 curso, porque otros cursos a lo mejor te dan
68 mucho más la vara pero entre ellos se llevan
69 bien, sobre todo entre chicos y chicas, esto no
70 es que se lleven mal pero vamos, y les dije que
71 si querían que lo hicieran fuera de clase pero
72 que mi clase no lo iba a permitir y entonces al
73 día siguiente comencé la clase con 15 m. de
74 condición física(ELENA.008)

o comunicarles que dicha actitud va a ser tenida en cuenta en la evaluación de la materia, estrategias que parecen tener su origen en sus experiencias como alumna o en sus propias convicciones,

17 R:Supongo que sobre el primer ejercicio.¡Ah
18 bueno!, les estaba diciendo a los que estaban
19 sentados que vinieran y creo recordar que les
20 expliqué que iba a tener en cuenta las faltas
21 sin justificar, más que nada para que , yo no sé
22 hasta ahora cómo lo ha llevado Juan Carlos, pero
23 no quiero que con la excusa me duele la cabeza
24 se sienten y para que no pase en exceso eso.
25 Les he dicho que les iba a poner un punto rojo a
26 los que no vengan y ello no saben lo que
27 significa y yo nunca se los voy a decir.(ELENA.002)

170 Por cierto, a esa alumna (la que se
171 quedó en la pared) que parece que te está
172 tomando el pelo,¿ qué le has dicho?
173 R:La he incorporado a la clase.
174 P:Y si hubieras sido la profesora real del aula.
175 R:le he dicho que tienen un negativo en la
176 asignatura, no es verdad pero vamos(ELENA.006)

llegando a tomar, ante este tipo de situaciones, decisiones como que todo el grupo de clase realice el castigo que impone, como último recurso para crear una imagen negativa de los alumnos que la protagonizaron y de esta forma ser reprendidos por sus propios compañeros

218 Espero que en adelante sus compañeros e
219 incluso sus más allegados lo controlen más
220 aunque solo sea por no verse perjudicados.(DIARIO)

Entendemos la utilización de este conjunto de estrategias como consecuencia de la desolación, percepción negativa e incapacidad para encontrar soluciones menos traumáticas ante las situaciones que encuentra en su acción docente.

Sobre las decisiones que toma para intentar eliminar

comportamientos negativos o conflictivos de los alumnos/as, reflexiona, llegando en ocasiones a la conclusión de que dichas decisiones no fueron muy acertadas, no estando ninguna de ellas referida a las decisiones reseñadas con anterioridad

268 -Pero quizá, el error mayor fué empecinarme en
269 que, una vez retiradas las colchonetas, los
270 niños no pudieran subirse a ellas. Y en vez de
271 tomarlo como un acto de desobediencia, haberlo
272 aprovechado como una parte más del espacio
273 que debían ocupar libremente.(DIARIO)

528 Con Andrés (7ºA), por su forma de actuar
529 normal y por darme continuamente la tabarra,
530 he sido muy brusca con él. Intentaré emplear
531 el método de la charla.(DIARIO)

605 Intentaré en adelante ser más imparcial y no
606 optar por lo más fácil,regañar al de siempre.(DIARIO)

Elena señala tener dificultades en la gestión y el control del aula, optando en muchas ocasiones por ignorar ciertos comportamientos ante la problemática generada para su supervisión

887 De esta forma, trabajaron mucho
888 más, se evitaron excesivas confrontaciones,
889 aunque disminuyó algo mi control,(DIARIO)

362 P:¿O es que no te importa que cumplan las
363 normas?
364 R:Es que en esa clase no podía controlar quién
365 las cumplía o no. (ELENA.002)

145 R:De que se cambiaran. Al principio ocurrió y a
146 algunos los controlé pero a otros no.(ELENA.005)

152 R:Bueno mientras se intercambien entre ellos
153 porque quieren, hago la vista gorda.(ELENA.005)

o por supeditar la participación y, consecuentemente, el aprendizaje de sus alumnos/as al control en el aula

135 R:Si hiciera grupos más pequeños supongo que
136 tendrían que pasarse el balón entre todos
137 forzosamente pero es que me da miedo, no sé me
138 da, perder el control de la clase.(ELENA.006)

En cuanto a sus intervenciones y decisiones en relación con los componentes del currículum, Elena expresa su dificultad para llevar a cabo procesos de evaluación en el aula

192 R:En esta clase sí. No he tomado notas
193 directamente sino que la final de la clase he
194 anotado las cosas que había observado. En las
195 demás clases no he podido, el grupo me obliga a
196 estar muy encima. (ELENA.006)

53 P:Sobre la evaluación parece que estáis
54 empezando a poder realizar procesos de
55 observación.
56 R:No nos va a
57 dar tiempo a realizarla bien.(ELENA.007)

limitándose en ocasiones a una valoración de tipo general y no individualizada, y centrándose fundamentalmente en los aspectos actitudinales

89 P:Entonces tú vas observando la realización de
90 los alumnos y si tu ves que ellos van
91 encontrando cosas novedosas te das por
92 satisfecha.
93 R:Si bueno, después en el diario lo reflejo.
94 Este curso ha participado, ha sido bastante
95 creativo, grupal o individualmente.(ELENA.004)

En cuanto a su actuación desde el punto de vista metodológico, Elena manifiesta su inexperiencia y falta de costumbre ante situaciones que define como de descontrol, pero que realmente no lo son, y que le hacen actuar de forma contraria a como exige la metodología utilizada en el aula "resolución de problemas"

138 P:La estrategia que has usado resolución de
139 problemas.
140 R:Sí, si por supuesto.(ELENA.002)

37 De todas maneras me
38 parece que el principal problema es nuestro o
39 por lo menos mío. Los menos acostumbrados a
40 que solucionen el problema somos nosotros
41 porque en cuanto vemos una clase que a lo mejor
42 está trabajando pero desperdigados, decimos "
43 esto es un desastre" y en cambio si te fijas
44 un poco hay gente innovando, a su manera, sin
45 tanto orden, pero logrando lo que
46 tú quieres...Yo por lo menos no estaba
47 acostumbrada, pensaba que la clase se me iba
48 de las manos en cuanto estaban los niños por
49 ahí dispersos.(SEMINARIO)

asumiendo una falta de paciencia y tranquilidad para dar tiempo a que surjan las respuestas de los alumnos

67 Yo lo que tengo es un problema de paciencia.
68 Están utilizando un material que es nuevo para
69 mí.(SEMINARIO)

517 A nivel metodológico, y visto el vídeo esta
518 tarde, me he dado cuenta que tengo que tener
519 más paciencia a la hora de dejar a los niños
520 resolver determinados problemas motrices.
521 Muchas veces , me meto tanto en la clase y me
522 inquieto de manera que caigo en darle las
523 pistas o incluso resolverles el problema.
524 Intentaré mejorar en esta faceta. (DIARIO)

78 P:¿Y no crees que debes plantear situaciones que
79 les ayuden a encontrar esas soluciones, hacerles
80 pensar sobre ello?
81 R:Sí, es que estoy un poco verde.(ELENA.006)

y concretándose esa falta de dominio y paciencia en informar de la solución o soluciones a los alumnos, actuación que es totalmente contraria a la metodología seleccionada

485 los ejercicios , les tuve que dar una pista de
486 manera que mi metodología se tranformó un poco
487 (pero solo en dos o tres casos muy
488 particulares).(DIARIO)

222 P:Es decir una intervención correcta hubiera
223 sido interrogar a los alumnos sobre la causa que
224 les impide realizar el tiro adecuado.
225 R:Si, supongo que he optado por la solución más
226 rápida.(ELENA.004)

118 R:Tome decisiones en el sentido de decirles que
119 se tenían que organizar mejor e incluso, que a
120 lo mejor no tenía que haberlo hecho, fuí a éste
121 que se apartaba "tu no eres de los más altos
122 pues a ver si tú o alguno como tú se pone en la
123 zona ".(ELENA.005)

124 P:Llegaste a darle las soluciones a ellos. ¿Y no
125 viste otra posibilidad?
126 R:En ese momento no.(ELENA.005)

50 A mí a veces me pasa, estoy intentando que
51 encuentren la solución pero cuando no la
52 encuentran creo que el fallo es mío y suelto
53 la solución.(SEMINARIO)

20 Quiero decir que en muchas ocasiones
21 domina en nosotros la intuición y la
22 observación de los niños.(SEMINARIO)

Adopta, en ocasiones, esta decisión ante el miedo de que surjan conflictos en el aula, lo cual refleja de forma reiterada, su preocupación inicial por el control y la gestión del aula

195 R:A veces das las soluciones para evitar
196 conflictos como hoy que se mataban o en la
197 actividad de balones se han hecho daño donde el
198 fín último es que se dieran cuenta de que
199 cooperando alcanzaban la solución pero es que
200 son burros, son incapaces de encontrarla.(ELENA.007)

202 P:¿Y utilizar consignas de exploración?

203 E:Lo he estado haciendo en el resto de las
204 clases pero es que te desesperas. De todas
205 formas en la clase de balones gigantes estaba
206 preocupada porque se podían hacer daño, hasta le
207 estaban dando de cabeza, y quizás por eso he
208 dado la solución.(ELENA.007)

Esta contradicción entre actuación docente y metodología se manifiesta también en la ausencia, al finalizar el desarrollo de las tareas, de preguntas que soliciten de los alumnos/as comunicar las soluciones encontradas en su proceso de búsqueda, ante las situaciones planteadas en el aula, no pudiendo o supiendo justificar esta decisión

82 P:¿Cuando finalizan cada tarea sueles interrogar
83 a los alumnos para que aporten las soluciones
84 que han encontrado?.
85 R:No.
86 P¿Por qué?
87 R:No lo sé, la verdad.(ELENA.004)

También se le presentan dilemas en cuanto a la forma de presentar la información a sus alumnos, como consecuencia de la opinión del maestro del aula, el cual opina de forma distinta a las recomendaciones teóricas y la información recogida en su formación inicial

206 hubiese sido mejor que hiciera una pequeña
207 demostración y entonces le dije que no había
208 querido hacerla porque me parece que eso es
209 instrucción directa y yo estaba utilizando
210 resolución de problemas.Me dijo que por una
211 pequeña demostración no iba a dejar de ser
212 resolución de problemas.
213 P:¿Tú como lo ves?.
214 R:Le he hecho caso y he perdido el mismo tiempo.
215 Pero hay que compartir.(ELENA.002)

228 P:Y el tema de la demostración,¿cómo lo ves? La
229 has hecho porque él te lo ha recomendado.
230 R:Sí, pero no estoy demasiado contenta.(ELENA.002)

233 R:Yo que sé. Pienso que es contrario a la
234 resolución de problemas.(ELENA.002)

117 No obstante,
118 después de hablar con él, quizá tenga razón y
119 esto no tenía por qué ir en contra de la
120 resolución de problemas. No lo sé, puede que
121 sí o puede que no...Quizás esté en lo cierto.(DIARIO)

Este déficit en su actuación metodológica empieza a ser superado por Elena a medida que transcurre el período de prácticas, entendiendo que ello es posible, por desaparecer las preocupaciones iniciales por el control y la disciplina en el aula y poder centrar su atención en aspectos relativos a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje

110 Les he dicho que se fijaran en cómo ocupaban el
111 espacio ellos y los adversarios para
112 aprovecharlo. Se supone que tengo que tener
113 paciencia.(ELENA.007)

136 R:Sí, pero quería dejar que ellos encontraran
137 estas soluciones y de hecho algunos de ellos
138 pues ha comentado "es verdad, ya les estoy
139 diciendo que no se situen cerca de la red pero
140 no hacen caso".(ELENA.007)

127 R:Pasarse hacia atrás y hacia delante. De todas
128 formas creo que hay que dejarlos que empiecen a
129 pensar ellos solos y no tener que darles yo
130 pautas.(ELENA.008)

175 R:No sé, es complicado. Creo que entre ellos
176 mismos deben de aprender a jugar en equipo, a
177 cooperar entre compañeros. Muchas veces les doy
178 las pautas pero quiero que se organicen entre
179 ellos. A lo mejor lo más didáctico sería
180 decirles más cosas pero entre ellos mismos deben
181 organizarse el espacio, comunicarse. Lo que uno
182 puede es estar completamente pasivo y después
183 que se me queje a mí que no ha podido
184 participar.(ELENA.008)

En cuanto al grado de motivación e interés hacia la enseñanza que Elena muestra a lo largo de las prácticas, se observa una clara tendencia a la baja a medida que transcurren las mismas, llegando al final del período con una actitud de muy baja implicación personal, tal como ella misma reconoce

787 No
788 obstante, debo esforzarme por sacar más de los
789 chicos y no conformarme con lo ya conseguido.
790 Digamos que he entrado en una fase de
791 "relajamiento" y debo evitarlo porque, como ya
792 he dicho repetidas veces, aún queda mucho por
793 conseguir.(DIARIO)

957 Hoy quizás haya sido uno de esos días que
958 reflejan el cansancio, la desgana,etc. de
959 todo el período de prácticas realizado hasta
960 ahora.(DIARIO)

982 Es por ello que quizás me haya
983 olvidado últimamente del aspecto más
984 formalista de las prácticas, no por ello menos
985 importante.(DIARIO)

159 P:¿Esta última semana te la has tomado con menos
160 implicación?
161 R:Sí, puede ser.
162 P:¿Por qué?
163 R:Porque estoy ya un poco harta. Me he relajado
164 bastante.(ELENA.009)

169 En otros
170 aspectos he bajado mucho. Sin embargo, quizás yo
171 no estoy tan implicado y en cambio los alumnos
172 lo están más que al comienzo de las prácticas.(ELENA.009)

177 R:Sí, muchísimo. Esta semana me ha costado mucho
178 ir a dar las clases aunque dependía tambien del
179 grupo que fuera y la actividad a desarrollar. En
180 aquellas situaciones en que he probado el
181 material casero (sacos, botes de
182 suavizante,etc.) pues tenía interés en ver
183 cómo iban a reaccionar los alumnos, cómo iba a

184 salir la clase. En las otras situaciones me ha
185 costado mucho. Me he sentido muy cansada.(ELENA.009)

influyendo también en su nivel de motivación el grupo de alumnos/as a los que tiene que impartir clase

735 Yo me sentía incapaz de
736 llevar a cabo la clase pero gran parte de la
737 culpa fue mía. Tenía que haber previsto
738 ejercicios en los que se movieran y la vez
739 trabajaran lo que quería. Reconozco que
740 preparé la clase bastante mal pero es que me
741 siento superdesanimada cada vez que tengo que
742 trabajar con estos niños.(DIARIO)

o las expectativas previas que se crea sobre la actuación de los alumnos/as

502 Quizás sea porque yo no venía con muchas ganas
503 y se lo he contagiado a los niños. Por otra
504 parte, también esperaba que ellos , por sí
505 solos, jugaran, indagaran, que se fueran
506 olvidando gradualmente de mi presencia, de
507 aprender a disfrutar de lo nuevo, de lo
508 novedoso. Pero por lo visto hoy, todavía les
509 queda bastante, hay que ir achuchándoles,(DIARIO)

En cuanto a la motivación de sus alumnos/as hacia la actividad física, Elena estima que puede ser favorecida por la actitud que el profesor tiene en el aula, siendo a veces decisiva en la mejora que ellos/as experimentan respecto al área de Educación Física

22 P:Tus desplazamientos son más continuos y
23 amplios, yendo constantemente de un grupo a
24 otro.
25 R:Sí, para ir dándole indicaciones, animarlos y
26 motivándolos. También dando indicaciones sobre
27 le uso del material (indiacas) para que lo
28 cuiden. (ELENA.002)

169 P:En este momento de la clase estas muy
170 implicada,¿qué estas haciendo?
171 R:Animando.
172 P:Entonces, muchas consignas son de motivación.
173 R:Sí, porque veo gente parada y animo a los que
174 llevan el balón "que están parados"(ELENA.002)

7 R:Ha salido peor que otras, la verdad.
8 P:Esta valoración de peor, ¿en función de qué?
9 R:Porque han participado menos que otras veces.
10 Es decir, con una organización bastante libre de
11 descubrir posibilidades de manejo del disco,
12 otros se han preocupado más de tirar de
13 diferentes formas. Quizás la causa puede estar
14 en que yo en otras clases, en la de iniciación
15 del disco como la de ayer, pues he intentado
16 meter más caña a los niños y hoy los he dejado
17 un poquillo más libres y parece ser que no
18 responden a eso o responden peor, porque esta
19 clase no es problemática.(ELENA.004)

96 P:¿Y cuando te encuentras con un grupo que no
97 aporta mucho, que es pasivo, poco creativo?.
98 R:Cuando me doy cuenta que están así intento
99 animarlos pero vamos, tampoco quiero estar muy
100 encima de ellos.(ELENA.004)

158 R:Si bueno, es que eso a lo mejor, quizás no
159 debería ser pero va con mi estilo. Yo no puedo
160 estar parada viendo a los.
161 P:Te encuentras más a gusto .
162 R:Sí, sí. Me gusta participar.
163 P:Aún a riesgo de perder cierto control del
164 grupo y visión del trabajo.
165 R.Sí, lo prefiero. Por supuesto lo ideal sería
166 que todo marchara bien y que estuvieran
167 superincentivados y yo observar, lo que te he
168 dicho antes. Pero ante eso prefiero estar
169 animando, estar encima, me gusta.(ELENA.004)

Esta variable del aprendizaje va a influir sobre decisiones que Elena toma en el aula, fundamentalmente en lo que concierne a la selección de las tareas que propone a sus alumnos/as

10 R:Le dije a los críos que podían elegir entre
11 las sesiones de indiaca o si querían seguir
12 jugando al ultimate. Me basé sobre todo porque
13 algunos niños me habían dicho al verme por el
14 recreo si íbamos a seguir jugando. Viendo eso
15 pues planteé esta posibilidad antes de empezar.
16 Les dije que íbamos a hacer 1/2 h de ultimate y
17 1/2 h. de indiaca.(ELENA.006)

8 R:porque los niños han estado muy motivados, han
9 participado mucho, no me han dado mucho la vara.
10 Para ser el curso que es (7º A) que siempre que
11 se les mete un material nuevo les cuesta mucho
12 adaptarse, se empiezan a quejar y hoy desde el
13 primer momento que han visto que íbamos a
14 trabajar con sacos se han entusiasmado.(ELENA.009)

65 R:No. Se me ha ocurrido esa actividad sobre la
66 marcha. Los iba a poner por parejas pero entre
67 ellos me han dicho que no, más que nada por
68 divertirse.(ELENA.009)

82 R:No sé, como la he pensado sobre la marcha. La
83 he hecho porque creía que los alumnos podían
84 divertirse con ella.(ELENA.009)

En cuanto a su estilo docente, puede ser definido por sus deseos de que la actitud y comportamiento de sus alumnos/as evolucione hasta conseguir un aceptable nivel de autonomía, sin tener una dependencia obligada del profesor, lo cual redundaría en unas mayores posibilidades de supervisión y observación para el profesor en clase

89 R:Sí, podía haberlo hecho pero no creo que sea
90 tan importante, vamos. El hecho que los niños
91 jueguen solos es hasta saludable.(ELENA.002)

100 P:O sea, que tú cuando planteas tu clase, tu
101 pensamiento sobre la enseñanza es que el
102 profesor una vez que plantea la actividad debe
103 dar autonomía a los alumnos para que sean
104 capaces de autoexigirse.
105 R:Sobre todo en estos cursos.(ELENA.002)

En su experiencia en prácticas, esta evolución de los alumnos/as no parece realizarse, o por lo menos no parece realizarse de forma estable, lo cual conduce a Elena a una situación de incertidumbre y de no poder prever la actitud con la que sus alumnos/as pueden abordar las siguientes clases

50 R:No, todavía no lo es. Hoy en los grupos que
51 era la 2ª clase con disco, pues lo han
52 conseguido y no lo han conseguido. He intentado
53 inhibirme pero no he podido. Continuamente me
54 reclamaban "señorita, señorita". Les he
55 explicado 20.000 veces que ellos tienen que ser
56 los que se regulen y alguna veces se ha
57 conseguido y no he tenido que intervenir.(ELENA.004)

58 P:¿Tu ves una adaptación progresiva de los
59 alumnos a tu estilo de enseñanza?.
60 R:Creo que sí, aunque también es como les dé.
61 Hay días que responden muy bien y otros días que
62 hay que estar más encima de ellos pero creo que
63 se nota una evolución. (ELENA.004)

273 R:Es que no sé si será bueno o malo. Es que me
274 da miedo que el próximo día llegue y resulte un
275 fiasco porque ya te digo como un día están muy
276 bien y al siguiente inaguantables. Yo no puedo
277 llegar y decir un día "¡ay que bien, tengo a
278 estos cursos!". He pensado a veces esto y me he
279 llevado un chasco.(ELENA.004)

151 R:Despues de ver la clase de hoy no, pero es lo
152 que hemos dicho, que unos días se comportan muy
153 y otros días tengo que estar muy encima de
154 ellos, pasa con todos los grupos. Creo que
155 depende mucho del tipo de actividad que les
156 proponga.(ELENA.006)

afirmando que

54 El alumnado depende totalmente de lo que
55 dice el profesor, muy pocos hacen el ejercicio
56 sin necesidad de concentrarlos. Tienen una
57 dependencia muy grande.(SEMINARIO)

lo que le hace, de nuevo, asumir un papel en el aula contrario a su ideal de enseñanza

241 y aquí acuden a mí para que les
242 resuelva los problemas de aplicación de las
243 normas pero no quiero intervenir, pero no ha
244 sido posible.(ELENA.004)

36 R:Es que solos no pueden jugar porque
37 continuamente me están reclamando por el dichoso
38 tema de las trampas (ELENA.005)

97 Yo he intentando inhibirme un poco, dar
98 las pautas básicas para jugar y quitarme un poco
99 de en medio pero no me han dejado, han estado
100 continuamente preguntándome y sobre todo en el
101 tema de las reglas no han sido capaces de
102 ponerse de acuerdo en que era válido y que no,
103 cosa que tampoco ha ocurrido en los otros
104 cursos.(ELENA.008)

y a cometer errores en su actuación desde su óptica docente

608 El único
609 gran fallo es que adopté el papel de juez o
610 árbitro y quizá no debía haberlo hecho porque
611 mis equivocaciones son vistas como decisiones
612 a favor o en contra de un equipo.(DIARIO)

aunque ello no le va a impedir continuar avanzando hacia lo que ella considera lo correcto, bueno y deseable como enseñante

23 P:¿A qué responde esta decisión de traspasar al
24 alumno la organización de los grupos?.
25 R:Simplemente por probar porque pienso que es
26 una cosa que pueden hacer ellos perfectamente (ELENA.004)

33 Y por eso
34 ahora he optado por darle la oportunidad a ellos
35 a ver si son capaces de ponerse... y se han
36 puesto niños y niñas juntos. Pienso que a medida
37 que vayan transcurriendo las clases que tengan
38 más responsabilidad en cosas de este estilo.(ELENA.004)

85 R:Aquí los
86 alumnos me requieren para que dirima en una
87 discusión, lo que ocurre es que más que juez lo
88 que he hecho hoy ha sido dar mi opinión, que lo
89 que yo decía no iba a misa, que ellos se la
90 arreglarán, daba mi opinión pero no decidía.(ELENA.006)

Respecto al proceso de informar o comunicar a sus alumnos/as las tareas a realizar, aspectos organizativos, etc., Elena asume como problema personal, la dificultad que encuentra para no extender en demasía su explicación y hacerla comprensible para los alumnos/as

107 En cuanto a mi actuación, reseñar dos cosas
108 básicas que además he discutido con Juan
109 Carlos:
110 1)En el ejercicio de "paro y conduzco" he
111 perdido bastante tiempo, cosa que no hacía
112 falta. Y es que, a veces, me "enrollo".(DIARIO)

144 Sólo nos han
145 dicho una cosa y además muy clara :"perdéis
146 mucho tiempo explicando los ejercicios". Y por
147 supuesto, tienen razón.(DIARIO)

así como presentar una clara tendencia a elevar la voz, proceso que parece surgir de sus experiencias previas como entrenadora de baloncesto y que traslada a su acción docente en el aula de Educación Física

15 P:¿Por qué gritas tanto en clase?.
16 R:Para que me oigan. No lo puedo evitar, siempre
17 me ha pasado los mismo, cuando entrenaba a
18 baloncesto me pasaba igual.(ELENA.009)

Elena no se muestra muy partidaria de utilizar rutinas organizativas para informar a sus alumnos/as, por entender que le hace perder identidad a la clase de Educación Física y revivir en los alumnos/as muchas de las rutinas del aula

166 R:Yo eso no lo veo muy claro. En el colegio
167 donde he estado haciendo prácticas de cátedra,
168 como modo de tranquilizar a los niños y darles
169 instrucciones, los sentaban en el suelo. No sé
170 porque no lo veo; parece como si volviera a
171 repetirse el ambiente de las clases, llegar,
172 sentarse en el pupitre. No sé, la E.F. debe
173 ser algo más.(ELENA.001)

aunque en algún caso las utilice ante problemas de comprensión en sus alumnos/as

47 P:Varias veces, sobre todo al principio parabas
48 el juego y llamabas a todos los alumnos para dar
49 normas. ¿No hubiera sido mejor para no romper
50 demasiado la dinámica de la clase ir recordando
51 las normas sobre la marcha?
52 R:Es que entonces no se enteraban. Al ser tanta
53 gente era difícil que se hubieran enterado(ELENA.005)

o para facilitar la gestión del aula

74 P:Ahora has vuelto a reunir al grupo. ¿qué les
75 explicas?
76 R:Es que no se que ejercicio era. ¡Ah sí! He
77 hecho los grupos y ahora voy a explicar el
78 primer ejercicio, (ELENA.002)

20 P:Los reúnes y explicas, ¿qué?
21 R:Ah, sí. Es que hoy por primera vez les he
22 dejado que se organizaran ellos, en tríos era.(ELENA.004)

Cuando utiliza estas rutinas para informar a sus alumnos/as y se encuentra con situaciones de mala atención y de distracción recurre de forma espontánea a

35 P:¿Ese gesto que haces ahora a que se debe ?
36 R:Bueno sí, estaba esperando a que se callen.
37 P:Y esa decisión de adoptar esa actitud
38 esperando que se callen,¿la tenías pensada de
39 antemano?

40 R:No.
41 P:¿Y entonces por qué tomas esa decisión, crees
42 que es la mejor?
43 R:Porque gritando no lo consigo, entonces espero
44 a que ellos se callen y aparte se lo dicen entre
45 ellos que se callen.(ELENA.002)

194 P:Ahora un alumno mientras estás explicando está
195 hablando y lo miras simplemente. ¿De qué depende
196 para realizar una intervención verbal o solo una
197 mirada como en este caso?
198 R:Depende. Si solo es uno suelo solamente
199 mirarlo porque el ya comprende que no lo esta
200 haciendo bien pero si son 3 o 4 los que están
201 hablando y eso pues suelo decirles algo.(ELENA.004)

Ante realizaciones no satisfactorias de sus alumnos/as, procede a proporcionarles feedback, apoyándose en desplazamientos hacia dichos alumnos/as a fín de hacerlos de forma individualizada

155 P:Entonces tu vas proporcionando ayuda
156 suplementaria.
157 R:Si, de vez en cuando pero para que
158 rectifiquen.(ELENA.002)

177 R:Si, señalé que se pusieran a una distancia
178 corta. Había algunos grupos que no daban nunca y
179 es que se habían separado mucho y el objetivo
180 era precisión y era muy difícil tan lejos.(ELENA.004)

209 R:Claro. Al principio no dije nada pero despues
210 fui grupo por grupo diciendo que quién no
211 pudiera se acercara más.(ELENA.004)

En cuanto al diseño del currículum, Elena justifica la necesidad de realizarlo, no solo porque supone una guía, un apoyo a la acción docente, sino que además es un medio que permite formarse al profesor

4 R:Tienes una guía de acción, como todo en la
5 vida, a menos que seas muy bueno y puedas

6 improvisarlo todo.Creo que en cualquier
7 actividad que desarrolles y más en la
8 actividad formativa que va a ser la nuestra,
9 necesitas algo a lo que puedas acudir para ver
10 cada día lo importante que hay que hacer.(ELENA.001)

15 R:No creo que debiera perderla, hombre,algo. Yo
16 aunque tuviera experiencia seguiría haciendo
17 una planificación. Yo lo haría y sé que hay
18 muhos profesores que no la hacen sino que
19 simplemente se dejan llevar por lo que saben o
20 por lo que creen que saben. Yo creo que
21 depende de las ganas de trabajar que tengas.
22 Si eres un profesor con ideas renovadas y con
23 ganas de trabajar, te haces tu planificación,
24 consultas libros o sea que no es el simple
25 hecho de poner en un papel esto sino más bien
26 informarte, formarte.(ELENA.001)

En cuanto a qué tipos de planificación realizaría, Elena señala varios, basándose en una progresiva reducción temporal de cada una de ellas y no teniendo presente las recomendaciones emanadas desde la formación inicial

32 R:Lo ideal, que sería lo que yo haría, sería
33 hacer una planificación anual, después
34 trimestral en función de las evaluaciones, y
35 dentro de este último tipo, mensual y semanal.
36 De aquí sacaría la diaria.(ELENA.001)

Los componentes del currículum que contempla o sobre los que toma decisiones al construir su planificación son

39 R:Contenidos, objetivos, material con el que
40 voy a trabajar, la organización del grupo,
41 actividades, metodología, estilo de enseñanza,
42 que pretendo conseguir a nivel personal,
43 reflejar mi filosofía educativa.(ELENA.001)

El proceso de construcción de su planificación se iniciaría con el conocimiento del nivel de sus alumnos/as

44 P:¿En qué orden vas describiendo las
45 cuestiones descritas anteriormente?.
46 R:En primer lugar, el tipo de alumnos que
47 tengo es lo más importante, es decir, el nivel
48 cultural que tienen, comportamiento, nivel
49 motriz, el tipo de colegio en el que estoy
50 (contexto), si los profesores colaboran, si
51 posibilitan actividades innovadoras. Después
52 lo que yo quiero realizar (estilo de trabajo y
53 lo que voy a realizar). Bueno todo esto
54 despues de describir objetivos, contenidos y
55 actividades, así como la metodología a
56 realizar (forma parte de mi estilo de
57 enseñanza).(ELENA.001)

Como se puede observar, Elena mantiene una gran preocupación sobre su "Estilo docente", cuestión que ya aparece como algo importante al describir sus expectativas previas al comienzo de las prácticas. Este interés vuelve a aparecer en el proceso de planificación, estableciendo un claro nexo entre metodología a emplear en el aula y su estilo docente

58 P:Entonces el método no lo eliges en función
59 del tipo de objetivos y contenidos sino el
60 método es...
61 R:Hombre no, por supuesto, todo va
62 correlacionado, no son cosas diferentes. Yo
63 eligo un tipo de estilo que va con mi forma de
64 ser y a lo mejor resulta que una actividad no
65 va con ese estilo.(ELENA.001)

recurriendo cuando se producen incompatibilidades a la modificación de la metodología

66 P:¿Qué has hecho en esos casos?
67 R:Mi estilo no lo cambio. Depende, la verdad es
68 que es algo complicado. Lo ideal es ser a mi
69 propio estilo (resolución de problemas) pero si
70 hay actividades que requieren necesariamente
71 que el niño aprenda una mecánica perfecta
72 tendré que delegar un poco pero vamos, siempre
73 que sea posible intento amoldarlo para que

74 vaya con mi estilo.(ELENA.001)

Para finalizar este proceso, diseñaría la evaluación para comprobar el resultado obtenido

75 P:Siguiendo con el proceso de planificación,
76 ¿a continuación qué harías?
77 R:Diseñar un tipo de evaluación para ver si
78 todo eso...(ELENA.001)

concretando que dicha evaluación se realizaría mediante la utilización de técnicas de observación, influída para ello por lo que hacen los maestros expertos, dada su inexperiencia

80 R:Sería una observación diaria. No tengo
81 experiencia y entonces me tengo que sumar a lo
82 que los profesores creen que es lo oportuno.
83 Entonces sería una observación diaria de todo
84 el alumnado pero fundamentalmente en algunos
85 alumnos. Eso en cuanto a cumplimentar la
86 evaluación.(ELENA.001)

finalizando este proceso de planificación con una declaración de intenciones en el que no concreta cómo y con qué medios valoraría este proceso para extraer las conclusiones que desea

96 P:Despues de describir la evaluación,
97 ¿acabaría ahí el proceso?
98 R:Me gustaría sacar mis propias conclusiones
99 despues de ser llevada a cabo, despues de
100 terminar el curso.(ELENA.001)

Para concluir, confirma cómo realizaría este proceso y los componentes que se reflejarían en él, lo que nos informa de un modelo de planificación lineal y sin ninguna interrelación entre sus componentes

249 R:Básicamente todo lo que he dicho
250 anteriormente estaría contenido en la

251 planificación y en el mismo orden.(ELENA.001)

Respecto a cómo estarían contempladas las tareas de enseñanza-aprendizaje en los distintos niveles de la planificación, Elena que se van a ir concretando a medida que la planificación acorta su ámbito temporal

104 R:Mas que actividades serían reseñas sobre lo
105 que quiero trabajar y aparecería un ejemplo en
106 todas las planificaciones.(ELENA.001)

109 R:En la planificación mensual quizás aunque la
110 aparición de las actividades sería progresiva.
111 En la anual un ej. para saber qué tipo de
112 actividades voy a trabajar, después en la
113 trimestral lo mismo pero un poquito más
114 puntualizado y así progresivamente hasta el
115 final.(ELENA.001)

aunque se plantea algunos interrogantes sobre cuál sería el nivel de planificación adecuado para especificar concretamente las diferentes actividades

116 P:¿Entonces, a partir de la mensual ya
117 especificarías todas las actividades?.
118 R:Eso tiene dos cosas. Si tú lo haces mensual
119 tienes un trabajo hecho que te puede servir
120 pero claro, después puede pasar que durante
121 ese mes se te vengan abajo todos los planes.(ELENA.001)

pero no parece que puedan ayudarle a disipar sus dudas sus experiencias prácticas anteriores

122 P:En tus experiencias prácticas anteriores,
123 ¿cómo lo has hecho?
124 R:He planificado todas las actividades de la
125 U.D.
126 P:¿Y ahora, lo harás igual?
127 R:No lo haría tan puntual. Es que no sé,
128 porque en mi caso la mayoría de las
129 actividades han servido, por no decir todas

130 pero claro, modificando.
131 P:Entonces, ¿aparecerían puntualizadas?
132 R:Sí, yo creo que sí. Pero quiero dejar claro
133 que dejándola abierta a modificaciones.(ELENA.001)

En cuanto al criterio o criterios que establece para seleccionar las tareas de enseñanza-aprendizaje, parece concretarlos en el nivel y edad de los alumnos/as de que se trate y en el nivel de motivación, como quedó señalado con anterioridad, que apriorísticamente puedan tener las tareas

134 P:¿Qué criterios utilizarías para seleccionar
135 las actividades?
136 R:Sobre todo el tipo de alumnos que tenga y la
137 edad, son cosas muy importantes. Pienso que la
138 edad es básica. El tipo de alumnos en relación
139 a su preparación y conocimientos de los
140 contenidos que quiero tratar pero sobre todo
141 la edad. Yo creo que en función de la edad se
142 hace; la edad es la base de la planificación de
143 las actividades porque la diversión es
144 fundamental en E.F. pero en las edades de la
145 Ed. Primaria es básico que los niños se
146 diviertan en E.F. y además están otras cosas
147 como coger gestos mecánicos y....
148 P:¿Entonces el criterio más importante es que
149 se diviertan?
150 R:Sí, que se diviertan.(ELENA.001)

llevándole este convencimiento a seleccionar durante la propia sesión aquellas tareas que responden al criterio de motivantes y divertidas, no llevando a la práctica el resto de las diseñadas, salvo si queda tiempo en la sesión

279 Algo parecido ha ocurrido en este día pero no
280 por incapacidad de los alumnos sino porque
281 cada vez estoy más convencida de que entre los
282 ejercicios programados(5 aproximadamente),
283 sobre todo por una mayor pérdida de tiempo
284 generalizada debido a mi afonía, lo ideal es
285 seleccionar los más motivantes y los que mejor

286 reflejan el objetivo a conseguir y si despues
287 sobra tiempo, hacer el resto. Es preferible
288 hacer menos y bien (disfrutando y aprendiendo)
289 que más y peor.(DIARIO)

La decisión para establecer este nivel de motivación se basa en sus experiencias anteriores con dichas tareas

289 Para poder concretar tales
290 actividades , me baso en experiencias
291 anteriores con cursos similares.(DIARIO)

En cuanto a la planificación y construcción de las sesiones, Elena tiene asumido que deben comenzar por tareas que presenten un alto nivel de motivación para el grupo-clase

198 Y también empezar las clases con
199 actividades muy motivantes, que metan al niño
200 en acción.(ELENA.001)

218 R:Sí, pero hay cosas muy claras. Lo de
219 motivante a rajatabla(ELENA.001)

aunque a veces no sea el criterio esgrimido para justificar la presencia de la primera tarea del aula, empleando criterios más acordes con principios del aprendizaje significativo

238 P:Ahora pasar a desarrollar una actividad
239 lúdica.
240 R:Sí, es un juego preparatorio para otro que es
241 más complejo(ELENA.004)

42 P:¿Qué querías alcanzar con la
43 actividad?.
44 R:Pues, qué se metieran caliente y que no
45 empezarán la competición en frío y además para
46 que recordaran un poco el trabajo hecho el otro
47 día. Ahora aquí introduzco otro juego (tratar de
48 mantener la indiaca en el aire y a un
49 determinado número de golpes dar a algún

50 compañero). Lo que ocurre es que despues lo
51 hacen un poco a su aire o derivando hacia otro
52 juego similar.(ELENA.008)

En cuanto a la actividad final el criterio para su selección puede variar, siendo a veces aconsejable terminar con una actividad relajante (responde al modelo tradicional de sesión con una parte final de vuelta a la calma) o con una actividad intensa sin que quede claro su justificación

203 R:No estaba así
204 planificado en las anteriores planificaciones
205 de las prácticas de cátedra pero en las
206 primeras sesiones yo me di cuenta de lo que
207 estoy diciendo e intenté cambiarlo. Cambié el
208 orden de las actividades y si había alguna más
209 motivante, cambiaba el orden de las mismas. Y
210 siempre terminaba con algo que...Depende como
211 sea el curso, pues a veces es mejor terminar
212 con algo relajante y otras veces con una
213 actividad intensa para que se vayan los niños
214 cansados.(ELENA.001)

Respecto a la posibilidad de poder tener previsto y planificado posibles variantes o alternativas a la tarea propuesta en función de como se desarrolle en el aula, Elena opina que

58 Depende, porque hay actividades que puedes
59 prever lo que va a ocurrir y aunque no puedes
60 tener todo planeado por lo menos puedes tener
61 algo previsto.(SEMINARIO)

siendo muy importante para ello dedicar el tiempo necesario y realizar el correspondiente análisis de la tarea

160 Es cuestión de sentarte en la mesa y
161 comerte el coco, porque a mí me ha pasado con
162 algunos ejercicios,y esto cómo lo puedo hacer
163 yo porque se van a aburrir, porque esto los

164 niños no y pensando y cómo lo hago.(SEMINARIO)

El tiempo que establece para cada tarea en el conjunto de la sesión no va a estar previsto de antemano ni va a ser reflejado en nigún nivel de la planificación, dependiendo en todo caso de la potencialidad de la tarea y de la respuesta de los alumnos/as en el aula

52 R.Sí, lo que pasa es que esa actividad es para
53 hacerla de quince minutos en adelante, porque
54 los críos se lo pasan en grande, o por lo menos
55 deben pasarselo bien con eso.
56 P:Yo te iba a preguntar precisamente porque has
57 cambiado de actividad, porque los niños
58 parecían pasarselo bien.
59 R:Me parecía que algunos niños ya estaban
60 pasando.(ELENA.003)

181 P:Ahora cambias de actividad,¿qué te guía a
182 ello?
183 R:Cuando ya los veo un poco aburridos. Bueno y
184 también por variar, para que experimenten otras
185 formas, depende.(ELENA.004)

En cuanto a los objetivos de enseñanza que Elena se plantea, significar que opta por seleccionar objetivos que pudieran no facilitarle, a priori, llevar a cabo su proceso de enseñanza de forma más cómoda y fácil sino que se plantea objetivos que considera importantes desde su punto de vista (aunque puedan ser conflictivos y complejos ante la realidad que se le presenta y experiencias previas de sus alumnos/as)

169 Lo que no puedo hacer es
170 tratar a los niños mayores (7º) como idiotas y
171 hacer con ellos cositas sencillas para que no
172 haya problemas. Deben acostumbrarse a jugar
173 cumpliendo ciertas normas, a cooperar entre
174 ellos, a saber competir lo más sanamente
175 posible. Así que no cejaré en mi empeño.(DIARIO)

objetivos que apelan fundamentalmente a aspectos actitudinales y de participación de los alumnos ante las tareas propuestas

621 Poco a poco, consigo que la gente
622 (principalmente las niñas) participe un
623 poquito más aunque aún le queda mucho.(DIARIO)

64 R:Para que aprendan a trabajar con todos,
65 aprendan a convivir, que los que participan
66 contigo pueden ser mejores, pueden ser peores,
67 que se acostumbren a cooperar.. Básicamente es
68 eso y potenciar el compañerismo.
69 P:¿Cuándo consideraste este objetivo, durante la
70 planificación o en la práctica y tomaste la
71 decisión sobre la marcha?
72 R:Sobre la marcha. Pense que podía ser positivo
73 para los alumnos.(ELENA.002)

16 Quiero que aprendan a
17 solucionarlo entre ellos porque la primera regla
18 del "Ultimate" es que no hace falta árbitro
19 porque entre ellos mismos deben aprender a
20 actuar.(ELENA.005)

teniendo un carácter abierto y procesual

239 Pero por otra parte, los
240 contenidos y objetivos que se pretendían
241 conseguir, se consiguieron más o menos. Y es
242 que, aunque muchos iban por libre y
243 desobedecían a menudo, la clase no requería de
244 una estructuración y organización formales. Se
245 pretendía tomar el primer contacto con las
246 posibilidades expresivas del niño y más
247 específica, atendiendo a la "ocupación del
248 espacio".(DIARIO)

975 Por otro lado, y no pretendo excusarme, todas
976 las actividades y sesiones correspondientes al
977 contenido de deporte alternativo, responden al
978 objetivo común de conocer dicho contenido, de
979 adaptar la formación del alumnado a esta nueva
980 fórmula deportiva, de fomentar la creatividad

981 y estrategias de juego en ellos, de hacerlos
982 autónomos.(DIARIO)

108 P:¿La sesión tenía algún objetivo concreto?
109 R:No, a la hora de diseñar las actividades no he
110 pensado en alcanzar un objetivo concreto, el
111 objetivo básico en conjunto era desarrollar
112 nuevas formas de utilización de material casero,
113 en este caso el saco.(ELENA.009)

En cuanto a los contenidos que Elena selecciona y se propone enseñar podemos decir que están relacionados con contenidos de tipo procedimental, aunque tenemos la impresión de presentar una cierta confusión entre lo que ella conceptualiza como objetivos actitudinales pero que define en forma de contenidos

141 P:Y lo que mas te interesaban que descubrieran
142 ,¿qué era?
143 R:En esta actividad que lanzar fuerte no sirve
144 de nada porque pierden tiempo para poder
145 realizar mas lanzamientos y si además dan al
146 compañero en la parte alta del cuerpo no les
147 sirve de nada porque la primera norma era no
148 tirar por encima de la cintura. Y entonces la
149 gente que menos fuerte tiraba, se movía mas con
150 el balón o menos se movía pero tenía un buen
151 control de balón conseguían mejor resultado.(ELENA.002)

251 R:Pues que tenían que parar el balón con la
252 parte del cuerpo que creyera que lo iba a
253 dominar mejor y desplazarse lo mas rápido
254 posible. También el que lance debe hacerlo de la
255 mejor forma posible para facilitar la recepción
256 del compañero y vuelva rápido.(ELENA.002)

273 R:Como controlar de la mejor forma posible. Al
274 ser necesario rapidez en el ejercicio porque si
275 no no ganaban cada alumno debe saber qué tipo de
276 control le va a permitir ganar.(ELENA.002)

216 R:Bueno sí, eso puede ser uno de los problemas a
217 resolver pero mi principal problema era que
218 adecuaran el tiro, no la distancia sino el tiro.(ELENA.004)

248 R:No, no lo he pensado. Es que si no lo ven
249 conmigo no lo ven con nadie. Quiero que vean el
250 mayor número posible de juegos novedosos.(ELENA.004)

254 R:Si tuviera una continuidad con ellos sí. De
255 todas formas también quiero conseguir cierto
256 nivel. De todas formas en esta actividad
257 concreta (disco) tienen suficiente. A lo mejor
258 alguno le falta un poco pero en general aprenden
259 a manejar el disco porque además la mayoría
260 sabían ya manejarlo.(ELENA.004)

26 R:Las dos cosas, sobre todo en cuestiones
27 relacionadas no ya con el dominio del disco sino
28 con la propia autoestima de cada para que sepa
29 de que es capaz, con cuestiones de cooperación y
30 estrategias de oposición y todo eso.(ELENA.006)

75 Lo que tu dices del reparto de espacio
76 está bien pero se tienen que ir acostumbrando
77 poco a poco los niños.(ELENA.004)

Sobre la metodología de enseñanza que selecciona, y que va a estar íntimamente ligada a su estilo de enseñar, como quedó reflejado previamente, declara su convencimiento de su adecuación y potencialidad para permitir a los alumnos/as expresar y sacar todo lo que llevan dentro

29 Pienso que en mi caso y contrariamente a lo
30 que se puede pensar, una metodología basada en
31 la resolución de problemas es más adecuada
32 incluso en situaciones en que los niños
33 vienen muy revolucionados. Puede decirse que
34 hay más libertad y entonces la energía que
35 traen la expresan de mejor manera y en cambio
36 si le dices que hay que hacer esto o lo otro
37 se sienten más coartados(SEMINARIO)

así como favorecer la diferenciación de niveles de dificultad en las tareas que se proponen

62 Una de las mejores cosas para que podamos
63 distinguir niveles de la clase es la
64 resolución de problemas porque pueden hacer
65 trabajos individuales, por parejas, grupales y
66 todos ellos diferentes.(SEMINARIO)

planteando 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

190 Yo no diría eso. No diría que no comprenden
191 sino que simplemente no están acostumbrados y
192 entonces, ellos a lo mejor son inteligentes,
193 si estuvieran acostumbrados con más o menos
194 nivel. Yo creo que más que un problema de
195 atención es un problema de adopción, de
196 adopción de un nuevo sistema de E.F. al que
197 por lo visto no están acostumbrados, que no
198 han seguido.(SEMINARIO)

Respecto a la organización de los grupos, Elena describe como gran problema la dificultad para que espontáneamente se agrupen niños y niñas

27 pero claro, sobre todo las primeras sesiones que
28 tuve con ellos, sucede lo típico, que se ponen
29 siempre los mismos y que a lo mejor no tienen el
30 mismo nivel pero son amigos, que se ponen niños
31 y niñas separados y por eso opté por hacer los
32 grupos a suerte aunque caigan niños y niñas
33 separados pero que sea por suerte.(DIARIO)

60 R:Porque siempre hay gente que queda libre y se
61 pondrían niños y niñas. Así cada día varían los
62 grupos.(ELENA.002)

Elena siente un especial interés por la participación y nivel de actividad de las alumnas en sus clases, asumiendo que en parte ello es debido al tipo de experiencias y condicionantes previos que han tenido

174 R:Eso me pasó en otro juego, el tenis-fútbol,
175 que en un grupo tocaron dos o tres chicos y todo
176 lo demás chicas y solo tocaban el balón los
177 chicos que se pusieron cerca de la red, pero es
178 que las niñas pasaban, es que querían estar así,
179 ellas mismas se relegaban. Y hoy p.ej. el caso
180 es que cuando alguna cogía el disco y lo tiraba
181 las demás le animaban, como si cuando vieran a
182 una que aporta pensaran que ellas también son
183 capaces. Bueno algunas, porque otras son pasivas
184 para esto y para lo que le pongan.(ELENA.005)

186 se reían y yo también porque no era
187 como resultado de una acción conflictiva sino
188 que son pasivas, y quizás por eso han
189 participado un poco más aunque no las quiero
190 agobiar mucho porque si no han participado en su
191 vida en nada.(ELENA.005)

Este problema de falta de colaboración entre niños-niñas, al que se une una falta de participación mayoritaria de las alumnas, centra su atención, estando influída, de alguna forma todo ello, por sus vivencias y experiencias como deportista de alto nivel, llegando en algún momento a opinar que

71 De
72 todas maneras yo estoy pecando de feminista
73 porque es que me duele que una niña sea pava y
74 por ser mujer se sienta inútil, que los niños
75 la hagan sentirse inútil.Incluso en los casos
76 en que los niños no intervienen para nada o
77 que incluso la apoyan y ellas no pueden son
78 tontas. Y todo porque son niñas y pretenden
79 pasar desapercibidas y desde que estoy
80 arreando a las niñas más que a los niños, me
81 estoy quedando pasmada de las posibilidades
82 que tienen y se sorprenden cuando lanzan un
83 disco o una pelota "anda, nosotras también
84 podemos". (SEMINARIO)

influyendo este posicionamiento en su actuación docente, que se traduce en intervenciones para fomentar y valorar la

participación y actividad de las alumnas

103 El hecho de que algunas
104 niñas corran detrás del disco a ver si pueden
105 cogerlo ya es bastante logro. Es un primer paso
106 porque antes es que ni se movían, por lo menos
107 corren.(ELENA.006)

127 Ahora los reúno en el centro y ante el
128 requerimiento de dos alumnas de que no les pasan
129 el disco pues les repito que tienen que pasarse
130 entre todos.(ELENA.006)

163 R:Hombre, forzosamente se tenían que mover y
164 pienso que se han movido algo más, por lo menos
165 alguna de ellas.(ELENA.006)

207 Lo que he
208 intentado en cada clase que han surgido
209 problemas en este sentido ha sido explicar a
210 los niños y echarles la bronca a las niñas y
211 les he dicho que si fuera niño tampoco les
212 pasaría el balón. Que se espabilen(SEMINARIO)

En cuanto a los espacios de Educación Física, juzga como necesario disponer de espacios específicos para poder tratar determinados contenidos

21 R:No, he hecho algunos ejercicios, pero es que
22 esos ejercicios en un sitio cerrado y con una
23 música, entonces claro los niños siguen el
24 ritmo,(ELENA.003)

70 Ha sido
71 horrible. Al estar dos clases de niños chicos
72 viéndose, los míos miraban a los suyos, los
73 suyos a los míos.
75 P:Entonces una cuestión fundamental para tí a la
76 hora de realizar una sesión es el espacio.
77 R:El espacio no ya en amplitud ni nada de eso.
78 Sino en posibilidad de aislamiento.(ELENA.003)

y opina que determinados días y horas influyen negativamente

sobre el comportamiento de los alumnos/as

421 Además,
422 la mayoría estaban revueltos y es normal, era
423 viernes y además los pobres tenían mucho calor.(DIARIO)

4.1.2.3. Planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

El diseño del currículum que Elena realiza en su período de prácticas adopta la forma de unidades didácticas.

En la primera semana de prácticas, y como consecuencia de ser final del centro de interés que han planteado los maestros del aula, se ve forzada a plantear unidades didácticas de sólo una semana de duración. Analizando las diferentes unidades diseñadas, vemos que para el primer ciclo empieza por describir las características del centro, instalaciones y material de Educación Física, así como las características de los alumnos/as del ciclo.

Asimismo se recoge la denominación que establece para dicha unidad, definiendo posteriormente los objetivos y contenidos a enseñar. En relación con los objetivos podemos señalar que presentan la característica de ser excesivamente abiertos e incluso diríamos que ambiguos, lo que puede traducirse en una cierta problemática para establecer hasta que punto los mismos han sido alcanzados.

Sobre los contenidos podemos señalar que se concretan en dos conceptuales, tres procedimentales y cinco actitudinales, describiendo posteriormente un único objetivo a alcanzar, objetivo que se nos antoja excesivamente abierto "desarrollo de la expresividad de las manos".

Aparece también recogida en la unidad didáctica la metodología de enseñanza, señalando Elena al respecto de ella que deberá ser activa, lúdica y afectiva, concretándose la misma en una metodología de resolución de problemas.

Posteriormente aparecen descritas las actividades de enseñanza-aprendizaje a plantear en cada una de las sesiones de

la unidad didáctica, así como la organización a utilizar, el material necesario y las posibles variantes a introducir en las actividades propuestas, resaltando que la organización va a estar íntimamente relacionada con el tipo de práctica a realizar

Por último explicita el proceso de evaluación a implementar en el aula, distinguiendo entre evaluación inicial(sin especificar nada sobre ella), evaluación formativa (selecciona como procedimiento de evaluación la lista de control aunque dejando cierta confusión sobre su utilización) y evaluación final (describe que se va a centrar sobre objetivos motrices, expresivos y actitudinales sin precisar el procedimiento y criterios de evaluación). Asimismo incide en la necesidad de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que para ello, centrará su atención en la información inicial a proporcionar a los alumnos/as, en la capacidad para intervenir en la readaptación de las actividades y ante las intervenciones de los alumnos/as, así como en los procesos de interrelación afectiva con los alumnos/as del aula.

Para el 2° ciclo(una sola sesión en el medio acuático), comienza el diseño de la unidad didáctica de manera idéntica a lo descrito para el primer ciclo, explicitando a continuación la denominación de la unidad didáctica, los objetivos (relacionados con el medio acuático), y los contenidos (dos conceptuales, tres procedimentales y cinco actitudinales), lo cual parece excesivo para el tiempo de que dispone para llevar a cabo la misma.

Aparece relacionado a continuación las actividades a plantear en la clase, siguiendo la estructura ya comentada en el primer ciclo, terminando el diseño con la descripción de la evaluación en forma similar a lo ya señalado para el primer ciclo.

Para el 3° ciclo, describe el mismos proceso ya señalado ,

obviando en este caso las características de los alumnos/as del ciclo y planteando objetivos poco reales.

A diferencia de las anteriores unidades didácticas, al referirse a la evaluación, solo plantea realizar una evaluación final, centrándose la misma sobre objetivos motrices y actitudinales, pero volviendo a obviar procedimientos y criterios de evaluación. lo cual nos hace pensar que su inclusión es un mero formulismo exigido por la propia dinámica de las prácticas o por los tutores de la E.U.

Para las dos siguientes semanas, resto del período de prácticas, Elena modifica la estructura de las unidades didácticas que plantea para los ciclos primero y segundo, quedando reducidas a la descripción de las actividades a plantear en el aula, la organización de grupos prevista y el material a utilizar.

Para el 3° ciclo, diseña una unidad didáctica en la que aparece descrita la denominación de la misma, los objetivos (plantea un total de seis, centrados sobre aspectos procedimentales y actitudinales) y los contenidos de enseñanza (solo cuatro, dos procedimentales y dos actitudinales, para las nueve sesiones que componen la unidad didáctica, lo cual supone una inversión respecto al diseño de su primera unidad didáctica.

Explicita la metodología a implantar en el proceso de enseñanza (ya descrita anteriormente), así como las actividades de enseñanza a plantear (de la misma forma que en las anteriores unidades).

Describe por último la evaluación a llevar a cabo, distinguiendo realizar una evaluación formativa (como procedimiento de evaluación señala una lista de control no especificada) y una evaluación final centrada sobre objetivos

motrices y actitudinales. Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza, reproduce lo ya descrito en unidades anteriores.

4.1.2.4. Memorias de Prácticas de Enseñanza

Reitera lo comentado en el diario acerca de la sorpresa que le supone el tipo y forma en que se desarrollan las relaciones profesor-alumnos en relación con su experiencia previa como alumna y con sus propios valores, opinión que matiza a medida que se realizan las prácticas

> **En cuanto a la relación con el alumnado, corroborar lo que dije en un principio en mi diario: Las relaciones socio-afectivas entre profesor-alumno habían cambiado considerablemente en el transcurso de los años. Se habían vuelto menos "formalistas", más "amistosas", pero también y en muchos casos "menos respetuosas". Por aquel entonces me refería sobre todo a los alumnos mayores...Sin embargo la experiencia me ha hecho cambiar de opinión. No es que no fuera así en un principio. Lo que ocurría era que, durante el transcurso de las prácticas, iba entendiendo hasta dónde llegaban los límites de nuestras relaciones: fuera del colegio podía ser tan amiga de ellos/as como cualquiera pero dentro de él era su profesora y debían tratarme con el respeto que merecía. Así, la mayoría comenzó a cambiar su actitud hacia mí:comprendieron el mensaje. No obstante había otros que seguían pensando que podían tratarme como ellos quisieran. Ante esta situación fuí estricta y no permití excesos de confianza ni mucho menos faltas de respeto.**

añadiendo sobre el plano de las relaciones con sus alumnos/as

> **Una buena enseñanza no tiene por qué estar reñida con una buena relación con los alumnos/as. De hecho bien llevada, favorece enormemente el proceso. Pero se deben cuidar las formas, restringir por un lado y conceder por el otro. Por ejemplo, darles responsabilidades, hacerles sentirse importantes, preguntar su parecer,etc.**

Sobre la gestión y el control del aula, Elena señala en relación a este aspecto de su actuación docente

> **Despues de leer todas las notas y escritos sobre mis prácticas, me he dado cuenta de que la mayoría de las ocasiones , la organización se realizaba en base a un mayor control de la clase. Es decir, aunque la propia dinámica de la actividad exigiera un mayor número de grupos o equipos, solía mantener mis esquemas iniciales por miedo a que se escapara de las manos el control de la clase.**

Refiriéndose a esta misma cuestión, y concretamente a su actuación ante situaciones conflictivas, indica que

Otra cuestión era el tiempo que tardaba en poder captar la atención de los alumnos/as. La mayoría de las veces, optaba por callar y esperar a que terminarán de charlar entre ellos. Otras veces, si la falta de actuación era generalizada y no había manera de ponerlos en situación, utilizaba el ejercicio físico para captar su atención.
Variaba mi actuación según el conflicto que fuera y según el alumno/a que se tratara. Básicamente solía ser el diálogo el medio utilizado para intentar calmar los ánimos. Si esto no funcionaba, entonces probaba con la separación de aquellos que daban problemas. Si se trataba de enfrentamientos personales, entonces me ponía severa con ellos/as y daba un determinado incentivo para que cambiaran de actitud:los ponía a realizar trabajos físicos individualmente. La cosa varió bastante a medida que se acercaba la temida evaluación

Respecto a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, justifica Elena su realización en la necesidad de delimitar claramente una serie de parámetros sobre los que se desarrollará su enseñanza

¿con que recursos materiales y humanos cuento? ¿cuáles son mis objetivos? ¿cómo voy a intentar que se cumplan? ¿hasta dónde he llegado en la consecución de los mismos?...Todo este trabajo, no sólo debe posibilitarte buenos resultados a priori, sino también a posteriori, pues te brinda la posibilidad de realizar un balance de todo el proceso así como de modificar para situaciones venideras, aquello que haya impedido la optimización de dicho proceso y los resultados obtenidos

Para la selección de los contenidos (deporte alternativo para ciclo medio y superior y expresión y comunicación corporal para el ciclo inicial) durante su fase de prácticas, oportunidad que le brinda el profesor del aula, utiliza como criterios lo novedoso que pueden resultar, el potencial que ofrecen y sus propias experiencias y preferencias

La elección del primero (deporte alternativo) se realizó en primer lugar en base a lo novedoso que resulta para los alumnos, en segundo lugar por el amplio abanico de posibilidades que dispensaba y en tercer lugar por el resto que suponía desarrollar este deporte por las poca referencias y

poca experiencias que tenía sobre este deporte. También ha influido enormemente en mi elección mis experiencias anteriores en mi vida escolar, en el sentido de que, si teníamos la suerte de practicar algún deporte, siempre eran los ya tipificados: baloncesto, voleibol,balonmano,etc. Así que ¿por qué no introducir en ella algo que casi con toda seguridad, no van a tener posibilidad de practicar fuera del colegio?

También en relación con los contenidos, reconoce la amplitud y cantidad de los incluidos en su planificación, justificando su decisión en que pretendía no tanto que sus alumnos experimentaran una mejora cualitativa en su desempeño en relación con los mismos sino que tuvieran un conocimiento superficial de la amplia gama de posibilidades que este tipo de deportes ofrece

He de reconocer que, quizá, los contenidos que quise llevar a cabo, fueran demasiados...No obstante, justificaría mi postura, aludiendo al hecho de que, debía aprovechar todo el tiempo que se me brindaba para intentar hacer que mis alumnos/as conocieran la mayor cantidad posible de alternativas diferentes de los distintos deportes tradicionales, así como que entendieran la cantidad de posibilidades que el material de uso común y casro les podía reportar...Así que, desde esta perspectiva, creo que mi decisión fue acertada, con unos objetivos más cuantitativos que cualitativos, aunque, por supuesto, estos últimos también se tuvieran en cuenta.

Respecto a la selección y diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje, explicita Elena que los criterios utilizados fueron

Material y espacio disponible, edad de los alumnos/as y fundamentalmente la motivación, aspecto éste que saldrá a relucir durante el desarrollo de la mayoría de los puntos que conformarán mi memoria de prácticas, ya que, desde mi punto de vista, es algo básico a tener en cuenta si se pretende conseguir un proceso adecuado de enseñanza, sobre todo en Educación Física, donde tienes que intentar suplir la eliminación de ciertos tabúes con respecto a esta asignatura-que se trabaja como en cualquier otra, que no existe diferencia entre sexos..-, con la mayor gana y entusiasmo posibles, a fín de trasmitírselo a tus alumnos/as, dándose así cuenta, entre otras cosas, que el trabajo o esfuerzo (físico o intelectual), no están reñidos con la diversión y, de que, todos son capaces si se lo proponen.

Añade a esta consideración sobre la motivación, la necesidad

de incorporar la competición como medio o recurso para promover aún más la misma y favorecer la actividad de los alumnos/as

Muy relacionado con lo anterior, nos encontramos con la competición, medio escogido como factor determinante en nuestras actividades y para favorecer, en la medida de lo posible, la práctica motivante de la Educación Física.

Elena enjuicia como a la baja su actuación en el diseño de las actividades a medida que avanzaba el desarrollo de las prácticas, disminuyendo la calidad de las tareas planteadas en el aula, justificando este hecho en

Razones no hay ninguna en particular y todas en general...El cansancio de unas prácticas muy trabajadas, la obtención de resultados, en cuanto al logro de algunos de los objetivos programados, la variación de algunas de las clases por salidas extraescolares, dias festivos ,exámenes,etc.

Sobre la metodología implantada en su proceso de enseñanza-aprendizaje, Elena señala la dificultad que encontró para llevarla a la práctica por dos cuestiones básicas. Una de ellas fué la falta de hábito o experiencia previa de los alumnos/as con este tipo de método, propiciando la implantación del mismo, problemas organizativos y de comportamiento

Inicialmente nuestras sospechas se iban a cumplir respecto a los alumnos/as : les costaba muchísimo trabajo desarrollar a la vez un trabajo que requiriera cierto nivel motriz, a la vez que intelectual: No estaban acostumbrados
Este problema me ha hecho reflexionar. Nosotros podíamos tener gran parte de culpa, de hecho, en cierta medida, así era, pero por todos es sabido que en innumerables ocasiones y, apesar de nuestro buen trabajo, si no existe buena disposición por parte de los educandos..., de nada sirve. Para edificar es necesario una base sólida y en este caso no la encontramos.

La otra causa de la problemática que surge respecto a la utilización de la metodología seleccionada fue su falta de preparación y de experiencia para intervenir adecuadamente ante las exigencias que la misma planteaba

Nuestra propia preparación, en este sentido, dejaba mucho que desear. Primeramente , no teníamos muy claro dónde comenzaba a ser Resolución de problemas y donde dejaba de serlo. Así que en muchas ocasiones en que nuestros alumnos/as no daban con la solución motriz, nosotros le enseñábamos el camino, convirtiéndose entonces en descubrimiento guiado. Otras veces, nuestra paciencia rebosaba los límites y les dábamos directamente la solución. En segundo lugar nos faltaba la experiencia necesaria para observar el desarrollo de la clase y, en base a ello, proporcionar consignas de exploración acertadas para ayudarles a pensar.

No obstante estas consideraciones, Elena enjuicia positivamente dicho método de enseñanza, señalando respecto a él:

Así pues y recapacitando sobre lo dicho anteriormente, a pesar de los pesares, se podían conseguir grandes logros y de hecho se consiguieron con este tipo de metodología, sobre todo al caer en la cuenta, por ejemplo, de que una cosa era el lógico revuelo que podía suponer la implantación de una nueva visión de la práctica físico-deportiva y otra bien distinta, la falta de disciplina de algunos/as en cuestiones de competitividad, aceptación de las normas,etc. Otra cosa que me hizo recapacitar sobre el hecho de que la resolución de problemas no tiene por qué consistir en desinhibirse de la clase; puedes perfectamente participar en la misma sin tener que darles las soluciones a los alumnos/as. Por otro lado qué mejor forma de canalizar la actividad de los alumnos/as que mediante la resolución de problemas por la cantidad de posibilidades de organización, utilización de los espacios y material, actividades, modificación de las reglas,etc.. que te brinda este método

Refiriéndose a la evaluación Elena insiste en la poca formación recibida al respecto, señalando la misma como la gran laguna formativa de este período de formación inicial, así como la gran dificultad existente para su implantación en la práctica

En cuanto a la evaluación global y personal del alumnado, es al punto flaco de mi aprendizaje en magisterio y uno de los aspectos más difíciles de llevar a cabo durante el corto período de unas prácticas de enseñanza. En cuanto a las razones a señalar para ello destaco:
Gran cantidad de lagunas al respecto durante la formación inicial.
Mi propia falta de preparación. La falta de experiencia, me hacía tener que estar atenta a demasiadas cosas en el aula, fundamentalmente relacionadas con la gestión del aula, y finalmente no me quedaba tiempo para realizar una observación en condiciones y, a posteriori, una evaluación individualizada.
La misma dinámica de las clases. No es lo mismo evaluar a un grupo de alumnos/as sentados en sus pupitres, que hacerlo en un espacio abierto y

con un sinfín de variables a tener en cuenta.

Respecto a los criterios de evaluación empleados, ya comentados en el análisis de las entrevistas, diario y seminario, Elena resalta que los mismos van a ser personales, y que en su caso se concretan en

Estos criterios han sido básicamente actitudinales y pueden ser concretados en los siguientes puntos:
-Nivel alcanzado en la resolución de problemas motores
-Grado de participación y cooperación
-Nivel de autoexigencia y esfuerzo
-Creatividad
-Atención a las explicaciones
-Cuidado del material
Todos estos aspectos medidos en términos de :
nunca/a veces/casi siempre/siempre

En cuanto a su autoevaluación, Elena destaca que era realizada mentalmente y en el día a día, siendo reflejada en su diario, señalando como meta poder superarse en el sentido más amplio de la palabra. Las apreciaciones sobre su labor docente han tenido como referente la actuación de los alumnos/as

Las apreciaciones sobre mi labor docente teníen su base en la respuesta del alumnado y el nivel alcanzado en cada uno de los propósitos que me había marcado conseguir con ellos/as.

Sobre su estilo de enseñanza, Elena lo define de la siguiente manera

Si tuviera que resumir mi estilo de enseñanza en pocas palabras, diría que podría traducirse en cuatro de ellas: Motivación, Participación, Colaboración y Coeducación.

Insistiendo en ello, añade las siguientes características que lo conforman

Mi tono de voz suele ser alto y no responde solo a cuestiones relacionadas con las llamadas de atención, sino a bastante más, al empeño en incentivar

a mis alumnos y alumnas. Normalmente me suelo meter mucho en mis clases.
Mis explicaciones a veces han consumido demasiado tiempo pero ello es debido al deseo de que durante la realización de los ejercicios la mayoría de los puntos claves estuvieran lo más claro posible. Así que seguí pensando, no obstante, que era una especie de inversión para tener que perder el menor tiempo posible durante la realización de los ejercicios para sí no romper con la dinámica o ritmo de juego.
Favorecer la cooperación y la coeduación sobre todo mediante charlas constructivas al respecto. Llegué a meterme a participar en la dinámica del juego para hacerles ver que si yo como chica era capaz, también ellas serían capces de hacerlo.
Motivar a los alumnos/as ha sido también fundamental porque yo he vivido situaciones en las que algunos profesores o entrenadores se preocupaban por favorecer este aspecto y otras en las que no. La diferencia en el ambiente de trabajo que resultaba era abismal entre ambas.

Señala como estrategias o recursos utilizados para ello

Mediante el propio diseño de la planificación (contenidos, tareas, material)
Continuas intervenciones durante el desarrollo de las actividades para alentarlos: fundamentalmente a las chicas y a los chicos que iban perdiendo
Utilizar la competición como medio material que favoreciera el interés
Modificar la constitución de los grupos , para beneficiar así a los menos favorecidos al constituir los mismos.

Sobre la organización de grupos, señala lo siguiente

Antes de comenzar mis prácticas tenía determinados aspectos bastante claros con respecto a las cuestiones de tipo organizativo, producto de mis experiencias anteriores. Uno de ellos consistía en cambiar la rutina de agrupar a los alumnos/as en el centro del aula para darles explicaciones. Puede que estuviera equivocada pero no me parecía una forma óptima de comenzar las clases, salvo a los de primero, porque había comprobado que era una forma válida de calmar su exceso de activación.

Una vez dadas las explicaciones pertinentes, se ponían en fila india y procedía a su recuento, para poder dividirlos por parejas, tríos o grupos, poniendo a las niñas a un lado y a los niños al otro, de forma que los grupos, que era lo que me interesaba a mí, se constituyeran equilibradamente en cuanto al número de niños y niñas. Con todo ello, pretendía que mis alumnos/as se adaptaran a mi forma peculiar de entender la cooperación y la coeducación.

Algunas de estas ideas fueron cambiando con la práctica, evolucionando su comportamiento hacia posiciones más abiertas y orientadas a trasladar responsabilidades a los alumnos/as sobre la gestión del aula

La organización previa en fila, dado que les costaba muchísimo trabajo, pretendía, a medida que pasaba el tiempo, que ellos mismos aprendieran a organizarse, trasladándoles ciertas responsabilidades. Una vez comprobado que se empezaban a coger las riendas les fui dejando mayor autonomía para organizarse, ya que, sobre todo en el caso de juntar chicos-chicas, tan perjudicial era separar los niños y las niñas como forzarlos a que se unieran.

Respecto a su posición y desplazamientos en el aula, señala que estaban guiados por

La situación física en el aula dependía de tres aspectos:
-el tipo de organización espacial de la actividad, sitándome fuera o dentro , según estorbara o no en el desarrollo de la actividad.
-Para que los alumnos/as percibieran la ecuanimidad de mi actuación:justicia.
-El grado de motivación que quería transmitir al grupo

Elena hace hincapié en la importancia que la organización horaria tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al destacar la falta de continuidad que se produce con algunos grupos que dificultan, cuando no impiden totalmente, poder llegar a conseguir unos mínimos resultados

A nivel general y, en el mejor de los casos, no te permite demasiada continuidad en la impartición de tus clases. En el peor de los casos, podríamos decir que la continuidad es prácticamente nula, encontrándonos con muchos cursos que únicamente tienen dos o, incluso, una sola sesión de Educación Física por semana.
Y si bien es cierto que el aprendizaje de un contenido teórico puede llevar su tiempo, no es menos cierto que el aprendizaje de un "patrón motriz" lleva aún mucho más.

Añade también que esta cuestión es una de las claves para establecer la necesaria base motora, así como para fomentar actitudes positivas hacia la Educación Física

Muchas de las trabas y dificultades que nos encontramos cuando nos topamos con adolescentes portadores de un pobre bagaje de experiencias y actitudes positivas hacia la Educación Física por una falta de base.

Elena analiza y enjuicia su formación inicial y la relación que ésta tiene con la realidad educativa de una forma satisfactoria

Lo cierto es que, haciendo honor a la verdad, existe una gran conexión entre las asignaturas que hasta la fecha se nos han impartido en nuestra especialidad y la realidad escolar

añadiendo en su análisis que, no obstante esta aseveración, existen muchas lagunas conceptuales y prácticas referentes a su formación, sorprendiéndose de la poca conexión existente entre el centro de formación y los centros educativos de Ed. Primaria

Por otro lado, me sorprende la poca conexión interprofesional existente entre los distintos educadores de los centros y los profesores de magisterio, máxime cuando es necesaria la colaboración entre todos, sobre todo en aquellos aspectos relacionados con las prácticas de cátedra y prácticas de enseñanza.

concluyendo su aportación a este respecto con las siguientes reflexiones:

La falta de especialización, ¿no podría suplirse , por lo menos, con un año más de carrera?¿no podrían realizar continuamente cursillos con el fín de proporcionarnos una inestimable ayuda suplementaria desde el propio centro universitario? Respecto a las prácticas de enseñanza, decir que he aprendido mucho. Con paciencia y tesón el profesor de Educación Física puede hacer frente a uno de los mayores incovenientes que, según yo, tiene: Por sus manos pasan cursos de todas las edades pero no tiene un curso propio. El trato es mucho menos continuado, menos personalizado. Sin embargo, con tu trabajo diario, puedes hacer que tus alumnos/s se acomoden a tu estilo de enseñanza, a tu visión particular del ejercicio físico, puedes, incluso, inculcarles hábitos de salud corporal y , en definitiva, de vida.

4.1.2.5. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

Del conjunto de aportaciones recogidas y la consiguiente valoración realizada, se comprueba que la gran preocupación inicial de Elena en el comienzo de sus prácticas es llegar a conseguir establecer una adecuado clima del aula, aspecto éste que lleva implícito alcanzar unas adecuadas relaciones con sus alumnos/as. Asimismo podemos constatar una altas expectativas, tanto en relación con las posibilidades formativas de las prácticas como en relación con las metas personales a alcanzar en dicho período

Estos deseos iniciales van a sufrir un serio revés al acceder Elena a las aulas, fundamentalmente por el choque que supone para sus valores y convicciones el plano de las relaciones que encuentra entre profesores y alumnos/as en el centro de prácticas, que llega a calificar de irrespetuosas, basando este juicio en su propias consideraciones sobre cómo debían ser las mismas y apoyándose para ello en sus experiencias como alumna en esas edades.

Esta realidad que encuentra Elena respecto del clima del aula y de las relaciones profesor-alumnos tiene como dificultad añadida para su mejora, el inadecuado comportamiento de alumnos/as en la materia Educación Física, añadiendo que ello se ve influenciado en su caso por el hecho de ser mujer, lo cual aún dificulta más poder llegar a conseguir las metas pretendidas en relación con estos aspectos.

Esta realidad que tanta sorpresa y estupor crea en Elena, va a influir decisivamente en su comportamiento docente a lo largo de las prácticas (se ve modificado en función de la relación que mantiene con cada grupo de alumnos/as) y en su motivación hacia la enseñanza. Se constata no obstante una mejora en su comprensión hacia esta situaciones y una valoración general aceptable en el trato y relación con sus alumnos/as.

A esta preocupación inicial, se añaden como dificultades más

significativas en su quehacer docente:

-Informar a sus alumnos/as
-Observar su actuación para poder evaluar
-El control y la gestión del aula

Respecto a la primera cuestión, Elena centra sus preocupaciones y dificultades en la extensión de la misma y en adecuar su nivel de exposición/información al nivel de comprensión y experiencia de sus alumnos/as.

Al comienzo de sus prácticas, Elena no considera necesario la utilización de rutinas para poder informar, cuestión sobre la que recapacita en estrecha interacción con aspectos relacionados con la gestión y el control del aula, optando posteriormente por su implantación, justificando dicha decisión por la falta de comprensión que presentan sus alumnos/as. Este tipo de rutinas van a ir evolucionando hacia situaciones en las que lo que prima para ella es evitar la excesiva pérdida de tiempo al tener que estar continuamente reuniéndolos para informar.

Esta variable del aprendizaje va a condicionar y determinar también su posición y desplazamientos en el aula, fundamentalmente orientados para poder informar más específicamente a aquellos alumnos/as que presentan dificultad en la realización de las tareas motrices propuestas en clase e incidir en el grado de motivación de los alumnos/as hacia las tareas, estando también mediatizados por su deseos de mostrar una imagen de ecuanimidad en sus decisiones y de las propias características organizativas y espaciales de las tareas.

La segunda dificultad explicitada, tiene su origen en la problemática, ya comentada, relativa al clima del aula y relaciones con sus alumnos/as, dificultándole dicha problemática poder observar adecuadamente la realización de sus alumnos/as por

tener que centrar sus atención en comportamientos conflictivos que surgen continuamente en el desarrollo de la sesión. Resaltar por su significación que esta realidad provoca en Elena la necesidad de fomentar en los alumnos/as actitudes de autonomía para gestionar y dirimir sus problemas, de forma que liberen al profesor de estas funciones y le permitan centrarse en los aspectos señalados más arriba, comprobándose que la realidad va a chocar frontalmente con estas ideas y pensamientos.

Es esta cuestión, gestión y control del aula, su tercer foco de dificultades, primando prácticamente a lo largo de las prácticas su atención sobre ello, en vez de sobre aspectos más curriculares y didácticos. El cúmulo de conflictos y problemas que surgen conduce a Elena a establecer una jerarquía de importancia sobre los mismos, interviendo sólo sobre aquellos que considera más importantes y obviando el resto. Esta jerarquía o escala de importancia de los conflictos en el aula va a venir determinada por los propios valores y creencias de Elena, estableciendo como más graves los conflictos que se refieren a la falta de respeto de algún alumno/a hacia su persona, lo cual puede aclararnos meridianamente el porqué del choque que le produce la realidad que se encuentra en las aulas.

Ante el surgimiento de conflictos que están catalogados en su escala jerárquica como importantes, Elena adopta diferentes estrategias y actuaciones, destacando

-Dialogar con los alumnos/as en cuestión

-Pasividad ante el conflicto

-Hacerles realizar actividades relacionadas con la mejora de las cualidades físicas

-Evaluar negativamente a los alumnos/as implicados

La primera de estas estrategias se convierte a la larga en

una causa de conflicto y frustración personal, al comprobar a través de la experiencia que no logra evitar, ni tan siquiera disminuir, que se produzcan los comportamientos que considera inadecuados. El resto de posibilidades que Elena utiliza en el aula son soluciones radicales ante la imposibilidad de mejorar, o al menos así lo percibe ella, el clima del aula y relaciones con sus alumnos/as, todo lo cual deviene en una actitud de desolación por la falta de recursos para hallar soluciones, encontrándonos otra vez ante una situación en la que Elena experimenta un nuevo choque entre sus ideas sobre la enseñanza y la realidad que encuentra en las aulas.

En cuanto al grado de motivación e interés hacia la enseñanza que Elena muestra a lo largo de las prácticas, se observa una clara tendencia a la baja a medida que transcurren las mismas, llegando al final del período con una actitud de muy baja implicación personal, tal como ella misma reconoce. Influye también en su nivel de motivación el grupo de alumnos/as a los que tiene que impartir clase o las expectativas previas que se crea sobre la actuación de los alumnos/as. Respecto a la motivación de sus alumnos/as hacia la actividad física, estima que puede ser favorecida por la actitud que el profesor tiene en el aula, siendo a veces decisiva en la mejora que experimentan en su actitud respecto al área de Educación Física

En cuanto al diseño del currículum que Elena 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, Elena 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 Elena 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, Elena 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 Elena 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 Elena 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 Elena 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 Elena 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, Elena 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.

En relación con su Formación Inicial, Elena señala la necesidad de una mayor profundización en su especialidad, proponiendo para ello alargar el tiempo de duración de la misma o realizar durante la misma una serie de actividades de formación complementarias a los contenidos incluídos en dicha Formación Inicial.

Elena considera aceptable la conexión entre los contenidos impartidos en ella y la realidad educativa.

Enjuicia como deficitaria su formación en aspectos como metodología de enseñanza y evaluación, indicando la poca profundización y el escaso tratamiento práctico realizado sobre estos componentes del currículum. Asimismo considera que existen ciertas lagunas conceptuales y prácticas en la misma, sin explicitar referencia alguna concreta.

Resalta la poca conexión entre la E.U. y los centros de prácticas (concretándola en los profesores de ambos niveles) para la realización de las prácticas de cátedra y las Prácticas de Enseñanza. Sobre éstas realiza una valoración muy positiva, señalando que las mismas le han permitido aprender muchísimo.

4.1.3. ISABEL

4.1.3.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

Del análisis descriptivo de los porcentajes de aparición de las categorías incluidas en la dimensión **"Decisiones preactivas e interactivas"**, podemos destacar que el tipo de decisiones mayoritarias que adopta están referidas a las categorías "decisiones previas sobre los componentes del currículum" (PCC:26,9%) y a decisiones que adopta en el aula durante su acción docente relativas a situaciones conflictivas (DCP:20,1%), a los componentes del currículum (DCC:22,1%), a variables organizativas o de aprendizaje (DVO:18,2%) y a actuaciones erróneas de sus alumnos/as ante las tareas propuestas(DAE:10,5%).(**Gráfico 7 y tabla 7**)

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
PCC	10	0	28	3	1	1	1	1	1	2	2	6	56	26.9
PVO	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	1.44
DCP	0	0	15	5	1	7	2	4	1	3	2	2	42	20.1
DCC	2	0	12	4	1	5	9	3	0	2	0	8	46	22.1
DVO	1	0	9	5	3	7	2	2	2	2	5	0	38	18.2
DAA	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0.48
DAE	0	1	3	2	0	2	2	4	4	3	1	0	22	10.5

TABLA 7: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

En cuanto a las categorías incluídas en la **"Dimensión curricular y organizativa"**, vemos que la categoría "tareas de aprendizaje" es el componente curricular que presenta un mayor

número de referencias (TAR:22,2%), siendo el porcentaje del resto de categorías sensiblemente inferiores, concretándose en "planificaciones de enseñanza" (DIS:7,2%), "objetivos de enseñanza" (OBJ:6%), "contenidos de enseñanza" (CON:6,9%), "metodología" (MET:6,9%), "instrucciones a los alumnos" (INS:5,5%), "materiales de enseñanza" (MAT:5,9%) y "evaluación" (EVA:5,2%). Es de destacar, por último, dentro del conjunto de los componentes del currículum, que la categoría "Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales" presenta un porcentaje de un 1% (NEE:1%) pese a que el centro donde realiza las prácticas es centro de integración educativa. Respecto a las variables organizativas indicar que las dos categorías más relevantes son "organización de grupos" (ORG:11,1%) y "motivación como variable de aprendizaje" (MOT:10%), valores más elevados que la mayoría de los que presentan los componentes del currículum, si exceptuamos las tareas de enseñanza-aprendizaje.(**Gráfico 8 y tabla 8**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
DIS	4	0	8	1	0	0	0	0	1	1	0	6	21	7.29
OBJ	4	0	7	1	0	0	1	0	2	0	2	1	18	6.25
CON	2	1	12	0	0	0	0	0	0	0	0	5	20	6.94
MET	2	2	2	2	1	1	2	1	0	2	1	4	20	6.94
INS	0	0	1	1	0	3	5	0	0	0	0	6	16	5.55
MAT	0	0	12	0	0	0	2	0	0	2	1	0	17	5.90
TAR	7	2	26	7	2	1	1	7	1	3	2	5	64	22.2
EVA	5	1	0	1	0	0	0	2	1	1	0	4	15	5.20
NEE	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1.04
ORG	3	0	11	4	3	4	2	0	2	0	2	1	32	11.1
CNT	0	0	2	3	0	1	0	0	0	2	1	1	10	3.47
ESP	1	0	2	0	0	2	0	3	0	1	0	2	11	3.81
HOR	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	3	1.04
TIE	0	0	2	0	0	1	1	0	1	0	0	1	6	2.08
EPA	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3	1.04
RAT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MOT	4	1	11	0	0	3	3	5	0	0	2	0	29	10

TABLA 8: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

En cuanto al conjunto de categorías incluidas dentro de la **"Dimensión personal"**, sobresalen como categorías más representadas "relaciones con sus alumnos" (REL:7,6%), "creencias y valores" (OCV:7,4%), "opiniones sobre componentes del

currículum" (OCC:8%), "juicios sobre dichos componentes"(JUC:8,2%), "juicios sobre sus alumnos" (JUA:13,5 %) y "aportaciones sobre su comportamiento docente" (COD:24,3%). (**Gráfico 9 y tabla 9**).

CAT	P	S	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
REL	0	4	13	0	0	1	1	5	3	1	1	7	36	7.64
EXD	0	0	1	0	0	0	0	3	1	0	0	0	5	1.06
FOE	2	1	1	0	0	0	0	0	3	0	0	7	14	2.97
EXA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0.42
OCV	1	1	15	3	0	3	2	1	3	3	3	0	35	7.43
OCC	9	3	7	4	0	0	1	1	2	1	1	11	40	8.49
OVO	1	1	7	2	0	1	1	0	0	0	0	3	16	3.39
OCP	0	0	9	6	0	1	0	1	2	1	2	1	23	4.88
OCN	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0.42
JUC	3	2	15	2	1	0	0	5	0	2	1	8	39	8.28
JVO	1	0	3	0	0	0	0	2	0	0	0	3	9	1.91
JUP	0	2	13	0	0	3	3	2	3	1	2	1	30	6.36
JUA	0	3	27	5	2	8	2	12	2	1	2	0	64	13.5
DIL	0	0	5	2	1	0	1	1	7	0	1	2	20	4.25
REF	0	0	7	0	0	1	1	0	1	0	0	0	10	2.12
REC	0	0	4	0	1	0	1	0	0	1	1	0	8	1.69
REV	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0.63
COD	2	3	40	9	4	21	4	4	7	6	3	12	115	24.4

TABLA 9: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "PERSONAL"

4.1.3.2. Análisis de las aportaciones recogidas en las entrevistas, diario y seminario de prácticas

Nos vamos a referir en primer lugar a las actitudes o/y sentimientos que manifiesta Isabel a lo largo del período de Prácticas.

Inicialmente, Isabel manifiesta una notable inseguridad en su actuación y en su relación con los alumnos, a pesar de poseer ya una cierta experiencia como consecuencia de las prácticas realizadas en diversas asignaturas de 2° y 3°, inseguridad que se traduce en actitudes de gran desconfianza, una excesiva preocupación por el control del aula y una manifiesta incapacidad para valorar y enjuiciar apropiadamente las situaciones que suceden en el aula

4 Hoy era el primer día de clase real y creo que
5 el gran fallo que he tenido ha sido por ello.
6 Realmente estaba demasiado nerviosa y muy
7 susceptible(DIARIO)

18 El problema ha sido que me he puesto demasiado
19 nerviosa y los nervios han podido conmigo, por
20 lo que he tenido que dejar la clase cinco
21 minutos antes de hora. Ahora que lo pienso más
22 friamente, creo que no era para tanto, por lo
23 que intentaré que esto no ocurra nunca más.(DIARIO)

Estas experiencias iniciales llegan a traducirse en sentimientos de pánico que le impiden centrarse en los aspectos curriculares y centrar su actuación en la evitación de conflictos y en la gestión del aula

53 Mi gran miedo estaba centrado en 8°B y
54 especialmente con Eduardo, y cuando digo
55 miedo, lo hago de verdad. Creo que me temblaba
56 todo el cuerpo cuando los tuve allí delante(DIARIO)

131 Hoy he dado mi primera clase con 3°B. Se me
132 había avisado que era un curso muy travieso,
133 por lo que mí disposición era "a la

134 defensiva". Al llegar a recogerlos, uno de
135 ellos me dijo que le habían comentado que era
136 "mala" porque gritaba. Me sentí mal y en un
137 principio no supe que decirle. Tras darle una
138 explicación del porque gritaba, ví que lo
139 entendió y me quedé más tranquila.
140 He pensado en ello y quizás debería bajar un
141 poco el volumen de mi voz. Con los mas
142 pequeños lo intentaré mañana y observaré los
143 resultados.(DIARIO)

7 R:Con un miedo que me moría. Al alumno no, sí
8 a
9 que me entraran otra vez los nervios y no
10 supiera reaccionar adecuadamente frente a
11 ellos.
12 Estaba verdaderamente nerviosa.(ISABEL.002)

Este sentimiento de inseguridad va a permanecer durante parte del periodo de prácticas cada vez que debe enfrentarse a una situación novedosa para ella o a un nuevo grupo de alumnos.

190 Con 5ºB era la primera que tenía y de nuevo me
191 he puesto nerviosa, creo que en el fondo es
192 inevitable. No sabes lo que te espera y eso
193 asusta. Sin embargo al conocerlo me
194 tranquilicé.(DIARIO)

342 Por la tarde nos íbamos de acampada. Realmente
343 es difícil explicar lo que sentía , era la
344 primera vez que hacía esto y encima con un
345 curso tan problemático. Por un lado estaba
346 tremendamente ilusionada pero por otro lado
347 estaba asustada.(DIARIO)

A medida que transcurren las prácticas este estado de ánimo va a verse condicionado por las experiencias previas que va a ir teniendo con cada uno de los grupos de alumnos, creándose una cierta predisposición en su actitud ante cada situación de enseñanza

281 Creo que este día es el mejor de la semana
282 aunque hoy he tenido un problema con 6ºB. Los
283 demás cursos son de ciclo inicial con lo que
284 puedo estar más relajada durante casi todo el
285 día.(DIARIO)

3 P:¿Cómo te has sentido tú durante esta
4 sesión?.
5 R:Fatal, porque son odiosos, vamos.(ISABEL.004)

33 P:¿Con qué disposición vienes a dar esta
34 clase?.
35 R:Buena, porque aunque la primera clase que
36 di
37 con ellos estuvieron mal en la siguiente, la
38 anterior a esta, estuvieron bien. Y hoy han
39 vuelto a estar mal. O sea que hoy no iba con
40 mala disposición, iba normal.(ISABEL.004)

Asimismo manifiesta incapacidad o desasosiego para actuar ante situaciones poco habituales o de poca eficacia en la actuación de sus alumnos

314 Uno de los problemas que realmente me pone
315 nerviosa son las continuas peleas entre ellos
316 por no respetar la fila. (DIARIO)

548 Jordi ha intentado saltar la valla para
549 coger un disco que había salido fuera y en ese
550 momento me he bloqueado, no sabía que hacer,(DIARIO)

212 R:No, es que estaba diciéndome que no le daba
213 y
214 le he dicho que sí, que no se preocupara que
215 sí
216 podía darle y entonces me he quedado allí
217 viéndolo y efectivamente le ha dado y me ha
218 mirado y se ha reído, como diciéndome que no
219 pasaba nada porque hay otros muchos que sí se
220 agobian y entonces con los que se agobian
221 intento ser más madre que profesora. El
222 otro
223 día me paso con un 5º y no lo puedo evitar,

224 me
225 da mucha.., todos consiguieron hacer el pino
226 menos una niña y lo intenté por todos los
227 medios
228 y no lo consiguió y al final me puse a hablar
229 con ella en plan madre, animándola, porque me
230 agobia que no lo sepan,(ISABEL.009)

Estas actitudes serán valoradas por Isabel al final de su período de prácticas como poco objetivas y condicionadoras de su práctica docente

578 R:Es que inicialmente cualquier conflicto
579 te afecta mucho y te preocupa mucho y
580 todo lo ves muy negativo o a veces
581 demasiado positivo y entonces emites
582 juicios o valoras un poco a la ligera. Si
583 lo analizas un poco mas fríamente tampoco
584 era verídica la historia que yo estaba
585 contando. Hombre, verídico si era para mí
586 porque en ese momento a mí me afectaba
587 mucho y pensabas que eran muy malos y con
588 el paso del tiempo vas viendo que esto no
589 es así sino que al principio tu también
590 los pillas un poco así, con las uñas
591 sacadas con el pensamiento de que los
592 niños iban a por ti. No se puede valorar
593 tan a la ligera. De todas formas, pienso
594 que si me hubiera afectado más , lo que
595 ocurre es que yo soy así, suelto las
596 cosas de sopetón y luego las pienso y no
597 me afectan tanto porque si mis primeras
598 experiencias con los alumnos marcaran mi
599 comportamiento pues a gente como Eduardo
600 no lo hubiera vuelto a tratar y sin
601 embargo como procuro que no me afecte
602 pues p.ej. con él después no ha habido
603 ningún problema.(ISABEL.010)

Estas actitudes o/y sentimientos que Isabel manifiesta en su período de prácticas, fundamentalmente en los momentos iniciales, va a mediatizar su comportamiento en los procesos de gestión y control del aula

12 Luego tenía a 8°B, y en principio todo iba
13 bien, pero ha llegado un momento en que todo
14 se me ha ido de las manos, sobre todo con un
15 chico llamado Eduardo: Me habían advertido
16 sobre él, pero siempre se piensa que podían
17 ser exageraciones; he comprobado que no.(ISABEL.002)

52 P:Ahora ,¿te diste cuenta de que él se
53 tumbaba?.
54 R:No, me di cuenta más tarde y no sé si le
55 dije algo o no. Sé
56 que le dije algo pero no se si fué aquí,
57 porque me lo hizo
58 varias veces lo de tumbarse o alejarse del
59 grupo mientras
60 estaba explicando. A veces no lo veía, aquí
61 lo estaba viendo,
62 pero es lo que tú dices, tenía miedo a
63 decirle algo porque la
64 otra vez cuando se lo dije fue cuando se me
65 rebotó, pues
66 también tenía miedo de decirle .(ISABEL.002)

244 R:Actuaría de otra forma. Pero después de lo
245 que pasó ayer
246 tenía miedo de decirle nada. Además como más
247 o menos se está
248 portando bien, pues. A partir de la próxima
249 clase trataré de
250 tener un mayor control sobre él. De todas
251 formas es que muchas
252 veces no te das cuenta.(ISABEL.002)

perdurando esta dificultad en el control y gestión del aula en gran parte de las prácticas

138 R:Bueno, la verdad es que lo estoy viendo
139 ahora
140 porque en clase no me he dado cuenta.(ISABEL.004)

470 R.Que se van cambiando para que les toque. No
471 me
472 he dado cuenta. La verdad es que hay muchas

473 cosas que se te van.(ISABEL.004)

478 Pero es que de todas maneras
479 hacer grupos no sé. Pero claro, como lo has
480 hecho a sorteo tampoco puedes ahora
481 cambiarlos.
482 P:No te preocupa mucho el tema este.
483 R:Hombre, si me preocupa sobre todo en este
484 curso, porque hoy he conseguido por primera
485 vez
486 que hubieras niños con niñas, porque otras
487 veces
488 era imposible. Por eso ya me conformaba con
489 ese
490 logro, pero claro no me daba cuenta del truco
491 ese y ahora que lo veo.(ISABEL.004)

llegando a estar mediatizada a la hora de tomar decisiones que, a priori, considera convenientes para un mejor planteamiento didáctico

101 P:Esta situación de estar con dos materiales
102 (actividades) diferentes simultáneamente en
103 clase, ¿cómo lo has vivido?.
104 R:Creía que iba a ser más problemático, que
105 me
106 iba a costar más trabajo y en principio no ha
107 sido así.

65 R:A mí un tema que me preocupa es que no puedo
66 separar la clase en dos grupos y que realicen
67 actividades lúdicas ,me causa problemas de
68 control y observación y si los pongo en un solo
69 grupo se matan vivos. No sé que hacer.(ISABEL .007)

Mejora en su seguridad y confianza conforme transcurre el período de prácticas

116 P:Te lo he comentado porque una vez
117 comentaste
118 la dificultad que tenías para controlar dos
119 grupos de clase.

120 R:Sí, depende de la actividad en sí. El otro
121 día
122 era competición que tienes que atender a que
123 respeten las normas, etc. pero hoy que era
124 libre pues no me ha costado tanto trabajo.(ISABEL.008)

466 En principio me ha costado bastante trabajo
467 llevar dos clases distintas a la vez pero creo
468 que ha merecido la pena (DIARIO)

180 R:Quizás no. Uno de los problemas que creo
181 que
182 he controlado bien, y quizás no ha sido así,
183 es
184 que al estar con dos actividades a la vez los
185 alumnos que necesitaban un poco más de ayuda
186 pues pedí a los compañeros que ayudaran y
187 claro,
188 los compañeros pasaban porque lo que quieren
189 es
190 practicar, pues esta tarde ya he estado más
191 pendiente sobre todo en la zona de patines
192 que
193 es donde tienen mayor dificultad.(ISABEL.008)

La gestión del aula y su actuación ante comportamientos no deseados de los alumnos/as llega a plantearle conflictos personales y contradicciones entre su acción y sus deseos

158 más en clase. Llega a clase, lo intento meter
159 por todos los medios, le hablo, lo siento un
160 rato cuando se porta mal, lo vuelvo a introducir
161 en clase, pero es que el tenerlo parado no se
162 hasta que punto es bueno, no me aclaro.(DIARIO)

174 R:Cuando he sentado a algún niño como p. ej. hoy
175 con Jordi, me ha llamado y me ha dicho si podía
176 por favor volver a entrar en clase porque su
177 equipo iba perdiendo y le he dicho que se lo
178 tenía que haber pensado antes, pero me pongo muy
179 chula delante de él pero me doy la vuelta y se
180 me hunde el mundo pensando que al pobre crío lo
181 tengo sentado con las ganas que tiene de jugar y
182 ese es el tira y afloja y no sabes que es lo

183 mejor.

184 R:Es bastante contradictorio porque has
185 conseguido lo que te proponías, que el alumno se
186 entusiasme con la actividad y te demande
187 participar y por su comportamiento pues...
188 Es bastante difícil.

Ante situaciones de falta de participación y conflictividad en la acción de los alumnos/as, decide que realicen como castigo actividades relacionadas con la mejora de la condición física

155 Un solo detalle que señalar en el día de hoy.
156 Canela, alumno de 7ºC, que el lunes no tuvo
157 ningún problema, se ha dedicado a hacer lo que
158 ha querido. Primero lo he puesto a
159 correr(despues de descalificar a su equipo en
160 una prueba por su mal comportamiento, ya que
161 los compañeros no conseguían nada) y como no
162 he obtenido resultado, la 2ª vez lo he tenido
163 un rato a mi lado haciendo abdominales.
164 Despues de esto su comportamiento ha sido muy
165 bueno, por lo que voy a utilizar esta táctica,
166 cuando sea imprescindible, en los cursos
167 superiores.(DIARIO)

300 Despues de intentarlo todo he sentado a toda
301 la clase y he estado hablando con ellos. En
302 vista que no eran muy receptivos les he dicho
303 que ya no hay más indiaca y que el próximo día
304 está toda la clase castigada con una sesión de
305 condición física.(DIARIO)

195 R:Sí, porque he visto que sentarlos no les
196 causa
197 ningún problema y por eso los pongo a
198 trabajar.(ISABEL.004)

138 R:Sí, no es que se estaban aburriendo sino
139 que
140 estaban pasando y ha sido cuando los he
141 castigado y los he puesto a correr.(ISABEL.006)

llegando posteriormente a la conclusión de lo inadeacuado de

dicha actuación docente

228 R:Mal, porque el mensaje que mandaba era
229 que la condición física era un castigo.
230 Pienso que lo mejor es utilizar lo que
231 fui haciendo al final, relegar a esos
232 alumnos de clase y apartarlos ya es
233 suficiente castigo la ver que no pueden
234 participar. Porque utilizar la condición
235 física no era correcto porque si en algún
236 momento veías la necesidad de hacerlo
237 como un contenido más , ellos ya lo veían
238 como un castigo, como algo no agradable.(ISABEL.010)

Es de destacar, en cuanto a su actuación en el control y gestión del aula, cómo va evolucionando hacia posiciones más permisivas y flexibles y donde los aspectos curriculares y de participación le preocupan más, como se comprueba al opinar que

238 R:Sí, es una cosa que he estado comentando
239 esta
240 mañana y me estoy intentando acostumbrar a
241 que
242 no tienen que estar todos callados y todo
243 perfecto sino que tienes que dejarlos un poco
244 y
245 tratar de no ponerme nerviosa ante eso, cosa
246 que
247 no puedo evitar, pero lo intento por lo
248 menos.
249 Esta mañana p. ej. pues estaban trabajando
250 todos
251 que es lo importante.(ISABEL.008)

689 P:En una ocasión comentaste "ya no me
690 altero cuando hay descontrol".
691 R:Sí, al final sobre todo.(ISABEL.010)

Podemos también señalar en esta evolución en su actuación ante situaciones conflictivas en el aula, un aumento de la comprensividad y de su empatía, poniéndose a menudo en el lugar de los alumnos/as y en función de ello, tomar sus decisiones

91 R:No, he preferido dejarlos. O sea que ellos
92 no
93 son los problemáticos, el problemático es el
94 otro. Entonces hay estaban ellos
95 problemáticos
96 también, pero el verdadero problema es el
97 otro.
98 Además si me hubiera puesto fuerte con ellos
99 el
100 próximo día me vienen rebotados. La verdad es
101 que durante la clase tampoco piensas mucho
102 las
103 cosas porque estas pensando en el otro pero
104 ahora mismo pensandolo más tranquilamente
105 prefiero haberlo hecho así, y eso que al
106 final
107 de la clase les he echado una bronca. (ISABEL.004)

155 P:Me ha dado la sensación que visto el ánimo
156 que
157 traían has decidido no implicarte demasiado
158 en
159 la clase de hoy, antes que tener un conflicto
160 serio con ellos.
161 R:Hombre, yo creo que es preferible porque
162 pienso que una clase no va a estar todos los
163 días bien, y es preferible dejarlo pasar un
164 poco
165 que tener un follón con ellos y que al día
166 siguiente te vengan peor. Prefiero pasar,
167 algunos han hecho algo, otros no, pero por lo
168 menos algunos han cogido la idea de lo que es
169 la
170 indiaca y el próximo día ya tengo algo.(ISABEL.004)

328 R:Sí. Es que p. ej. esta clase es muy buena,
329 normalmente lo ha sido y hoy han tenido un
330 día
331 malo. Claro, si me pongo a zumbarles sé que
332 el
333 próximo día me vienen mal también. Esta
334 cuestión
335 empecé a realizarla por el curso de 8° y
336 después
337 como han ido evolucionando a mejor pues lo

338 estoy
339 aplicando a todos los cursos. (ISABEL.006)

Asimismo, se comprueba una constante búsqueda de soluciones diferentes a castigos o a apartar a los alumnos/as conflictivos, lo que parece indicar una mayor capacidad de dominio y una búsqueda de acciones positivas que no desemboquen sistemáticamente en conflictos y enfrentamientos con sus alumnos

661 Tendré que buscar una
662 estrategia ya que tanto los castigos
663 (individuales y colectivos) y las
664 conversaciones con ellos no han funcionado.(DIARIO)

688 Hoy tocaba
689 palas y tampoco en principio les ha llamado la
690 atención pero uno de ellos (Rachid) al ver el
691 radiocasette allí me ha comentado que si
692 podían escuchar música mientras realizaban los
693 ejercicios. Yo me he negado en principio y les
694 he dicho que se merecen privilegios pero todos
695 hacen un trato y me prometen que se portarán y
696 trabajarán bien si les pongo música. Decidí
697 ponérsela. Efectivamente, ha sido increíble,
698 todos trabajando, sin peleas, sin follones.(DIARIO)

707 En cuanto al comportamiento, he sentido
708 curiosidad por saber si la estrategia de la
709 música era acertada o no. He puesto el
710 radiocasette visible antes de que llegaran y
711 también me han pedido que les pusiera música.
712 He hecho con los dos cursos el mismo trato y
713 la clase ha funcionado muy bien por lo que
714 creo que es una estrategia acertada aunque no
715 se si válida.(DIARIO)

130 R:Sí, me han pedido si se podían ir allí y
131 como
132 he visto que se estaban aburriendo pues los
133 he
134 dejado. En 8° p.ej. que no les he dejado
135 hacer

136 nada pues se han puesto a coger el material y
137 a
138 molestar y para evitar eso pues que estén
139 haciendo algo y así no molestan. Además al
140 estar
141 de espectadores pues se reían de algún
142 compañero
143 que se caía y para evitar entrar en
144 situaciones
145 de que dejen de practicar porque les da corte
146 caerse pues que estuvieran pendientes de otra
147 cosa.(ISABEL.008)

90 R:Es con determinados cursos. Hay cursos que
91 chillando es como me hacen caso y otros
92 cursos,
93 que me he dado cuenta yo, en que poniéndome
94 en
95 plan borde no me hacen caso pues intento
96 bajar
97 un poco el nivel de agresividad entre ellos.
98 A
99 Andújar p. ej. hay que hablarle muy despacito
100 y
101 tratar de calmarlo.(ISABEL.009)

98 pruebas y he utilizado una nueva estrategia.
99 Cuando hacen trampas o están molestando a otro
100 compañero, le resto puntos a ese equipo. Así,
101 son los mismos compañeros los que impiden la
102 acción negativa. Ha dado buen resultado.(DIARIO)

154 R:Fue porque no me funcionaba otra
155 solución. En principio, utilicé como
156 medida eliminar al equipo que hiciera
157 trampas pero como tampoco podía estar
158 todo el día eliminando gente porque
159 hacían trampas constantemente y podía
160 llegar un momento en que no tuviera
161 competición y restarle puntos se demostró
162 más efectivo. Fue un último recurso.(ISABEL.010)

Íntimamente unido a estas actitudes, sentimientos y acciones docentes en relación con la gestión y control del aula, podemos

ver su preocupación e interés desde el primer momento por las relaciones con sus alumnos/as y la creación de un clima de aula adecuado y correcto para el proceso didáctico, llegando a plantear, como primera cuestión a conseguir, una adecuada relación con ellos como base de todo su futuro trabajo

408 R:Más que mi ritmo de clase pretendía
409 decir a mi forma de ser, a lo que yo
410 quería que hicieran porque cuesta mucho
411 trabajo al principio que ellos entiendan
412 que tú quieres determinadas cosas y
413 conforme te van conociendo ya van
414 conociendo esas cosas y a lo mejor pues
415 manías que tenemos todos los profesores
416 pues la van aprendiendo respecto a como a
417 ti te gustan que funcionen o a lo que tú
418 entiendes como la mejor forma.

Respecto a las relaciones con sus alumnos/as manifiesta la influencia de la edad de los mismos como un factor que facilita o difcultad dichas relaciones

38 P:En el diario y también el seminario
39 aparecen opiniones tuyas como "con los
40 pequeños se genera menos tensión, estoy
41 más a gusto y con los grandes, en cambio,
42 es más difícil trabajar. ¿Estas opiniones
43 eran producto de un momento concreto o es
44 una cuestión sobre la que piensas siempre
45 igual?.
46 R:Pensaba que iba a ser siempre así.
47 P:¿Y a qué se debe esto, según tú?.
48 R:A cuestiones de relación personal con
49 los alumnos.(ISABEL.010)

50 P:¿Es más fácil relacionarse con los
51 pequeños?.
52 R:Sí, y eso se traduce en un clima más
53 abierto, más afectivo y a mí me gusta
54 llevarme bien con los niños, tener una
55 relación más que como profesora como
56 amiga de ellos. (ISABEL.010)

respondiendo esta manifestación a sus creencias y valores sobre los alumnos y las relaciones personales

129 R:Porque los niños mayores tienen más mala idea.
130 Los niños pequeños pueden ser malos pero les
131 chillas y por lo menos durante un rato los
132 tienes controlados.
133 P:Tu no ves maldad previa en los pequeños.
134 R:Quitando alguno como un follón que he tenido
135 que ahora te cuento, en general los demás son
136 traviesos y es normal porque son chicos pero no
137 tienen maldad.

57 P:¿Y esta actitud es porque responde a
58 valores personales o simplemente a que
59 con los pequeños este relación facilitaba
60 un mejor y más fácil control del aula?.
61 R:A mí, por mi forma de ser me gusta
62 estar a gusto y si tengo que estar encima
63 de la gente y no llevándome bien pues
64 entonces no estoy a gusto y además esto
65 significará que ellos también se
66 encuentran a gusto conmigo y entonces es
67 menos difícil controlarlos.(ISABEL.010)

traduciéndose esta positiva relación entre ella y sus alumnos en un mejor ambiente y clima de aula que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje

73 R:Al llevarte bien con ellos ya saben
74 ellos como funcionas tú y entonces la
75 clase te funciona mucho mejor.

205 me encanta darles clase. Se lo toman todo muy
206 en serio y participan encantados.(DIARIO)

406 encuentro más a gusto. Creo que he conseguido
407 un punto en mi relación con ellos en el que
408 saben ser mis amigos pero sabiendo hasta donde
409 puede llegar esa amistad.(DIARIO)

Esta distinta relación personal con los alumnos en función

del curso o ciclo de que se trate, va a influir inicialmente sobre su comportamiento docente y actitud en clase

97 P:¿Eso suponía adoptar una posición más
98 directiva, más autoritaria?.
99 R:Sí, con los mayores tienes que tratar
100 que ellos te vean así al principio. Es lo
101 que pienso, vamos, que entiendan que hay
102 uno que manda y en cambio con los
103 pequeños es más fácil porque el hecho de
104 ser tu la profesora, creo que ellos ya
105 tienen la idea de que la que manda es la
106 profesora y en cambio lo mayores no lo
107 tienen tan claro.(ISABEL.010)

obligándole ello a una excesiva tensión en el aula

657 La clase, para no variar, ha sido un continuo
658 tira y afloja entre ellos y yo. Es una clase
659 muy pasiva a excepción de muy pocos. No se
660 motivan con nada, andan con trampas y peleas
661 continuamente.(DIARIO)

Isabel presenta una percepción muy negativa sobre ellos en algunos casos, que mediatiza claramente su acción docente y las opciones a plantear en el aula

284 R:De eso no me acordado yo. Y claro como
285 están
286 esperando la mínima para pegar, lo tienen
287 clarísimo vamos.

73 R:Bueno es que una de esas niñas es que es..
74 De
75 todas las clases que he tenido con ellos solo
76 ha
77 asistido en dos ocasiones a clase y es una
78 chula
79 de mucho cuidado, de las que " a mí que me
80 importa" y es de las que picaba a Andújar y a
81 todo el que se pusiera por delante. La otra
82 es

83 una pasiva de mucho cuidado que siempre se
84 pone
85 con otra y hoy no han estado juntas.

32 No. Los niños con los que tengo problemas no
33 es que no se preocupan por ellos. Hay niños,
34 que hablando mal y pronto, que son unos hijos
35 de su madre, porque tienen mala idea. Hay
36 niños así, que tu ves que lo que quieren es
37 que te preocupes por ellos, y cuando lo haces
38 dos veces se te portan muy bien, pero hay
39 otros que van a fastidiarte. Lo tienen
40 clarísimo, que te van a fastidiar un día y se
41 acabó. Lo único que puedes hacer es expulsarlo
42 de la clase y se te remontan más todavía. Y
43 hay niños que son así.

288 inicial, quizá porque solo tenga en mente el
289 problema y la solución que le voy a buscar a
290 6ºB. Ha sido una clase terrible. Hoy empezaban
291 la competición de indiaca y al principio ya
292 hemos tenido que perder mucho tiempo porque no
293 han traído los equipos hechos. Despues
294 algunos, como Javi, Andujar, Úbeda, se han
295 dedicado a lanzar la indiaca donde les parecía
296 y a pegarse con todo aquel que dijera algo.
297 Las pasivas de siempre, Mª Cruz, Raquel, han
298 pasado absolutamente de todo. Total, una
299 alegría.

122 El problema ahí es que si ellos no
123 tienen ganas de trabajar inmediatamente
124 contagian, es como si obligaran. Son como
125 especie de líderes, patina todo por eso.

Esta situación la lleva a manifestar, a los alumnos/as con quienes mantiene una peor relación, su insatisfacción por su falta de respuesta continuada ante su acción docente

53 Creo que les he hecho ver
54 que
55 me estaba afectando a mí, que estaba
56 preocupándome por ellos, que clases que con
57 otros cursos han ido muy bien y los alumnos

58 se
59 lo han pasado muy bien con ellos y salía muy
60 contenta, con ellos en cambio nunca salía
61 contenta, que qué pasaba.(ISABEL.006)

y además hace que tenga una cierta predisposición en su actitud en función del grupo de que se trate, predisposición que va desapareciendo a medida que avanza el período de prácticas, para finalizar en una actitud y comportamiento similar con todos los grupos por la mejora de las relaciones y consecuentemente del clima del aula

389 primera clase es con 7°C, un curso que era en
390 principio problemático pero que se están
391 adaptando muy bien a mi ritmo de clase.(DIARIO)

84 R:Mal, pero de todas formas me refería a
85 que era distinta en el sentido de que
86 entrabas de forma distinta , sobre todo
87 al principio aunque luego, sobre todo al
88 final, me comportara casi igual con todos
89 los cursos e incluso , como ya he
90 comentado, con el 8°B que tanto temía al
91 principio, pues me sentía en la gloria
92 con ellos. Al principio tienes que
93 cambiar tu actitud con ellos y si estaba
94 dando clase a un 1° y me venía un 8°,
95 tenía que desbloquearme y pensar de
96 manera distinta.(ISABEL.010)

Asevera haber recibido poca información sobre este tema durante la formación inicial

604 P:¿Y en este sentido hay alguna
605 recomendación teórica , me refiero a
606 relaciones con los alumnos?.
607 R:A mí no me informaron
608 mucho

Desde el punto de vista metodológico, Isabel muestra una clara dificultad para poder ser coherente en su actuación en el aula con el método seleccionado "resolución de problemas"

125 R:Eso no es resolución de problemas. Tengo un
126 cacao mental en
127 relación a la metodología que muchas veces no
128 sé lo que estoy
129 utilizando.

incurriendo en graves errores conceptuales acerca de la misma

155 Es que resolución de problemas no consiste
156 en llegar y decir "hoy es no sé cuanto" y cada
157 uno haga lo que le de la gana, sino que
158 consiste en que tú llegues , los reúnas y
159 comuniques el ejercicio que tienen que hacer y
160 lo tienen que hacer.(SEMINARIO)

y actuando de forma incorrecta ante los problemas que dicha metodología presenta en su implementación en el aula

274 El único problema ha
275 sido la falta de creatividad por su parte y la
276 falta de paciencia por la mía ya que cuando
277 veo que no hacen lo que yo pienso que deberían
278 hacer, aporto enseguida una solución. Tengo
279 que corregirme en esto.(DIARIO)

54 R:Sí, para evitar situaciones conflictivas. (ISABEL.003)

116 Les
117 pregunté la forma para impulsarnos más y alguno
118 decía "con el cuello", ¿con el cuello?
119 preguntaba yo y ya me decían otros que no. Saqué
120 a uno para que probara y me dijo que con los
121 brazos. Y entonces ya les estuve explicando la
122 forma para saltar más y mejor.(ISABEL.005)

189 P:En vuestra actuación docente, y teniendo en
190 cuenta que estamos utilizando una metodología de
191 resolución de problemas, seguís dando
192 soluciones.
193 R:Es inevitable, me pongo nerviosa y veo que no
194 alcanzan la solución y se las doy yo.(ISABEL.007)

201R:Y a veces no te das cuenta que das soluciones

(ISABEL.007)

209 R:Hoy yo he dicho una de las veces "tenéis que
210 apoyaros", pero es que ya había dicho varias
211 veces "no hay nadie", "no podéis conseguir
212 puntos porque no hay nadie" y cuando ves que no
213 alcanzan la solución decides darsela tú.(ISABEL.007)

114 A mi me pasó lo de dar la solución con el
115 juego del "Ultimate". Un equipo lo estaba
116 haciendo muy bien, estaban utilizando una
117 estrategia muy buena y otro bastante mal.
118 Entonces les dije lo que tenían que hacer, ese
119 es el problema.(SEMINARIO)

mostrando cierto déficit, desde el punto de vista metodológico, en su actuación docente

171 P:¿Y consignas de exploración?.
172 R:No.
172 La verdad es que tengo que mejorar en eso.(ISABEL.005)

270 P:Ahora los reúnes y explicas. ¿No sueles
271 preguntar sobre lo que han hecho?.
272 R:No, a veces pregunto y a veces no. Suelo
273 preguntar más con los pequeñillos, en
274 expresión
275 corporal, pero en estos ejercicios no. (ISABEL.006)

288 P:No has intervenido para tratar de que
289 descubrieran cuál era la estrategia más
290 eficaz
291 para llegar a encontrarse.
292 R:No, estaban jugando y se lo estaban pasando
293 bien, pues he pensado que por lo menos que
294 jueguen.
295 P.Te preocupaba en este momento más que el
296 hecho
297 que aprendieran a percibir y ante eso tomar
298 buenas decisiones para lograr el objetivo es
299 que
300 visto como estaba el grupo.
301 R:Que jugaran y que se entretuvieran porque
302 como

303 habían estado tan mal pues por lo menos que
304 estuvieran un rato moviéndose. (ISABEL.008)

asumiendo en su análisis final que sus preocupaciones como docente chocaban con sus planteamientos metodológicos

663 También influye en las prácticas, el
664 hecho de que al principio tú quieres que
665 todo salga muy bien, todo perfecto y
666 entonces no tienes paciencia cuando ves
667 que los alumnos no encuentran la solución
668 inmediatamente. Eso también influye
669 porque te sientes un poco coaccionada por
670 la posible nota que te van a poner y eso
671 te hace ser poco paciente.(ISABEL.010)

672 P:¿el criterio de buena enseñanza era en
673 ese momento que todo saliera
674 perfectamente y que los niños lo hicieran
675 todo muy bien?.
676 R:O simplemente que en ese momento a ti
677 te motivaba más o te hacía estar más
678 tranquila, el hecho de que la clase
679 hubiera salido mejor y después , más
680 adelante, piensas que eso es una tontería
681 porque a lo mejor están aprendiendo más
682 equivocándose que haciendo lo que tú le
683 indicabas. Lo que ocurre es que en esos
684 momentos tú te veías mejor pensando que
685 tú te sentías mejor si la clase salía
686 mejor o porque estaba mejor organizada-y
687 en resolución de problemas aparentemente
688 siempre hay menos organización.(ISABEL.010)

692 P:¿Significa que la experiencia facilita
693 el uso de esa metodología?.
694 R:Pienso que sí, y al final resultaba más
695 cómodo para tí y más motivante para los
696 niños. Ahora mismo pienso que es la mejor
697 lo que ocurre es me faltaba mucha
698 costumbre de estar en una clase y ver una
699 cierta desorganización y piensas que hay
700 un absoluto descontrol y eso a lo mejor
701 es debido a los recuerdos que tú tienes

702 de cuando alumna en donde todas estábamos
703 tan quietas y tan organizadas en filas
704 que inicialmente piensas que tú no haces
705 eso no eres un buen profesor.(ISABEL.010)

señalando que su tratamiento en la formación inicial fue escaso y superficial

659 R:Pienso que faltó profundidad en la
660formación inicial en relación a este tema
661 pero por otro lado es que pienso que es
662 muy difícil utilizar esta metodología.(ISABEL.010)

En cuanto a su motivación como enseñante, podemos señalar que va absolutamente unida, bien al éxito de sus alumnos en sus aprendizaje, bien a su interés y entusiasmo:

58 Parece que les ha interesado más que ayer,
59 cosa de la que me alegro bastante.(DIARIO)

151 pues era la hora, señal de que les ha gustado,
152 cosa que me motiva bastante pues este es el 8°
153 que tanta ansiedad me provocaba en un
154 principio.(DIARIO)

425 Los más aventajados ayudaban a
426 los otros y al final todos menos una niña,
427 consiguieron el objetivo de la clase, lo cual
428 me ha alegrado bastante.(DIARIO)

606 En las últimas clases he dado mucha más
607 libertad en cuanto a las actividades y he dado
608 paso a actividades que surgían de la
609 creatividad de los niños, lo cual ha sido
610 bastante enriquecedor para mí.(DIARIO)

718 lo han tomado más en serio, todos han
719 participado activamente y me he sentido
720 satisfecha del resultado.

751 En cuanto a las sesiones de patín y monopatín,
752 pienso que han sido bastante buenas para mí,
753 he aprendido mucho de los niños y creo que

754 ellos también les han sacado provecho. Estoy
755 satisfecha por ello.(DIARIO)

En este aspecto de su motivación por la enseñanza, señalar la evolución que presenta respecto a los alumnos, manifestando inicialmente su preferencia por los cursos pequeños y una mayor motivación hacia la enseñanza con estos grupos (aquellos con los que se encuentra más relajada, como está señalado anteriormente) que por los cursos mayores,con los que tiene al comienzo de las prácticas graves conflictos de control y disciplina

204 Por lo demás, en 1° me siento muy motivada y
205 me encanta darles clase. (DIARIO)

123 P:Por lo que percibo en el aula me da la
124 impresión que estás más a gusto con los niños
125 pequeños que con los niños mayores.
126 R:Sí, creo que por que me cuesta menos trabajo.(ISABEL.005)

para manifestar posteriormente una actitud más positiva y de mayor satisfacción hacia dichos cursos

144 Por lo demás , hoy ha sido un día positivo
145 para mí. En los tres cursos superiores (6°,7°
146 y 8°) me he encontrado a gusto.(DIARIO)

140 R:En algunos casos no, como por ejemplo 8° B y
141 además que me gusta la clase con ellos.(ISABEL.005)

En cuanto a motivar a los alumnos/as con problemas ante la realización de determinada tarea, la estrategia que utiliza es ponerse como ejemplo y apoyarse en su propia experiencia como alumna de Educación Física

418 así que les estuve tranquilizando
419 diciéndoles que yo también tenía mucho miedo a
420 hacerlo y que aprendía el año pasado y no pasa
421 nada.(DIARIO)

67 Había algunos que tenían miedo a la
68 espaldera y otros al final que no me lo

69 hicieron pero no por miedo sino porque no
70 podían, pero tú los puedes motivar en ese
71 sentido "sí, si se puede, que yo no pude y
72 este niño que no podía"., se van motivando
73 ellos solos.(ISABEL.004)

617 P:En alguna ocasión hablas a los alumnos
618 de tu propia experiencia como alumna para
619 incentivarlos, animarlos a realizar una
620 determinada tarea. ¿Piensas que este tipo
621 de intervenciones tiene eficacia en la
622 acción de los alumnos, que realmente los
623 incentiva?.
624 R:Yo pienso que sí , que bastante y puedo
625 estar equivocada pero pienso que sí
626 porque ellos te ven a ti como un dios en
627 E.F., piensan que tu tienes que saber
628 hacer de todo y el decirles que a ti te
629 costó hacer eso, pues te funcionan
630 mejor. Pienso que el bajarse un poco del
631 pedestal y no tratarles como si tu fueras
632 una experta y ellos unos patatas pues es
633 importante. Que las cosas cuestan y que se
634 trata de intentarlo y poco a poco van las
635 cosas saliendo porque a todo el mundo le
636 cuesta. Es una cosa que utilizo
637 normalmente.(ISABEL.010)

Este tipo de comportamientos, como nos informa en otros comentarios, viene determinado o influenciado por su experiencia como alumna, la cual cataloga como muy negativa, influyendo de forma notable en su actuación docente para no caer en los mismos errores

231 he
232 sido torpe toda mi vida en E.F. y a mí el que
233 me
234 chillaran o me echaran en cara que no sabía
235 hacerlo me hundía y entonces prefiero que se
236 den
237 cuenta que tampoco pasa nada.(ISABEL.009)

419 P:Señalas también en alguna ocasión que
420 tu forma de dar clase de E.F. te viene
421 dada o influenciada por tu experiencia
422 como alumna.
423 R:Sí, mucho y sobre todo de primaria.
424 Recuerdo una vez que me hiciste un
425 comentario sobre un detalle que tuve con
426 un niño al que me acerqué y ya te comenté
427 que como a mí me habían tratado tan a lo
428 borde y el recuerdo que yo tengo es tan
429 malo pues yo lo quiero hacer totalmente
430 al revés y entonces pienso que lo que yo
431 puedo hacer o dejar de hacer como
432 profesora estoy muy influenciada por mi
433 experiencia como alumna.
434 P:¿Fundamentalmente en las relaciones con
435 tus alumnos?.
436 R:En las relaciones personales y en mi
437 forma de dar las clases aunque en cuanto
438 a forma de darlo tampoco tengo mucha base
439 porque la E.F. que yo dí. En cuanto a la
440 forma de darlo me influye porque a mí no
441 me gustan que sean tan estrictas, solo
442 machaque sino que sean más abiertas
443 porque los recuerdos que yo tengo de mis
444 clases de E.F. son muy negativas y yo no
445 voy a hacerlo, lo tengo claro.

Su actuación didáctica en casos de alumnos/as con déficit se ve condicionada por una gran desinformación por parte del profesorado del centro de prácticas

163 P:Entonces no os han proporcionado ninguna
164 información respecto a los alumnos de
165 integración.
166 R:Ninguna, y dentro de lo que cabe Juanito no
167 es
168 de los más grave, para mí la peor es Carlota,
169 una niña de 8°, que es y además pensaba al
170 principio que los compañeros se portaban muy
171 mal
172 con ella y no es así, es ella la que se
173 aprovecha de su deficiencia para insultar,
174 golpear, etc. . a sus compañeros y están

175 hartos
176 de ella.

152 R:Si este niño es de integración pero por lo
153 visto su problemas es una cuestión de
154 comportamiento y sigue un tratamiento de
155 modificación de conducta del que no nos han
156 comentado nada, y a veces decide no hacer
157 nada y
158 hay que dejarlo. Hoy p.ej. he tratado de
159 animarlo hasta que al final ya se ha puesto
160 en
161 que no quería hacer nada y lo he apartado del
162 grupo.

En cuanto al tratamiento didáctico de estos alumnos con necesidades educativas especiales, Isabel muestra una clara tendencia a utilzar estrategias y acciones guiándose de su propia intuición o de sus creencias

81 En 3° hay una niña (Cristina) que "pasa"
82 absolutamente de todo. Al informarme sobre
83 ella he descubierto que su situación familiar
84 es bastante problemática. La estrategia que he
85 utilizado es nombrarla mi ayudante y parece
86 que da resultado, aunque no tengo intención de
87 mantener esta estrategia durante mucho tiempo
88 pues los demás alumnos también quieren y se
89 enfadan. Espero que esta estrategia sirva para
90 integrarla en clase.(DIARIO)

109 Hay un niño de integración, Angel, que no
110 consigue integrarse mucho, se distrae con nada
111 o se marcha de clase con lo que tengo que
112 estar muy pendiente de él. Parece que al
113 final, que la clase era más activa, conseguí
114 más su atención.(DIARIO)

llegando a cuestionarse en alguna ocasión las decisiones que al respecto toma

263 En cuanto a la distribución de

264 equipos, han quedado seis equipos de los
265 cuáles dos de ellos estaban formados solamente
266 por niños de integración que han jugado entre
267 ellos. En principio me agobié por ello pero
268 creo que ha sido acertado ya que a ellos no
269 parecía importarles lo más mínimo y han
270 trabajado a buen ritmo.

320 R:Ese tema es complicado y todavía me
321 sigue dando vueltas en la cabeza. Tienes
322 niños que no te van a llegar a más y
323 mezclarlos significa que los demás niños
324 se te van a estar quejando de su falta de
325 nivel y entonces no sé hasta que punto a
326 ese niño le afecta más si que se estén
327 quejando continuamente de él o que lo
328 pongas aparte. Es difícil para ti porque
329 piensas que lo estás apartando pero a lo
330 mejor él con los de su mismo nivel está
331 mucho más integrado que si lo metes con
332 los demás y está todo el rato escuchando
333 que la pérdida de ese equipo es por culpa
334 de él. Y muchas veces pienso que es
335 mejor, no es que sea apartarlos, hacerles
336 ver que ellos se lo pueden pasar mejor
337 entre ellos. A veces puede suceder que no
338 te funcione esta fórmula pero en mi caso
339 salió bien. Es un tema que no lo tengo
340 muy claro y que siempre te preocupa
341 porque a veces piensas que los has
342 apartado pero no sé hasta que punto no es
343 mejor para él eso y como no sé en que
344 grado le afecta eso porque no todos son
345 iguales y hay algunos que te lo dicen
346 pero hay otros que no se les nota.(ISABEL.010)

Aduce una falta de preparación para actuar ante este tipo de problemática, aumentada por el desconocimiento del tipo y grado de déficit que presentaban sus alumnos/as, basándose más en su experiencia que en su formación teórica para encontrar soluciones pertinentes

114 R:Es que en este momento pienso que estoy
115 muy poco preparada para eso y tenía mucha

116 dificultad para eso. Si ya tenía
117 dificultades para hacer una programación
118 para niños normales pues imagínate si
119 tenía niños con problemas en una clase
120 pues adaptarme encima a ellos para mí era
121 muy difícil y pienso que es una cuestión
122 muy difícil. Aparte es que tampoco tenía
123 mucha información de la problemática
124 concreta que tiene el niño concretamente
125 y entonces te pierdes un poco y en clases
126 tan numerosas, hacer unas cosas para unos
127 y otras para otras es difícil. Intentas
128 integrar al niño y aparte es que tampoco
129 sabes muy la inadaptación que tiene.(ISABEL.010)

132 R:Sí, eso lo hice con uno y son cosas que
133 vas encontrando pero hasta que no las
134 encuentras y además, tampoco sabes si
135 estás acertando o no.(ISABEL.010)

En cuanto a su posición y desplazamientos en el aula, vienen causados , bien como una forma de control sobre los alumnos

268 situación espacial. Te colocas en un lateral
269 del campo, el más
270 alejado de Eduardo,¿porqué empiezas allí?.
271 R:Porque de allí veía a todos los grupos, o
272 por lo menos al
273 que estaba tirando.
274 P:De vez en cuando te desplazas hacia el otro
275 lado.
276 R:Cuando veía que un grupo se estaba
277 desmadrando me iba a su
278 lado.(ISABEL.002)

107 de la clase les he echado una bronca. Por eso
108 me
109 he acercado bastante a ellos, para ver que
110 hacían pero tampoco con mucha insistencia
111 porque
112 si no los demás no me hacían nada, por eso
113 solo
114 me acercaba de vez en cuando para que por lo
115 menos hicieran algo.

116 P:Es decir, que has jugado con la proximidad
117 física como medio de control.
118 R:Sí.(ISABEL.004)

247 P:Ahora te acercas a Javier y a Ubeda, ¿para
248 qué?.
249 R:Para ver como están haciendo el trabajo y
250 para
251 solicitarles que me demuestren lo que saben
252 hacer, porque me han dicho que se aburren
253 porque
254 saben hacerlo, y a veces a ocurrido que al
255 acercarme lo que han hecho ha sido
256 recriminarse
257 entre ellos "es que no sabe". Entonces me
258 quedaba un rato mirándolos a ver que pasaba.

bien como respuesta a sus propios intereses y valores

189 P:Sigues pensando que te sientes mejor dentro
190 del grupo que fuera observando.
191 R:Sí. Es que no me gusta.
192 P:pero de vez en cuando te sales.
193 R:Más que nada porque los veo a todos mejor
194 pero
195 me siento apartada del grupo y no me
196 encuentro a
197 gusto. Sería una manía personal. Creo que a
198 los
199 alumnos les gusta esto de que estemos cerca
200 de
201 ellos.(ISABEL.006)

357 P:Volviendo al tema de tus desplazamientos
358 por
359 la clase, a mí me da la impresión que cada
360 vez
361 solo atiendes al grupo más cercano a ti
362 físicamente, con lo cual pierdes bastante la
363 visión general del grupo,¿esto tu lo haces
364 conscientemente?.
365 R:Es que si me pongo a observar al grupo
366 entero

367 me siento como desplazada del grupo, no sé,
368 no
369 me gusta.
370 P:Entonces sabes que te ocurre pero prefieres
371 hacer esto.
372 R:Sí, pero no me importa. estar fuera del
373 grupo
374 no me gusta. Solo lo hago en algunos
375 ejercicios
376 que a lo mejor los tengo en fila y que
377 entonces
378 si los domino bien, pero cuando me obliga a
379 estar lejos de ellos para ver a todo el grupo
380 no
381 me gusta.

Asimismo, sus desplazamientos se producen para informar individualmente o en pequeños grupos a alumnos/as con dificultades o para responder a sus demandas

185 R:Dije que no se apoyaran, pero como vi que
186 algunos por miedo se apoyaban, fui acercándome a
187 cada grupo y les dije que el que quisiera se
188 apoyara. Sobre todo eso ocurría en las niñas.(ISABEL.005)

232 P:Esa disposición tuya a andar continuamente
233 por
234 el espacio de clase.
235 R:Para ver si lo están haciendo bien, es
236 decir,
237 para ver si manejan bien la indiaca.

217 P:Te acercas de vez de en cuando a los
218 alumnos
219 con monopatín.
220 R:Sí, porque como ya he dicho antes he
221 tendido a
222 ayudar y a estar más en la zona de patines
223 y
224 es una cosa que he pensado después, pues
225 parecía
226 que no los atendía y los alumnos algunas
227 veces
228 me han reclamado mi atención para demostrar

229 sus
230 habilidades, y por eso me acercaba para que
231 vieran que también me interesaba por su
232 actuación.(ISABEL.008)

Respecto a los componentes del currículum, y centrándonos en sus decisiones sobre la planificación, justifica la necesidad de planificar porque

7 Llegarías a clase y no sabrías que hacer.
8 Hay que tener un planteamiento para guiarte
9 por ahí, de información para tí. También para
10 informarte porque hay deportes que no conozco
11 y cuando voy a trabajar primero me informo
12 sobre él, despues planifico y me informo a la
13 vez. La planificación sirve también como
14 formación.(ISABEL.001)

afirmando en relación con los tipos de planificación a realizar

15 P:En una situación real de enseñanza, ¿cuántos
16 tipos de planificación realizarías a lo largo
17 del curso?.
18 R:Planificaciones trimestrales. Después me
19 fijaría si la planificación trimestral está de
20 acuerdo al nivel de los alumnos. No obstante
21 creo que al principio no sabría hacerla por
22 trimestres y empezaría por planificaciones
23 semanales y después pasaría a quinquenales
24 pero entiendo que lo mejor es hacerlas
25 trimestrales.(ISABEL.001)

lo cual parece informarnos de la escasa o nula influencia en ese aspecto de la formación inicial.

En cuanto al proceso de construcción o pasos en el diseño, comenzaría por informarse del nivel de sus alumnos

26 P:¿Qué cosas decides cuando vas a realizar tu
27 planificación?.
28 R:Hasta ahora la planificación la habíamos

29 hecho sin conocer el nivel de nuestros
30 alumnos. Ahora me informaré del nivel de la
31 gente y a partir de ahí, teniendo en cuenta el
32 curso que es, decidiría si hacer iniciación
33 deportiva, expresión corporal, es decir
34 contenidos y despues los objetivos a los que
35 quiero llegar. Después vería cómo funciona la
36 clase.(ISABEL.001)

matizando que sus decisiones acerca de objetivos y contenidos curriculares no estarían condicionadas por los intereses de sus alumnos, al entender que

21 R:Sígo pensando que lo debo hacer yo,
22 aunque tampoco conocía mucho a los niños
23 y el haberlos dejado a ellos porque en
24 esto depende del colegio que se trate, y
25 en este caso solo se jugaba al fútbol y
26 no salían de ahí y entonces si hubiese
27 respetado sus intereses solo hubiéramos
28 hecho fútbol y entonces depende mucho de
29 los intereses que tú les veas.(ISABEL.001)

Respecto a la selección y justificación de los objetivos responde ambiguamente, lo cual puede estar causado, desde nuestro punto de vista, por su limitada experiencia previa en este tipo de acciones y siempre referida a procesos puntuales, presentando gran dificultad para ella poder organizar la planificación a medio y largo plazo, lo cual la lleva a decidirse por establecer objetivos a corto plazo, sin incardinarlos en un proceso de planificación más amplia

54 P:¿Pero estaban previstos de antemano estos
55 estos
56 objetivos?:
57 R:A partir de que conocíamos a los alumnos,
58 sí. Los objetivos los establecíamos por
59 sesiones. El no conocer a los niños nos
60 impedía establecer objetivos para el total del
61 proceso.
62 P:Ahora que vas a conocer a los niños, ¿podrás

63 establecer objetivos a conseguir al final del
64 proceso?.
65 R:Espero que sí. Creo que nunca se consigue
66 todo lo que tu quieres.(ISABEL.001)

67 P:Entonces en las prácticas , ¿vas a
68 establecer objetivos para todo el proceso o
69 los vas a establecer por sesiones?
70 R:Yo prefiero hacerlo por sesiones.(ISABEL.001)

Plantea en su planificación una clasificación en objetivos actitudinales (para ella son los más importantes por ser la base de todo lo demás) y motrices, obviando los actuales planteamientos curriculares al respecto

47 P:¿Y qué objetivos?
48 R:Depende de lo que estén dando. Todo tipo de
49 objetivos. En las clase que hemos hecho hasta
50 ahora lo hemos ido haciendo un poco sobre la
51 marcha. Establecíamos niveles diferentes en
52 los objetivos motrices pero no en los
53 actitudinales.(ISABEL.001)

74 R:Para mí los más importantes son los
75 actitudinales porque si no alcanzas estos no
76 puedes conseguir nada más.(ISABEL.001)

En cuanto al cumplimiento de los objetivos previstos, centra su preocupación más en que los alumnos participen que en lo que pueden llegar a aprender

439 R:Eso lo he hecho en la 2ª sesión hoy de 8°
440 ya
441 que tenían un partido, porque como aquí no
442 había
443 competición pues tampoco me interesa que
444 ellos
445 sepan, bueno me interesa también pero no
446 tanto
447 como cuando son situaciones de competición.(ISABEL.004)

111 R:No, más que nada porque tampoco me
112 preocupaba
113 que estuvieran haciendo la actividad
114 correctamente sino que estuvieran usando el
115 material.(ISABEL.008)

172 Pero cuando
173 tienes tan pocas sesiones para un material
174 (solo
175 dos en este caso) tampoco pretendes, por lo
176 menos yo, que tampoco vas a conseguir, pues
177 con
178 que le den de vez en cuando, que se motiven,
179 que
180 no persigo la perfección sino que prueben
181 diferentes materiales y si les gusta me
182 imagino
183 que ya intentarán ellos avanzar.(ISABEL.008)

126 Lo que quería es que
127 aprendieran a jugar de forma individual (zona
128 del frontón) y tambien junto a un compañero
129 (zona de la red). Era el objetivo de la
130 sesión.(ISABEL.009)

Manifiesta su convencimiento de que los contenidos de enseñanza seleccionados delimitan y establecen el nivel de exigencia, rigurosidad y previsión a plantear en el diseño curricular

485 R:Sí, hay contenidos como puede ser
486 expresión corporal en donde no tienes que
487 llevar casi nada preparado y en mis
488 planificaciones habrás visto que p.ej.
489 sobre un cuento que narraba iba
490 desarrollando la clase entera. En cambio
491 en contenidos más técnicos hay que
492 llevarlo todo mas previsto porque no te
493 puedes arriesgar a cometer fallos sobre
494 todo si existe cierto riesgo. Necesitan
495 mucha más preparación estas clases y
496 estas clases las llevaba perfectamente

497 preparadas. Esas son las clases que he
498 dicho antes que para los niños no son
499 atrayentes aunque en este caso
500 (equilibrio de manos) si lo fue porque
501 era novedoso pero no suele ser lo normal.(ISABEL.010)

no estableciendo en ningún caso, niveles de dificultad en el diseño de enseñanza-aprendizaje para tratar de profundizar en la individualización de su proceso didáctico

273 P:¿En tus planificaciones no planteas
274 diferentes niveles de enseñanza-
275 aprendizaje?
276 R:No.(ISABEL.010)

volviendo a ser determinante para ello los contenidos seleccionados

287 P:¿Piensas entonces que determinados
288 contenidos favorecen más que otros
289 establecer niveles de enseñanza?
290 R:Sí, lo hice con lo que ya he dicho y en
291 el manejo de la indiaca, en el manejo de
292 las palas. En general en tareas que ellos
293 no han dado porque hay actividades en que
294 no se puede hacer porque p. ej. en una
295 clase de expresión corporal es muy difícil
296 distinguir niveles.(ISABEL.010)

299 R:Es más fácil pero a lo mejor no te lo
300 planteas tanto o tampoco es tan visible.
301 Además en estos aspectos, en expresión
302 corporal,etc. los niños suelen tener
303 casi todos el mismo nivel. Es muy difícil
304 encontrar diferencias de nivel y en un
305 manejo de palas es más fácil encontrarlo.
306 Y esto es debido a los niños que ya te
307 vienen con un nivel muy parecido en unas
308 cosas y en otras cosas no.(ISABEL.010)

La selección de la metodología a utilizar en el aula va a venir condicionada por el tipo de actividades y no por los

contenidos de enseñanza, de lo cual podemos deducir que las tareas de enseñanza van a ser claves en conseguir la necesaria coherencia entre contenidos y metodología

198 P:En relación a la metodología,¿Has pensado
199 sobre ella al hacer la planificación?
200 R:Hasta ahora hemos hecho instrucción directa
201 y lo hemos decidido al realizar el diseño de
202 las actividades.
203 P:¿Entonces no ha habido una selección previa
204 de la metodología que íbais a utilizar y en
205 función de ello, seleccionar las actividades?
206 R:No, las actividades han determinado la
207 metodología.(ISABEL.001)

131 R:Porque hay ejercicios que tú si puedes
132 hacer resolución de
133 problemas, pero hay otras actividades que si
134 ellos no ven como
135 se hace no son capaces de hacerlo, que no te
136 lo hacen.(SEMINARIO)

Sobre la selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje, señala que

76 Otra cosa relacionada con la selección de
77 tareas que yo veo, por lo que nos han dado y
78 por lo que estoy utilizando, y estoy
79 utilizando cosas de niños de 6 u 8 años para
80 niños de 10 y entonces lo que aquí nos dan te
81 encuentras que tiene un nivel muy alto para lo
82 que tú te encuentras en un colegio. La teoría
83 no se corresponde con la práctica.(SEMINARIO)

utilizando como criterio para su selección

106 R:El criterio sería el nivel motórico de los
107 alumnos pues si el nivel que tienen los
108 alumnos no le permite realizar una determinada
109 actividad (práctica deportiva) pues se van a
110 aburrir y no les va a gustar ni la van a
111 querer, ¿entonces para qué?.

112 P:¿Entonces solo por el nivel de los alumnos?.
113 R:No, también por su preferencia . Dentro de
114 cada contenido, aquellas actividades que les
115 gusten más.(ISABEL.001)

643 R:Te guías fundamentalmente por tu
644 experiencia como alumna y sino has tenido
645 experiencia en alguna actividad en
646 concreto, te guías por el grado de
647 motivación que piensas que pueden tener.(ISABEL.010)

refiriéndose a la Formación Inicial al citar dicho criterio, señalando acerca de las clases prácticas realizadas que

507 R:Te sirven para seleccionar aquellas
508 tareas que tú piensas que pueden
509 funcionar. Algunas de las fichas que
510 confeccionamos en esas clases las
511 utilizamos íntegramente en las clases ,
512 quízas no con la misma duración sino que
513 con una de ellas podíamos trabajar
514 durante dos o tres sesiones. Había
515 también ejercicios que conociendo tú a
516 los niños sabías que no podías utilizar.
517 Ahí también influye, en esto de utilizar
518 estas fichas, es que al haber tu
519 vivenciado esas actividades y habertelo
520 pasado muy bien pues piensas que te van a
521 funcionar también con los niños.(ISABEL.010)

Sobre el nivel alto o bajo de motivación que puede tener una tarea para los alumnos/as señala

2 P:En algunos casos opinas de determinadas
3 sesiones que pensabas que iban a ser más
4 motivantes, ¿en qué te basabas para tener
5 esa opinión?.
6 R:Sobre todo por la novedad que
7 representaban para los alumnos, ya sea de
8 material o el tipo de ejercicio, de
9 organización.

469 R:Poco motivantes son cosas que tienes

470 que presentar de forma muy reglada y que
471 das poca opción a los niños a introducir
472 variantes, a aportar cosas o nuevas
473 posibilidades sino que los llevas por un
474 camino muy determinado y entonces llega
475 un momento en que se te va la clase y es
476 muy difícil controlarlos.

resaltando como tareas motivantes o no motivantes para sus alumnos/as las siguientes:

450 Creo que se preocupan cuando
451 es
452 una competición, que se motivan más porque
453 ahora
454 tampoco les interesa tanto.(DIARIO)

217 Hoy he empezado con la indiaca en cursos
218 superiores y he comprobado que es totalmente
219 distinto dar clases con este tipo de
220 actividad. Los niños estaban muy motivados y
221 la clase casi ha marchado sola.(DIARIO)

569 La siguiente sesión era con 8° y pensé que no
570 les iba a motivar este material(balón
571 gigante). No obstante quería probar y mi
572 sorpresa ha sido enorme al comprobar que se
573 motivaban incluso más que los de 7°. Ellos
574 mismos han propuestos distintas actividades o
575 variantes a las propuestas con lo cual ha sido
576 muy positiva para mí y creo que también para
577 ellos.(DIARIO)

144 No lo sé. Quizás sea que la nueva actividad
145 que he propuesto (actividades con material
146 alternativo) les ha interesado mucho y la última
147 clase con indiaca que hicimos una competición
148 por equipos la clase salió sola.

148 Parecían estar motivados con las
149 competiciones, e incluso 8° se ha enfadado al
150 final porque no les he dejado que siguieran
151 pues era la hora, señal de que les ha gustado,

759 Les ha motivado
760 especialmente el juego de los periódicos.
761 La segunda hora era con 6ºB y creo que ha sido
762 la mejor que he tenido con ellos estando
763 presente Andújar. Han trabajado todo el tiempo
764 aunque les motivaba más el frontón que le
765 juego de dobles ya que el nivel de algunos no
766 era muy bueno.

476 Hoy la primera hora era con 3°A . La sesión
477 era de percepción espacial y la clase no ha
478 ido muy bien ya que a los niños no les han
479 motivado mucho las actividades. Pienso que
480 también era demasiado espacio y demasiados
481 desplazamientos con lo que los niños se
482 cansaban pronto.

Respecto a los aspectos organizativos (temporalización de las tareas y organización de grupos), le parece poco útil tenerlos previstos, dada la dificultad de su cumplimiento

526 R:Es que lo veo un absurdo porque no
527 sabes cómo te va a ir la cosa, no puedes
528 saber con exactitud el tiempo que vas a
529 dedicar a cada tarea porque si la clase
530 te está funcionando la dejas y si no te
531 está funcionando no te dura ni un minuto.
532 P:¿Pero es una decisión que tomas desde
533 el comienzo de las prácticas?.
534 R:Es que ya me había fallado en las
535 prácticas que habíamos hecho
536 anteriormente.

538 R:Porque tú puedes tener previsto una
539 organización de parejas y ese día por
540 parejas no te sale porque no te cuadran
541 los niños. Entonces tienes que ir sobre
542 la marcha dependiendo de los niños que te
543 vengan ese día o del espacio que tengas
544 ese día. Había días en el colegio que
545 habías previsto todo el espacio del
546 gimnasio y llegaban y te mandaban al
547 patio. Entonces planificar tiempo y
548 organización lo veo absurdo y sobre todo

549 el tiempo porque la organización en un
550 momento dado puede estar mas prevista y
551 de hecho siempre, más o menos, la tienes
552 pensada.(ISABEL.010)

En cuanto al componente "evaluación", Isabel manifiesta sentir hacia ella cierta aprensión y su limitación, tanto para decidir sobre instrumentos y criterios, como para su utilización en el aula, debiéndose ello en parte a su escasa experiencia previa al respecto, tomando la decisión de no explicitarla inicialmente en su planificación

177 P:Hablemos ahora sobre la evaluación.
178 R:Ese es mi lobo.
179 P:¿No la has utilizado en prácticas anteriores?.
180 R:No, no la he utilizado.
181 P:¿Y no has decidido nada sobre ella hasta este momento?.
182 R:No, porque como eran
183 pocas sesiones no podía conocer
184 a los alumnos y no íba a poder utilizar la
185 evaluación. Ahora me imagino que me la tendré
186 que plantear.
187 P:¿Qué método vas a utilizar tú para evaluar y
188 en que momento del proceso vas a decidir sobre
189 ella?
190 R:Me gustaría hacer una evaluación día a día,
191 observando a un determinado grupo de niños e
192 ir haciendo anotaciones sobre su
193 comportamiento, nivel, etc.Por tanto
194 utilizaría la observación. Lo decidiría al
195 final de la planificación porque en función de
196 los objetivos y contenidos, determinaré la
197 evaluación.(ISABEL.001)

553 P:La evaluación no está reflejada en
554 ningún tipo de planificación.
555 R:En un principio la empecé a hacer y la
556 empece a hacer por observación.
557 P:¿pero no está reflejada en tu
558 planificación?
559 R:Porque no lo tenía muy claro. (ISABEL.010)

Durante el período de prácticas, y sobre todo porque es obligada a ello, comienza a realizarla

369 R:La estoy haciendo porque además me la están
370 exigiendo, estoy utilizando la lista de
371 control,
372 sobre todo con los mayores. Tengo dificultad
373 para evaluar al grupo medio, y me es más
374 fácil
375 con lo buenos y con los malos.(ISABEL.006)

53 P:¿Estáis empezando a realizar observaciones
54 para poder evaluar?
55:Eso, empezando. (ISABEL.007)

concluyendo sobre este componente del currículum al final de sus prácticas que

559 R: Después
560 utilicé una lista de control con unos
561 ítems y me resultaba más fácil que con
562 el registro anecdótico porque se te
563 perdían muchas cosas.
564 P:¿Y encontraste mucha dificultad para
565 utilizarla?
566 R:La dificultad fundamental es que eran
567 muchos niños y no llegabas a conocerlos
568 bien a todos. Pero en tu aula normal ,
569 con menos niños, pienso que no tiene que
570 haber muchas dificultades para evaluar
571 con ese instrumento al conocer a los
572 niños. (ISABEL.010)

En cuanto a la planificación de las sesiones, podemos ver que sus experiencias previas influyen en su construcción, utilizando el tipo de planificación que parece resultarle más sencillo y fácil,

87 En este
88 momento no volvería a hacerlo porque entre
89 otras cosas no podría. Ahora definiría los

90 objetivos y los contenidos, llegaría allí y
91 vería un poco lo que están haciendo. Llevaría
92 unas cuantas actividades y sobre la marcha
93 realizaría otras. Ahora no puedo planificar
94 todas las actividades.(ISABEL.001)

399 Te acostumbrabas a improvisar sobre la
400 marcha y te vas dando cuenta que es lo
401 mejor y entonces planificas lo
402 imprescindible y a partir de ahí
403 empezabas a funcionar. (ISABEL.010)

391 R:Algunas recomendaciones teóricas ya te
392 advertían sobre la necesidad de no cerrar
393 demasiado la planificación pero sobre
394 todo fue como consecuencia de la
395 prácticas de cátedra donde nosotras
396 íbamos con las sesiones muy preparaditas
397 y se convertían en rana y entonces te
398 veías como diciendo "y ahora qué hago".(ISABEL.001)

apelando en ocasiones a probar cómo funcionan en el aula y modificarlas para posteriores sesiones con otros grupos

24 Otro de los problemas es que la clase ,
25 quizás, no era muy motivante por lo que haré
26 un reajuste de todos los días de la semana.(DIARIO)

43 He
44 cambiado todas las sesiones y estas se basan
45 más en la competición entre grupos. Creo que
46 son lo suficientemente motivantes. En la
47 práctica he visto que efectivamente ha sido
48 así. (DIARIO)

484 En resumen, no me ha gustado el
485 resultado de la clase . Mañana la tengo con
486 otro 3° e intentaré trabajar lo mismo pero
487 cambiando las actividades o algunas de ellas.(DIARIO)

526 Realmente ha ido mucho mejor lo que demuestra
527 que el fallo estaba en las actividades y no en
528 los niños. He alternado ejercicios de

529 desplazamiento con ejercicios estáticos y creo
530 que ha sido uno de los puntos claves en la
531 mejora de la clase.(DIARIO)

727 Con la
728 experiencia del día anterior, he preferido no
729 hacer una sesión reglada, con ejercicios ya
730 determinados de antemano.(DIARIO)

19 R:Pues que había cambiado las actividades a
20 desarrollar, porque tenía previsto realizar
21 actividades menos reglada, pero he tenido que
22 cambiar porque he visto que tiene nivel. les
23 dije que íbamos a hacer actividades en forma
24 de
25 competición.(ISABEL.002)

47 R:Yo había planificado clases con actividades
48 muy regladas, la
49 verdad. Y ahora he cambiado y estoy haciendo
50 competiciones,
51 que es mucho más fácil.(ISABEL.002)

Estas experiencias previas la guían también a tomar decisiones interactivas sobre el orden y secuencia de las actividades, para propiciar una mayor implicación y motivación de los alumnos/as en el aula

389 He hecho un cambio en el orden
390 que
391 tenía previsto en las actividades. Como he
392 visto
393 que no estaban muy entusiasmados he decidido
394 realizar en este momento un juego que llamo
395 "Güe" y que es muy motivante porque lo
396 hicieron
397 a fútbol y se lo pasaron muy bien, pero
398 tampoco
399 ha resultado.(ISABEL.004)

141 Entonces
142 lo
143 que he hecho es que las actividades que tenía

144 pensado las he hecho deprisa a ver si salían
145 y
146 ya pasar enseguida a la que yo sabía que les
147 iba
148 a gustar. Efectivamente ha sido la que les ha
149 gustado.(ISABEL.006)

Al comienzo de su período de prácticas decide planificar las mismas sesiones para cursos de distinto nivel y ciclo, afirmando que durante su implementación en la práctica se irán modificando y adaptándose al nivel de los diferentes grupos

205 P:He visto que habéis realizado las mismas
206 actividades para los 3 cursos de Ciclo
207 Superior,¿porqué?
208 R:Porque tienen el mismo nivel. Ya te hemos
209 comentado que antes daban clase juntos.(ISABEL.004)

354 R:En el papel puede parecer la misma
355 sesión pero al darla nunca es la misma.
356 P:¿Y esa decisión de planificar la misma
357 sesión?.
358 R:Porque los alumnos son de nivel muy
359 parecido. Y volviendo a lo de antes, pues
360 cuando las daba no eran la misma sesión.
361 Se cambiaban muchas cosas y durante la
362 misma clase surgían cosas de mayor
363 dificultad en segundo que en primero o
364 las tareas mucho mejor hechas en 2° que
365 en 1°.(ISABEL.010)

372 R:Sí, así es. Las tareas se presentaban
373 de la misma forma en los dos niveles y
374 durante la propia realización de
375 ejercicio es cuando se iban complicando o
376 no, cuando se dejaban como estaban
377 previstas o empezabas a introducir
378 variantes. Siempre era sobre la marcha en
379 función de como los niños respondían.
380 P:¿Pero mentalmente tenías previstas esas
381 posibles variantes?.
382 R:Normalmente sí, y a veces surgían sobre
383 la marcha o como consecuencia de la

384 propia actividad de los alumnos. Esas
385 variaciones incluso dentro del
386 mismo nivel. Tú te planteas un esquema a
387 seguir y a partir de ahí empiezas a
388 funcionar.
383 la marcha o como consecuencia de la
384 propia actividad de los alumnos. Esas
385 variaciones incluso dentro del
386 mismo nivel. Tú te planteas un esquema a
387 seguir y a partir de ahí empiezas a
388 funcionar.(ISABEL.010)

modificando este planteamiento a lo largo de las prácticas y pasando a realizar planificaciones de ciclo

21 R:Porque como 2° y 3° hacen las mismas sesiones
22 y con 2° sí que tengo dos sesiones por eso
23 aparecen ahí. No obstante después de estas dos
24 primeras semanas de trabajo con ellos , con 2°
25 voy a cambiar de planteamiento y no voy a hacer
26 las mismas sesiones que con 3°, porque los
27 alumnos de 2° no me cogen las sesiones y voy a
28 trabajar expresión corporal con ellos, como hago
29 con 1° ya que se entregan mucho más.(ISABEL.005)

En cuanto a la construcción señala la conveniencia de que la última actividad prevista sea motivante e interesante para los alumnos/as, cuestión que no se había planteado con anterioridad

314 R:Hasta ahora no me había pasado en ningún
315 colegio en las prácticas anteriores. Es
316 decir,
317 que si les divertía la última actividad no me
318 preocupaba.

También plantea, en el diseño de sus clases, tareas introductorias para el desahogo físico de los alumnos/as, cuando considera al grupo como conflictivo

13 R:Que calienten un poco brazos y se

14 desahogen,
15 pero por lo visto despues no se han
16 desahogado
17 mucho. Con los cursos que no hago es porque
18 se
19 que son muy buenos y que desde el primer
20 momento
21 van a coger la dinámica de la actividad pero
22 si
23 no prefiero que se desahogen un rato
24 corriendo y
25 vengan ya.(ISABEL.004)

A este respecto, Isabel evoluciona en sus procesos de planificación de sesiones desde planteamientos que se basaban en la reproducción acrítica de sesiones diseñadas para otro contexto sin realizar ningún análisis previo de su adecuación al nuevo contexto a planteamientos en los que va a realizar sus planificaciones, basándose en lo que su experiencia le muestra que funciona pero sin que tampoco, por lo menos aparentemente, realice un análisis riguroso y exhaustivo previo sobre la bondad y adecuación de las tareas que va a llevar al aula.

598 Creo que ha fallado sobre todo el nivel de las
599 actividades. Realmente me preocupé mucho al
600 elaborarlas que no presentaran mucha
601 dificultad, sin pensar que es un material al
602 que los niños están muy acostumbrados, cosa de
603 la que me ido dando cuenta a lo largo del día
604 y motivo por el que he cambiado muchas
605 actividades sobre la marcha.(DIARIO)

42 Sobre el diseño de tareas nos queda mucho
43 porque al principio lo que haces es coger
44 sesiones que ya has dado en anteriores prácticas
45 y que te habían ido bien y ocurre lo que me pasó
46 a mí, que con el grupo de aquí no funcionó. Hoy
47 la he modificado y me ha ido mucho mejor. De eso
48 te vas dando cuenta cuando has dado ya la que no
49 te ha salido bien y modificas y aprendes. Eso al
50 principio para mí era un agobio y ahora en
51 cambio la he cambiado y ya esta. Es darte cuenta

52 de las cosas y cambiar las actividades.(SEMINARIO)

Sobre las tareas de enseñanza-aprendizaje, podemos observar una transferencia, en las decisiones sobre su selección, desde ella hacia los alumnos/as, reclamando de los mismos su implicación en la construcción y diseño de las mismas

606 En las últimas clases he dado mucha más
607 libertad en cuanto a las actividades y he dado
608 paso a actividades que surgían de la
609 creatividad de los niños, (DIARIO)

678 Entre todos decidíamos
679 que paso de todos los que hacían libremente
680 les gustaba más. Los demás lo aprendían y
681 juntando unos a otros han elaborado un baile.(DIARIO)

730 Así que les he
731 sacado todo el material y les he dicho que
732 podían hacer lo que quisieran siempre que
733 estuvieran sobre los patines y los
734 monopatines.(DIARIO)

789 Con los demás cursos he decidido poner en
790 práctica lo que hice en un cursillo de
791 expresión corporal. Les he dado todo el
792 material y por grupos inventaban un juego. Más
793 tarde tenían que rotar a los demás grupos. El
794 grupo que más juegos ganaba era el vencedor.(DIARIO)

experiencias que vive como muy gratificantes, y con un resultado satisfactorio en la actuación de los alumnos/as

734 En todos los cursos, a excepción
735 de 6°A, se han organizado por grupitos y han
736 hecho distintas actividades, diferenciándose
737 claramente los niños de las niñas. El material
738 que más les ha llamado la atención han sido
739 las picas, los bates de beisbol y las
740 pelotas.6°A se ha organizado en dos equipos
741 (mixtos) y han decidido jugar un partido de
742 hockey-patines con las picas. Lo han hecho

743 realmente bien en todos los sentidos.(DIARIO)

Como ya se señaló anteriormente, al hablar del proceso de construcción de la planificación, Isabel no establece a priori el tiempo que va a dedicar a cada tarea de aprendizaje en el aula, tomando esa decisión durante su acción docente en el aula y siempre en función de la respuesta e interés de sus alumnos/as

382 P:El tiempo que dedicas a cada actividad, ¿en
383 función de qué lo determinas?
384 R:Cuando veo que se están cansando de esa
385 actividad. Por la motivación, porque al
386 principio empiezan con mucho entusiasmo peor
387 sea
388 porque le dan muy bien o porque no se van
389 aburriendo.(ISABEL.004)

178 P:El tiempo que dedicas a cada actividad, ¿en
179 función de qué?
180 R:Del grado de motivación que muestran los
181 alumnos.(ISABEL.005)

232 R:Yo es que pensaba que p. ej. esta actividad
233 de
234 ponerse cerca les iba a interesar más, que se
235 iban a meter más pero cuando he visto que se
236 estaban matando vivos he cambiado enseguida a
237 un
238 juego (encontrarse dos). También pensaba que
239 como iba la clase que no lo iban a entender
240 bien.

Centrándonos en las normas que establece para impartir sus instrucciones a los alumnos/as, Isabel recurre inicialmente a una serie de rutinas organizativas para solucionar los problemas de atención

75 He introducido dos reglas . La primera es que
76 al toque de silbato todos vienen hacia mí y la
77 segunda que cuando estoy explicando tienen la
78 "cremallera" (boca) cerrada. Son las mismas
79 reglas que utilizo en los ciclos superiores (DIARIO)

107 De esta forma los que están primero que son
108 los que van a
109 empezar a realizar la actividad, se pueden
110 enterar de lo que
111 hay que hacer.
112 P:Y este proceder, tu estas de acuerdo con
113 él. Lo encuentras a
114 tu estilo.
115 R:Preferiría que se acercarán a mí, pero ya
116 ves lo que ocurre,(ISABEL.002)

22 P:Cada vez que vas a informar a los alumnos
23 los
24 reunes y los sientas en el centro, ¿para
25 qué?.
26 R:Así me escuchan mejor.
27 P:¿Ellos ya conocen el procedimiento?.
28 R:Sí, el primer día les expliqué esto.((ISABEL.003)

Dichas normas están muy influidas por su preocupación inicial por el control y gestión del aula, supeditando todo lo demás a dichos aspectos

102 P:¿Por qué utilizas esta rutina de disponer
103 los grupo, después
104 la explicación y por último el material.
105 R:Porque si los reúno empiezan a hablar y no
106 se van a enterar.
107 De esta forma los que están primero que son
108 los que van a
109 empezar a realizar la actividad, se pueden
110 enterar de lo que
111 hay que hacer.
112 P:Y este proceder, tu estás de acuerdo con
113 él. Lo encuentras a
114 tu estilo.
115 R:Preferiría que se acercarán a mí, pero ya
116 ves lo que ocurre,
117 Edu se va, otros están pegándose y no se
118 enteran. Así los
119 tengo mas controlados.(ISABEL.002)

269 R:Sí, también y eso está relacionado con
270 el control porque si están más

271 controlados te están escuchando mejor y
272 eso lo facilita.(ISABEL.002)

pero esta preocupación va desapareciendo posteriormente, comenzando a utilizar estrategias más flexibles y eficaces

170 R:Empecé inicialmente organizando al
171 grupo y despues explicando la tarea a
172 realizar. Posteriormente explicaba
173 primero y organizaba despues al grupo.(ISABEL.010)

175 R:Porque al organizarlos primero, despues
176 al ir explicando los grupos mas lejanos
177 se te estaban desmadrando y entonces era
178 más fácil explicar primero a todos y
179 despues proceder a organizarlos. Lo que
180 ocurre es que al principio eso se te hace
181 un mundo.(ISABEL.010)

185 R:Es que al principio y sobre todo con
186 los mayores, el traerlos a todos a mí y
187 como a mí me gustaba que se pusieran en
188 círculo, pues solo me escuchaban los que
189 estaban delante y entonces cuando los
190 organizaba me empezaban a preguntar otra
191 vez que cómo se hacían las cosas y
192 entonces se montaba el cacao y decidí que
193 una vez organizados era más fácil
194 explicar. Una vez que ellos entienden que
195 tú siempres explicas antes pues no
196 existían esos problemas y era más fácil
197 de esa manera, primero explicar y después
198 organizar.(ISABEL.010)

En cuanto a los procedimientos que utiliza para informar a sus alumnos/as de las tareas a realizar y de las características de las mismas, Isabel utiliza explicaciones y demostraciones alternativamente o consecutivamente en función del grado de dificultad que otorga a la tarea en cuestión

253 P:Aquí les explicabas en que consiste la
254 actividad,¿ le has
255 hecho demostración?

256 R:No.
257 P:¿Por qué?
258 R:Porque podían comprenderlo perfectamente.
259 Era muy fácil.(ISABEL.002)

203 R:Utilizaba ambas y era primero la
204 explicación y después la demostración. la
205 demostración normalmente nunca la hacía
206 yo sino que utilizaba a algún alumno.
207 Esto solo lo utilizaba en las cosas que
208 yo creía que eran más difíciles.(ISABEL.010)

215 R:Es que si existe riesgo es porque se da
216 la complejidad técnica. En el caso del
217 equilibrio de manos, utilicé la
218 demostración con un alumno para que ellos
219 vieran que uno podía hacerlo, los demás
220 también podrían.(ISABEL.010)

Como criterio para establecer la existencia de dificultad y por tanto decidirse por una forma u otra de comunicar la información al alumno, señala

211 R:Una cosa que ellos no hubieran hecho o
212 que pudiera ser peligrosa para ellos,
213 sobre todo esto último.

En cuanto a las cuestiones organizativas del aula, destaca la preocupación e interés del Isabel por fomentar procesos de coeducación, a pesar de los problemas y dificultades que ello le supone

225 Les he pedido que traigan equipos hechos, para
226 el próximo día hacer una competición de voley-
227 indiaca. La única norma es que tienen que ser
228 equipos mixtos. Lo he hecho para evitar perder
229 tiempo y para favorecer el compañerismo y la
230 integración de las niñas.(DIARIO)

397 En algunos cursos estoy
398 probando la estrategia de pedirles el día
399 anterior que me traigan los equipos hechos,

400 con la condición de que dichos equipos sean
401 mixtos.(DIARIO)

78 P:La distribución de los grupos la haces tú.
79 R:Sí, ellos no la hacen.
80 P:En función de qué criterio.
81 R:Por orden de fila. Intento que estén juntos
82 niños y niñas,
83 pero aún haciéndolo así te encuentras con un
84 grupo de niños o
85 de niñas.(ISABEL.002)

194 Es una buena clase aunque tiene
195 muy pronunciado el problema de la coeducación
196 y cuesta un trabajo enorme que participen
197 juntos niños y niñas.(DIARIO)

392 Como siempre el problema ha surgido a la hora
393 de organizar los equipos para la competición
394 de indiaca. Realmente no le encuentro solución
395 a este problema(con determinados cursos) y es
396 que realmente me agobia perder el tiempo
397 organizándolos. En algunos cursos estoy
398 probando la estrategia de pedirles el día
399 anterior que me traigan los equipos hechos,
400 con la condición de que dichos equipos sean
401 mixtos. Parece que con algunos empieza a
402 funcionar.(DIARIO)

Los aspectos organizativos presentan seríis dificultades y conflictos a Isabel, provocándoles dilemas sobre la forma de resolverlos

227 R:Porque en el momento que los ponga por
228 parejas
229 o pequeños grupos baja al nivel porque tienen
230 que estar ayudándoles,etc. Es que tengo seis
231 niños de integración.

64 R:Es lo que te he comentado antes, que no sé qué
65 hacer porque les he explicado de mil maneras que
66 da igual pero no hay forma, no lo tienen claro,
67 no sé porque. Ellos quieren saltar en su turno y

68 si se les cuela alguien pues ya no saltan. Lo
69 tienen como muy asumido. No sé qué hacer con
70 ellos porque siempre hay alguien que se salta el
71 turno.

316 por no respetar la fila. No sé de qué forma
317 hacerles ver que da igual si somos los
318 primeros o somos los últimos, que vamos a
319 hacer lo mismo.

394 Realmente no le encuentro solución
395 a este problema(con determinados cursos) y es
396 que realmente me agobia perder el tiempo
397 organizándolos.

457 R:Yo les había dicho que se organizaran en
458 grupos porque siempre se quejan de que los
459 pongo
460 en grupo y les he preguntado si lo iban a
461 hacer
462 bien y me han dicho que sí; bueno pues
463 entonces
464 os dejo. Pero como he visto que no
465 funcionaban
466 pues nada, como siempre.(ISABEL.004)

135 R:El problema era que no he querido mezclar a
136 los buenos, a los que tienen más nivel y
137 entonces hubiera habido mayor nivel. Si pongo
138 a
139 cuatro de buen nivel y a cuatro que no saben
140 por
141 otro lado entonces es cuando estos no hacen
142 nada. Prefería que estuvieran mezclados.(ISABEL.009)

62 R:Estos dos íntimos del otro, que hoy es el
63 que
64 se ha dedicado a liarla, y por eso los he
65 separado pero estos dos han quedado juntos. Y
66 en
67 un principio Ubeda es un niño que no es malo,
68 o
69 sea solo es un niño que se integra
70 perfectamente
71 pero al estar con Javier es cuando se animan

72 mutuamente a hacer el ganso.

540 He hecho 4
541 equipos y he cometido el fallo de meter a los
542 4 problemáticos en dos equipos, unos contra
543 otros, con lo que la clase se me ha ido un
544 poco de la mano.(DIARIO)

y señalando la poca información que al respecto ha recibido

139 P:¿Y las recomendaciones teóricas desde
140 la Formación Inicial?
141 R:Yo no conocía ninguna en relación a
142 esos problemas.

A medida que transcurren las prácticas, comienza a aplicar soluciones concebidas a partir de su experiencia, utilizando paulatinamente la organización del aula como medio de control ante la actuación conflictiva de determinados alumnos

563 He utilizado la estrategia que
564 el otro día me planteé, es decir, separar a
565 los 4 problemáticos y ha dado resultado. En un
566 principio se negaban a trabajar si estaban en
567 equipos separados pero luego se han convertido
568 en los líderes de su equipo.(DIARIO)

En cuanto a los espacios de clase, para Isabel son una variable a tener muy presente, sobre la que inicialmente no realiza la necesaria previsión

479 Pienso que
480 también era demasiado espacio y demasiados
481 desplazamientos con lo que los niños se
482 cansaban pronto. Tampoco ha acompañado mucho
483 el ruido, ya que distorsionaba bastante la
484 información.

122 R:El espacio era mucho más pequeño el año
123 pasado
124 y no había tanto ruido.

253 R:Es que le año anterior el espacio era la
254 mitad
255 y quizás eso influyó.

37 clase. He pensado despues que ha podido
38 influir
39 el espacio(patio exterior), la hora(la tarde)
40 y
41 es posible que las actividades.(ISABEL.003)

pero posteriormente, como consecuencia de su experiencia, empieza a realizar previsiones sobre ello

259 Ahora
260 cada
261 vez que tengo el pabellón entero con los
262 cursos
263 pequeños corro la cortina y solo utilizo la
264 mitad del pabellón, lo prefiero.(ISABEL.010)

manifestando la influencia que sobre el comportamiento del profesor puede llegar a tener

260 P:¿Los espacios influyen en el
261 comportamiento del profesor?
262 R:Sí, es muy claro. Los espacios cerrados
263 son mejores en relación al control sobre
264 el grupo, lo exigen mucho menos y en
265 cambio en sitios abiertos te exige mucho
266 más porque se te pueden perder más
267 fácilmente.

Otra variable sobre la que emite opiniones y juicios es el horario de clases, asegurando que

244 P:En algunas ocasión hablas del horario,
245 ¿piensas que la hora, el horario en que
246 se da la clase influye sobre el
247 comportamiento de los alumnos?
248 R:Sobre la actitud claramente sí.
249 P:¿Y qué horas te parecen mejores y
250 peores?

251 R:La primera hora de la mañana muy buena,
252 la de después del recreo malísima y la
253 primera hora de la tarde malísima.
254 P:¿Y en relación a los días?
255 R:Sí, los hay. Los lunes y los viernes
256 son muy malos.

teniendo presente adaptaciones y modificaciones en la planificación de las sesiones en función del horario de clase

257 P:¿Y sabiendo que ocurría eso hacías
258 alguna modificación en las sesiones?
259 R:Sí, modificaba algo las sesiones.(ISABEL.010)

Asimismo asegura que el número de horas de clases que tiene con los diferentes grupos influye decisivamente sobre sus relaciones con dichos grupos

643 Creo que
644 la causa de esto es que solo tengo una hora de
645 clase a la semana con ellos.(DIARIO)

Para finalizar, señala como las experiencias más enriquecedoras y que más han influido en su práctica docente

449 R:Más que en las clases, pienso que las
450 actividades que más te influyen son
451 aquellas que propician el intercambio de
452 opiniones entre nosotros, donde cada uno
453 va aportando su experiencia y las
454 soluciones que adopta en cada momento,
455 actividades como el análisis de clases,
456 las reuniones de seminario.
457 P:¿Y las clases teóricas?
458 R:Sobre todo te sirven a la hora de
459 tratar con lo contenidos más que la
460 propia actividad de dar clase. En eso
461 influye mas los comentarios y los
462 debates. No quiero decir con esto que no
463 te sirvan las clases pero te abre mucho
464 más los ojos otro tipo de comentario.(ISABEL.010)

resaltando finalmente, acerca de su comportamiento docente y las cuestiones que lo guían o influyen, lo siguiente

609 pero de todas maneras pienso que por
610 mucho que se te informe lo que al final
611 prima es tu carácter, no puedes cambiar
612 en ese sentido. Influye mas tus propios
613 valores y tu forma de ser, más esto
614 último porque tus valores los puedes ir
615 cambiando porque te llegas a adaptar pero
616 tu forma de ser no.(ISABEL.010)

4.1.3.3. Planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

En la primera semana de prácticas, y por la misma razón ya comentada para Elena, debe diseñar una unidad didáctica para tan corto período.

Para el primer curso de Primaria, Isabel diseña en esta unidad dos sesiones, estableciendo en primer lugar, para ambas, los contenidos de enseñanza, que se concretan en dos conceptuales, tres procedimentales y cinco actitudinales, describiendo posteriormente un único objetivo a alcanzar, objetivo que se nos antoja excesivamente abierto "desarrollo de la expresividad de las manos".

Describe a continuación el material a señalar y las actividades de enseñanza, adoptando éstas una forma excesivamente escueta y empobrecida, resaltando que en la segunda sesión muestran una gran desconexión en la estructura de las mismas.

No se relaciona ningún componente más del currículum ni ninguna variable organizativa.

Para los cursos 2° y 3° plantea la misma unidad didáctica, estructurada en dos sesiones, centrando los contenidos a enseñar en el bloque "Imagen y percepción del cuerpo". Plantea dos contenidos conceptuales, tres procedimentales y uno actitudinal,"valoración y aceptación de la realidad corporal, posibilidades y limitaciones". Se constata que este contenido lo repite en numerosas ocasiones para los diferentes diseños que realiza para los distintos ciclos y grupos de clase. A igual que para el primer ciclo, explicita un solo objetivo a alcanzar.

Las actividades no presentan una gran conexión con los contenidos especificados, definiéndolas en forma muy pobre.

Al igual que en la anterior unidad didáctica, no especifica la metodología de enseñanza ni la evaluación a realizar.

Para los cursos 5°,6°,7° y 8° plantea tres sesiones cuyo contenido central va a ser "Iniciación al fútbol", diseñando la misma sesión para todos ellos.

En la segunda semana, el diseño que construye para primer curso presenta una mayor estructura y una mejor y más adecuada progresión , especificando el material, la metodología y algunas actividades tipos a realizar.

Para 2° y 3° diseña las mismas sesiones, para las que define un objetivo abierto y difícilmente delimitable "Saltos", sin especificar sobre qué componentes estructurales va a centrar su diseño. Los contenidos de enseñanza son igual de abiertos y amplios, lo cual incide en las actividades de enseñanza que plantea, no observándose la adecuada progresión y coherencia respecto a lo que quiere enseñar.

También se especifica la metodología y los materiales de enseñanza.

Para 6°,7° y 8° diseña las mismas sesiones para los tres cursos, planteando seis objetivos específicos a alcanzar, siendo contradictorio la diferencia entre los planteados a nivel global para las tres sesiones y los enumerados específicamente para cada una de ellas. Se significa entre los contenidos de enseñanza un mayor número entre los referidos a actitudes y valores (5), frente a los referidos a hechos y conceptos (2) y procedimientos (3).

Refleja igualmente la metodología y materiales de enseñanza.

Entre las actividades diseñadas reseñar que utiliza la

competición como medio de motivación y que las últimas actividades de cada una de las sesiones no guarda relación con los objetivos y contenidos de enseñanza seleccionados.

En las siguientes unidades didácticas se mantiene la estructura ya señalada.

Para terminar con este análisis, indicar que el esquema que Isabel utiliza para el diseño de sus sesiones responde a una forma tradicional, con actividades de puesta en acción, una parte central y una parte final o de vuelta a la calma.

4.1.3.4. Memoria de Prácticas de Enseñanza

Isabel señala a lo largo de su memoria de prácticas la gran problemática que le supuso para su actuación docente el comportamiento de determinados alumnos/as y las relaciones con los mismos

> El alumnado para mí, ha sido el gran problema de estas prácticas, primero,porque me encontré con gran número de ellos (tenía ocho niveles distintos de los cuales en alguno hasta tres cursos del mismo nivel)

problemática que influye en su comportamiento docente y mediatiza el tipo de relaciones y clima de aula que se establece con los diferentes grupos a lo que imparte clases

> El primer paso, fue aprender a desconectarme cuando pasaba de un nivel a otro,ya que no se podía tratar de igual forma a un primero que a un octavo, por lo que a veces tenía que hacer grandes esfuerzos para conseguirlo. Tenía que crear continuamente estrategias distintas, para captar la atención de los distintos niveles.

Esta situación evoluciona a medida que avanzan las prácticas, facilitado por el conocimiento mutuo entre Isabel y los grupos más problemáticos, llegando a alcanzarse niveles muy positivos en la relación y en el clima del aula que se establecen

> La primera impresión de los alumnos de sexto, séptimo, y octavo fue un poco decepcionante,ya que los encontraba apáticos y no participativos, por lo que tenia que estar continuamente llamando su atención. Más tarde, sobre todo a partir del cambio de material y de actividades todo fue mucho mejor, se introducían en las clases y se mostraban más participativos y creativos, lo que hizo que me sintiera mucho más a gusto y que el trato y el clima de la clase fueran más distendidos

> Un caso especial para mí ha sido octavo B. En principio fue mi gran problema hasta que nos fuimos de acampada. Allí trate de conocerlos personalmente y de que ellos me vieran como una

> amiga que lo único que pretendía era que colaboraran y que entre todos consiguiéramos unos buenos resultados. Pienso que captaron bien la idea y a partir de ahí todo fue sobre ruedas, Es el curso del que me siento mas satisfecha por su trabajo y comportamiento.

Influye en su actuación y en el tipo de relaciones que establece y en el clima de aula que desea conseguir sus propias convicciones y valores a ese respecto

> Quiero aclarar que cuando hablo de amistad no lo hago en el sentido que todos conocemos, es decir una persona que está a nuestra altura, sino en el sentido de que yo no quería que me vieran como la déspota que viene,ordena ,grita y se va, sino como alguien con quien se puede trabajar ,negociar y pasarlo bien, siempre que hubiese respeto y buen comportamiento por parte de ellos.

así como sus experiencia previas como alumna

> Otro refuerzo positivo que he utilizado, sobre todo en cursos de ciclo inicial y medio, ha sido el emplear gestos cariñosos o maternales con aquellos niños a los que le costaba más realizar los ejercicios con el fin de que no se sintieran mal por ello. Lo hago por que es algo que eché mucho de menos cuando de pequeña me esforzaba por conseguir algo y no lo lograba y para que vieran que yo estaba con ellos, lo consiguieran o no.

Hace constar Isabel el sentimiento de impotencia y de tristeza que la invade por la especial dificultad encontrada con alumnos muy concretos, alumnos con los que no llega a establecer una relaciones positivas y lamentando que presentando buenos niveles de competencia motriz, no manifiesten los mismos niveles en su actitud y comportamiento en el aula.

> Es importante destacar que ha habido alumnos a los que me ha costado muchisimo introducir en el ritmo de las clases.En general eran niños con problemas caracteriales, familiares o afectivos. Entre ellos destacar a Ándujar y Juanito de sexto y Eduardo de octavo los tres líderes negativos de sus cursos, con un carácter muy rebelde que difícilmente aceptaban una norma, aunque por otra parte bastante desconcertantes, ya que había

> días que llegaban a ser participativos y muy creativos.
> Decir también que estos niños tenían un buen nivel motriz, que cuando se integraban en la clase eran de los destacados, situación que me apenaba bastante, ya que podía haber conseguido mucho más de ellos.

llegando a plantearle serias dudas y dilemas personales no haber podido encontrar soluciones a esta problemática, asumiendo que ello ha sido debido a una falta de preparación más que a la propia forma de ser de los alumnos/as

> Dada mi inexperiencia, no sé si el fallo estuvo en mí en cierto modo o si verdaderamente es un imposible.
> Lo único que me ha quedado ha sido una gran impotencia, ya que al principio pensaba que me daría por satisfecha si me funcionaban el cincuenta por ciento de los alumnos, pero cuando pasaba algo como esto me sentía realmente mal y pensaba que me gustaría haber estado más preparada para afrontar situaciones de este tipo

Respecto a los cursos de menor edad, Isabel destaca la escasa problemática que ha surgido, las positivas relaciones creadas y el buen clima del aula, comprabándose en estas aportaciones el diferente sentimiento y motivación con el que afronta sus clases en virtud del grupo que se trate

> De los cursos comprendidos entre primero y quinto, decir que me he sentido muy a gusto con ellos desde el principio, se han adaptado muy bien a mi ritmo de clase y han tomado con interés todo aquello que yo les proponía.
> Lógicamente ha habido tambien niños dificiles, pero las estrategias empleadas con ellos sí dio el resultado esperado. Hay que decir que eran problemas menores , simples rabietas que con una"charla" quedaban zanjadas.

Isabel, en concordancia con esa preocupación por el control y la disciplina, implanta una serie de rutinas organizativas en el momento de impartir sus instrucciones, con el fin de facilitar la gestión del aula

> El recurso empleado durante todas las prácticas y en todos los

> niveles para mantener el orden y la atención de los alumnos a la hora de una explicación ha sido tocar el silbato y reunirlos a todos en torno a mí, o en el 'castillo' (centro del campo)

Al igual que se comprueba en otras facetas de su comportamiento en el aula, a medida que su obsesión y preocupación por el control y la gestión del aula disminuyen, este tipo de rutinas se van haciendo más flexibles, llegando a no ser utilizadas en algunos momentos por primar en Isabel otras prioridades (evitar excesiva pérdida de tiempo)

> En principio este sistema lo utilizaba con mucha rigidez, mas tarde lo fui haciendo más flexible, porque pensé que ayudaba a una mayor agilidad en el funcionamiento de las clases y que dado el material y la división de grupos en determinadas actividades, no era tan necesario

Ante comportamientos inadecuados o conflictos entre alumnos/as, Isabel va a ir modificando la utilización de diferentes estrategias en el aula, guiando su actuación la efectividad o no de las que va utilizando, y terminando por implantar como medida más efectiva el diálogo y actitudes de comprensión que juzga como las más positivas en la solución de esta probelmática

> Para mejorar el comportamiento de una clase al inicio de las prácticas, la técnica que empleaba, casi con exclusividad, era hacerlos correr pero me di cuenta que esto, salvo en determinados cursos, no era de gran efectividad. Por lo que pensé que me tenía que centrar más en los casos individuales, que eran los que realmente creaban los problemas. Para dichos comportamientos, comencé sentándolos y apartándolos de la clase, al terminar hablaba con ellos para hacerles ver si su comportamiento les habia parecido válido y si creían que mi postura habia sido justa. Esta estrategia pienso que fue bastante efectiva, en principio, con determinados niños. Planteaba el problema de que determinados alumnos nunca hacían Educación Física, porque siempre estaban sentados o haciendo abdominales, que es otro de los refuerzos negativos que he empleado(apartarlos de la clase para hacer flexiones y abdominales) y que con estos niños tampoco fue efectivo, por lo que pensé que la solución no era ponerme por encima de

> ellos , sino bajar a su altura e intentar comprender el porqué de esa postura que mantenían, Descubrí que funcionaban mucho mejor cuando se les hablaba razonando y dejando que dependiera de ellos la decisión de cambiar y participar en las clases, pienso que son niños necesitados de un diálogo, donde se les hiciera ver que me preocupaba por ellos y que debían dar algo a cambio,

Se comprueba que en nigún caso sus decisiones van a estar guiadas por recomendaciones de la formación inicial, sino por sus propias convicciones y creencias, así como por la utilización de procedimientos de ensayo y error

> Con ellos también descubrí una buena estrategia bajo mi punto de vista. Un dia cuando llegaron el radiocassette estaba fuera, me pidieron que pusiera música, asi que hice un trato con ellos, y la clase funcionó mejor que nunca, por lo que decidí ponerlo en práctica con otros cursos, siempre con resultados satisfactorios

Concluye sus aportaciones sobre su actuación en prácticas en relación con los aspectos de control, disciplina y control incidiendo en que las estrategias más utilizadas han sido

> el diálogo a nivel general e individual y la negociación a nivel general,

En cuanto a su actuación desde el punto de vista metodológico, Isabel hace hincapié en su memoria en las dificultades y problemas que le supuso la implantación del método seleccionado

> Respecto a este tema, en nuestra formación se nos habló de las diversas metodologías que se podían emplear, aunque siempre tuve claro que la más acertada era la resolución de problemas, descubrí al empezar las prácticas que también era la que planteaba más problemas a la hora de ponerla en práctica. Tienes que elaborar mucho más las sesiones con el fin de que las actividades sean motivantes para el alumno y fomenten el interés por llegar a una solución en la actividad que se le plantea.

señalando que todo ello se acrecentaba por su propia forma de ser, sus valores y convicciones acerca de como debía desarrollarse la clase, lo cual derivaba en un comportamiento caracterizado por la obsesión por la disciplina y el control del aula y por la impaciencia, no concediendo el tiempo suficiente al proceso de búsqueda de los alumnos/as ante el problema que había planteado

> **También por mi formación o por mi forma de ser en principio todo mi afán era que los alumnos permanecieran en silencio y en orden, sin pensar que un cierto desorden puede llegar a ser mucho mas creativo y a dar más soluciones novedosas que era de lo que se trataba.**
>
> **Otro inconveniente que se debía a mi forma de ser, es que perdía rápidamente la paciencia y les daba la solución al problema que yo que les había planteado, con lo cual echaba por tierra la resolución de problemas**

Este comportamiento docente evoluciona a medida que transcurren las prácticas, como consecuencia de la desaparición de su obsesión por el control y la disciplina en el aula, y por un mayor dominio y seguridad en su actuación como docente

> **Todo ello con el tiempo lo he mejorado bastante, he aprendido a ser más paciente y a creer en el desorden y ahora verdaderamente pienso que dicha metodología es la más acertada, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos han aprendido mucho más, han sido más creativos y me han aportado muchas ideas que me serviran en un futuro como profesora**

Respecto a la evaluación en el ámbito de la Educación Física, Isabel manifiesta lo siguiente:

> **Pienso que la evaluación en Educación Fisica es bastante complicada, sobre todo cuando se esta empezando y te intentas concentrar en tantas cosas que muchas se te van de las mano.**

Como procedimiento de evaluación, Isabel selecciona una

lista de control, indicando la imposibilidad de su utilización en el aula

> **Para evaluar, aunque tenía varios sistemas a elegir, preferí una lista de observación con diez ítems que aparece en la primera unidad didáctica entregada, Se basaba sobre todo en observaciones sobre el comportamiento y el nivel motriz de los alumnos,**
> **A pesar de intentarlo con muchísimo esfuerzo, tan solo conseguí llevar a cabo este sistema con un cuarenta por ciento de los alumnos aproximadamente ya que me era casi imposible observar y dar la clase a un tiempo, por lo que tan solo hacía el seguimiento de aquellos que resaltaban por su buen o mal comportamiento o nivel motriz, mientras que todos los demás quedaban en el anonimato, nunca mejor dicho, ya que si he de ser sincera , hay muchos alumnos de los que no conozco ni su nombre.**

valorando negativamente no sólo el que selecciona, sino en general todos los instrumentos y procedimientos de evaluación conocidos por ella y que habían sido presentados y descritos en la formación inicial

> **Por lo tanto , no me ha parecido muy acertado dicho sistema de evaluación, más aún encontrándome ante tal volumen de alumnos, aunque analizando la situación creo que no me hubiera parecido acertado ninguno de los sistemas que conozco, por lo que pienso que deberíamos crear sistemas de evaluación mas fáciles de emplear o tener un menor volumen de alumnos por profesor, lo que facilitaría mucho la labor.**

Sobre la Formación Inicial, Isabel valora positivamente el componente teórico de la misma. Señala no obstante la existencia de cierta desconexión entre la teoría presentada y la realidad de los centros, lo que dificulta la utilización de ese conocimiento teórico en la práctica educativa

> **En cuanto a este tema, pienso que la parte teórica de mi formación ha sido bastante buena. Contaba con mucho material que me ha sido de gran ayuda a la hora de preparar una programación y determinar las actividades que esta incluía, aunque tal vez me encontré con grandes lagunas que he tenido**

> que solucionar acudiendo a otras entidades como el C.E.P, para poder programar actividades de deporte alternativo y expresión corporal. También decir que aunque contaba con mucho material, este no se ajustaba a la realidad que encontré en el centro. Decir que algunas sesiones podian aplicarse tal cual sin hacer variaciones en cuanto al nivel de los alumnos o de otro tipo aunque eran las menos. En general necesitaban un reajuste para que al aplicarlas no surgiera ningún conflicto.
> Otro problema es que toda la teoría que se nos da, da por hecho que los colegios están dotados de gran variedad de material, cuando en realidad te encuentras con escasez de ellos y determinados deportes o actividades han tenido que quedar en el "tintero".

Señala como principal déficit en su formación, la falta de preparación y de conocimientos relacionados con la gestión y organización del aula, teniendo que recurrir a sus propias ideas para intentar alcanzar soluciones adecuadas a los problemas que ello le planteaba, sin tener la certeza de lo correcto o incorrecto de sus decisiones

> Una gran laguna en mi formación ha sido la preparación para encontrarme ante la realidad, enseñarme a organizar una clase, organizar equipos, distribución de tiempos, distribución de material. Sabía plantear una unidad didáctica pero dificilmente (los primeros días) sabía llevarla a cabo, Me encontré ante aquello y tuve que crear soluciones, que podían estar bien o mal, con el riesgo que ello podía tener para mí y para los alumnos, No digo que se tenían que dar las soluciones estandarizadas porque cada colegio, cada curso, cada persona es un mundo, pero por lo menos pienso que se tendrían que tratar más estos temas que tanta inseguridad provocan después.

Por último, señala respeco a su formación inicial, la necesidad de realizar una mayor número de prácticas por la importancia y valor que tienen para realizar la adecuada conexión y poder contrastar continuamente teoría y práctica educativa

> Ante todo esto decir que mi formación hubiera sido más completa si este tipo de prácticas las hubiera hecho desde el primer o segundo curso,así hubiera contrastado la realidad con todo lo que iba aprendiendo. Pienso que al ser una especialidad nueva,se encuentra todavía lejos de la actual realidad escolar.

Finalmente decir, que estas prácticas y otras, aunque escasas, han sido muy positivas para mí, ya que me han ayudado a completar una base teórica,sin la que me hubiera encontrado perdida.

4.1.3.5. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

Comenzamos esta síntesis centrándonos inicialmente, como hemos hecho en los anteriores casos, en la preocupación o preocupaciones iniciales que caracterizan el comienzo del proceso docente de Isabel en sus prácticas de enseñanza, concretándose en su caso, por encima de cualquier otra, en la gestión y control de aula, problemática que está claramente influida por una absoluta inseguridad en su actuación por la falta de recursos profesionales, así como por la dificultad de objetivar razonablemente lo que acontece en la realidad del aula, condicionando estos factores toda su actuación práctica.

Esta problemática, que no llega a desaparecer totalmente durante este período, con los condicionantes antes expuestos, la lleva a plantear inicialmente como única estrategia para solucionar los conflictos provocados por sus alumnos/as, la realización de actividades conducentes a la mejora de las cualidades físicas, estrategia que analizará y juzgará como inadecuada por las connotaciones peyorativas que para determinados contenidos del currículum puede suponer en la actitud de los alumnos/as. Se constata la aparición de serios dilemas y contradicciones entre las decisiones a tomar ante estas situaciones y sus propias convicciones, valores y creencias sobre ellas, teniendo que decantarse inicialmente por asumir ciertos comportamientos contrarios a las mismas.

Es reseñable, pese a este panorama, la capacidad de empatía y comprensión que Isabel muestra ante determinadas situaciones poco o nada favorecedoras de su proceso de enseñanza, así como su capacidad para ir generando progresivamente recursos y estrategias que se evidencian en una clara evolución de su comportamiento desde posicionamientos inicialmente directivos y radicales hacia otros más flexibles, abiertos y permisivos, donde

el diálogo y la comprensión de los problemas de los alumnos/as se convierten en las estrategias a utilizar para la solución de conflictos y comportamientos inadecuados.

Esta problemática clave en el comienzo de su experiencia como docente en prácticas, influye decisivamente en su actuación metodológica, mediatizando la misma y provocando comportamientos y actitudes nada coherentes con las exigencias que método y estilo de enseñanza planteado en su proceso de enseñanza-aprendizaje demandan. Esta falta de coherencia o adecuación en su actuación se observa en la continua facilitación de las soluciones que proporciona a sus alumnos/as en relación con los problemas motrices planteados, situación provocada por una constante primacía del mantenimiento del control sobre cualquier otro aspecto docente a considerar, constatándose también un cierto desconocimiento conceptual de lo que el estilo de enseñanza seleccionado exige y demanda en su implantación en el aula.

Asumiendo como ciertos los argumentos anteriormente presentados, Isabel resalta que a todo ello es necesario unir el tratamiento escaso y superficial que sobre este método y estilo se ha realizado en su formación inicial.

La preocupación inicial por la gestión y el control, que como hemos comprobado influye y mediatiza claramente su actuación metodológica, condiciona igualmente su motivación hacia la enseñanza, que dependerá en gran manera del éxito, interés y participación que muestran sus alumnos/as en sus realizaciones en el aula. Se advierte que esta relación, actuación de los alumnos-motivación del profesor, es considerada por Isabel también a la inversa, es decir, que la actitud y actuación del profesor es influye claramente en la motivación con la que los alumnos/as abordan las tareas de enseñanza-aprendizaje que se presentan en el aula, concretándose en su caso en un mostrarse

como modelo o ejemplo que aumente dicha motivación , sobre todo en aquellos casos en que los niveles de desempeño no son muy elevados, basando su decisión de utilizar esta estrategia motivacional en sus experiencias como alumna en clases de Educación Física.

En cuanto a sus desplazamientos y posiciones en el aula van a estar influidos por mantener y gestionar mejor el control de aula (conecta con su preocupación inicial) y por sus valores,intereses y preferencias, lo que la lleva a permanecer cerca de los alumnos/as con menos capacidad y competencia motriz como foco de motivación y ayuda para superar sus dificultades. Eso conecta claramente con su opinión sobre la influencia del profesor en la mejora del nivel de motivación de sus alumnos/as, nivel de motivación que va a influir claramente en el deseo de prácticar y lógicamente en las posibilidades de aprendizaje.

En la presentación y transmisión de la información sobre las tareas a realizar a sus alumnos/as, se comprueba de nuevo la influencia tan importante que la preocupación por el control y gestión del aula tiene , lo que la lleva a implantar una serie de rutinas y procedimientos para proceder a ello, rutinas y procedimientos que van a evolucionar y modificarse paralelamente a la disminución de la problemática señalada, yendo desde una postura inicial de primero organizar los grupos (le facilita el control) y despues explicar y/o demostrar la actividad a realizar hacia una postura donde se van a invertir los pasos, explicando y/o de mostrando primero y organizando con posterioridad los grupos. Como medio para informar alterna entre explicaciones o demostraciones, utilizando como criterio para utilizar una u otra el menor (explicación) o mayor (demostración) nivel de dificultad y/o exigencia de las tareas a realizar, estableciendo dichos niveles de dificultad en base a lo novedosa que la tarea es para sus alumnos/as (no aclara cómo conoce si es o no novedosa) y /o el nivel de riesgo físico que conlleva.

En cuanto a las relaciones con sus alumnos/as y el establecimiento de un adecuado clima del aula, se comprueba la íntima relación que tiene con su preocupación por la gestión y el control del aula, estimando Isabel que de lo positivas o negativas que sean se podrá avanzar en el trabajo a desarrollar en el área de Educación Física. El tipo y nivel de sus relaciones con sus alumnos/as está claramente mediatizado por la edad de los grupos a los que da clase, considerando que con los alumnos/as de menor edad son mucho mejores y gratificantes que con los alumnos/as de mayor edad, basando este juicio en sus propias creencias y convicciones personales, consideraciones que van a tener una gran influencia en su comportamiento docente al comienzo de las prácticas, influyendo en su planteamiento docente y en la predisposición y motivación con que comienza cada una de sus clases, haciéndole emitir constantes juicios negativos hacia aquellos alumnos/as con los que mantiene problemas en su relación.

Posteriormente, al igual que sucede en otros aspectos de su actuación, y a medida que evoluciona hacia situaciones de menor dificultad respecto a la gestión y control del aula, Isabel muestra posicionamientos y actitudes más favorables hacia el conjunto de los grupos con los que interactúa, comprobándose una mejora paulatina en las citadas relaciones.

Por lo que respecta al diseño del currículum, Isabel 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","indiaca 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.

Isabel señala, en relación con la planificación del curriculum, 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", Isabel 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, Isabel 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 Isabel 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, Isabel 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 período 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.

Para finalizar esta síntesis recogemos algunas aportaciones que Isabel realiza sobre su formación inicial (algunas ya se han planteado). Señala que las experiencias más significativas han sido aquellas que propician o favorecen el debate y el intercambio de ideas entre profesores y alumnos/as y los propios alumnos/as, señalando entre ellas los seminarios, los análisis de clases con medio tecnológicos,etc., y resaltando que las mismas influyen más decisivamente en la actuación en el aula que las meras recomendaciones o informaciones presentadas exclusivamente de una forma teórica.

Valora las Prácticas de Enseñanza como una experiencia muy positiva, habiéndole permitido completar su base teórica, sin la cual se hubiese encontrado perdida.

Destaca como déficits más significativos en su formación inicial:

-La gestión y el control del aula

-La organización del aula y del grupo-clase

-La metodología de enseñanza

-Las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales

Isabel enjuicia la relación teoría-práctica negativamente, destacando la desconexión existente entre ambos mundos, lo que se traduce en una gran dificultad para aplicar el conocimiento teórico a la práctica educativa.

Por último, señala respeco a su formación inicial, la necesidad de realizar una mayor número de prácticas por la importancia y valor que tienen para realizar la adecuada conexión y poder contrastar continuamente teoría y práctica educativa

4.2. MAESTROS-ESPECIALISTAS NOVELES EN EDUCACIÓN FÍSICA

4.2.1. SERGIO

4.2.1.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

De la dimensión "**decisiones preactivas e interactivas**" destacan las "decisiones previas sobre componentes del currículum" (PCC:29,2%), "decisiones en el aula sobre componentes del currículum" (DCC:30,9%), "decisiones en el aula sobre variables organizativas" (DVO:14,3%) y "decisiones ante actuaciones erróneas de sus alumnos en la ejecución de las tareas" (DAE:12,7%).(**Gráfico 10 y tabla 10**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
PCC	12	30	11	8	5	5	4	4	7	1	5	92	29.2
PVO	1	2	2	0	1	0	1	0	0	0	1	8	2.54
DCP	0	14	0	0	1	1	2	2	6	0	0	26	5.47
DCC	0	56	5	3	10	11	4	6	2	0	0	97	30.9
DVO	0	28	6	3	1	2	4	1	0	0	0	45	14.3
DAA	0	2	0	2	1	1	0	0	0	0	0	6	1.91
DAE	0	13	5	5	4	4	4	3	1	0	1	40	12.7

TABLA 10: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

En cuanto a la "**dimensión curricular y organizativa**", resaltan las categorías "planificaciones de enseñanza"

(DIS:10,9%), "instrucciones a sus alumnos" (INS:10,5%), "tareas de aprendizaje" (TAR:29%), "materiales" (MAT:6,7%) y "organización de grupos" (ORG:11,1%). A destacar la mínima presencia de aportaciones referidas a la "motivación como variable del aprendizaje" (MOT:4,63%) y la escasísima presencia de la categoría "adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales" (NEE:0,42%), a pesar de impartir su enseñanza en un centro de integración. **(Gráfico 11 y tabla 11)**.

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
DIS	3	27	0	0	2	1	4	3	2	3	7	52	10.9
OBJ	2	3	4	0	2	1	0	2	2	0	0	16	3.36
CON	9	4	2	3	2	0	0	0	2	0	7	29	6.10
MET	2	0	1	0	1	1	1	2	0	1	3	12	2.52
INS	0	24	7	3	6	4	1	1	1	0	3	50	10.5
MAT	0	15	0	0	7	7	1	2	0	0	0	32	6.73
TAR	4	75	8	12	6	10	7	3	3	0	10	138	29
EVA	3	2	2	0	1	1	1	6	0	0	2	18	3.78
NEE	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0.42
ORG	0	30	10	2	3	2	4	0	0	0	2	53	11.1
CNT	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	0.63
ESP	0	3	1	1	0	0	0	1	4	0	2	12	2.52
HOR	2	4	1	0	1	0	3	1	0	0	1	13	2.73
TIE	0	7	0	1	2	1	0	2	0	0	1	14	2.94
EPA	1	2	0	1	0	0	0	2	2	0	0	8	1.68
RAT	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	3	0.63
MOT	1	14	1	0	3	2	0	0	0	0	1	22	4.63

TABLA 11: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

Por último, en la **"dimensión personal"** destacan, como más significativas, las categorías "aportaciones sobre su actuación docente" (COD:22,4%), "opiniones sobre los componentes del currículum" (OCC:19,7%) y "juicios sobre los alumnos" (JUA:18,5%), pudiendo resaltarse también, aunque siendo su

presencia bastante menor, "creencias y valores del profesor" (OCV:6,1%), , "opiniones sobre las variables organizativas" (OVO:6,3%), "opiniones sobre cuestiones problemáticas" (OCP:6,7%) y "juicios sobre componentes curriculares" (JUC:6,3%). **(Gráfico 12 y tabla 12)**.

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
REL	0	1	1	2	0	0	0	1	4	1	2	12	2.31
EXD	6	0	1	0	3	0	0	0	1	1	10	22	4.24
FOE	8	0	0	2	1	0	0	1	0	1	15	28	5.40
EXA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
OCV	3	2	4	4	4	5	2	2	1	0	5	32	6.17
OCC	9	33	2	6	11	8	8	8	2	3	26	116	22.4
OVO	1	7	4	1	5	1	2	4	2	0	6	33	6.37
OCP	0	22	1	0	0	1	3	1	5	0	2	35	6.75
OCN	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0.19
JUC	1	24	4	1	1	0	1	1	0	0	0	33	6.37
JVO	2	5	1	0	0	0	1	0	2	0	0	11	2.12
JUP	0	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0.77
JUA	2	51	15	9	4	2	4	3	5	0	1	96	18.5
DIL	0	3	1	1	0	0	0	1	0	0	0	6	1.15
REF	2	4	1	0	0	1	3	0	2	0	1	14	2.70
REC	0	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	2.12
REV	0	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0.77
COD	10	11	13	21	8	16	9	11	10	4	11	124	23.9

TABLA 12: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "PERSONAL".

4.2.1.2. Análisis de las aportaciones en las entrevistas y diario

Sergio se plantea como objetivo, en el inicio de su actividad docente, la mejora de la actitud con que sus alumnos/as afrontan las clases de Educación Física, convirtiéndose, consecuentemente, en una de sus máximas preocupaciones en este comienzo del proceso docente

> 20 como objetivo principal, el que más me
> 21 preocupaba era el tema de la actitud de los
> 22 niños, y aunque con la edad de estos niños,
> 23 actitud negativa no van a tener,(SERNO.000)

uniéndose a ésta su inquietud por las cuestiones organizativas del aula

> 259 R:Me preocupa bastante el tema de la
> 260 organización. Quizás sea un poco cuadriculado
> 261 porque pueden estar trabajando
> 262 desorganizadamente pero muy bien.(SERNO.001)

Asimismo, se constata una cierta ansiedad por la eficiencia en este comienzo docente, manifestándose la misma en su deseos de encontrar resultados que refuercen su actuación

> 211 R:Pues, aquí no lo he planteado porque muchas
> 212 veces me prima el tiempo. Hoy p. ej. si los
> 213 hubiera puesto a pensar previamente sobre la
> 214 estrategia, pues muchas veces pasa mucho
> 215 tiempo
> 216 sin que aporten nada y entonces estoy en esa
> 217 dicotomía, en ese tira y afloja de si dejar
> 218 tiempo o no, y además a estos me los conozco,
> 219 porque otras veces que los he puesto a pensar
> 220 no han llegado a nada claro y quizás eso me
> 221 retraiga un poco.(SERNO.002)
>
> 377 P:Dices la forma en que deben hacerlo, y no
> 378 esperas a que ellos descubran estrategias de
> 379 actuación. ¿Te preocupa el hecho del tiempo

380 de
381 práctica real?.
382 R:Es que cómo ahora me veo ya en el papel de
383 profesor, quizás en las prácticas estas en un
384 papel más ideal, vas a estar un tiempo y
385 quieres hacerlo lo más utópico posible. Aquí
386 ya
387 te ves como responsable del aula y tienen que
388 trabajar lógicamente , y me veo impaciente
389 porque me da la sensación que va a terminar
390 el
391 año y no voy a ver un fruto en mi trabajo,
392 estoy un poco obsesionado con el hecho que
393 haya
394 pocas intervenciones.
395 P:Prima en ti un criterio de eficacia.
396 R:Pues sí.
397 P:Más que de los valores, cuestión que te
398 preocupaba mucho en las prácticas.
399 R:Estoy pendiente de los valores pero ...,
400 hoy
401 sin embargo que han estado hablando no me ha
402 importado tanto pero es que también estaba
403 cansado y estaban hablando y no me ha
404 preocupado mucho.(SERNO.002)

34 En un principio les
35 dejé que hicieran los grupos pero al ver que
36 no resultaba tuve que intervenir.(DIARIO1)

desapareciendo paulatinamente esta preocupación inicial por la eficiencia a medida que evoluciona el proceso de enseñanza-aprendizaje

3 R:Al principio estaba demasiado preocupado de
4 no
5 perder tiempo por ser el responsable directo
6 de
7 la clase y pensando que los niños tenían que
8 aprender algo. Ahora no tanto(SERNO.008)

En esta idea de búsqueda de refuerzos a su quehacer docente, podemos comprobar en sus palabras la importancia que concede a la actitud o comportamiento que manifiestan sus alumnos/as en

clase como referente para autovalorarse como profesor,

433 P:Y esa opinión con la que terminas las
434 clases
435 sobre ti mismo, ¿está hecha en función de la
436 actuación de los alumnos?
437 R:Sí, claro. En función de cómo me haya ido
438 con
439 ellos , así me valoro yo. En prácticas me
440 pasaba mucho y cuando las cosas no salen
441 bien,
442 me echaba yo la culpa. No se la puedo echar a
443 ellos, me la tengo que echar a mí, a menos
444 que
445 se note claramente que hay niños que te
446 quieren
447 hacer la puñeta. (SERNO.006)

Podemos deducir de sus opiniones al respecto que su motivación hacia la enseñanza va a estar claramente determinada por el comportamiento, la implicación, la participación y el nivel de motivación de sus alumnos/as que manifiestan en el aula

339 Mi impresión de esta clase ha sido buena y he
340 de decir que se sale bastante satisfecho.(DIARIO1)

1222 En un principio hubo
1223 dificultades para comprender el sentido
1224 de la tarea pero después se acoplaron
1225 bastante bien al objetivo de la misma.Salí
1226 satisfecho de la resolución de estas
1227 actividades.(DIARIO3)

442 R:Sí, pero la actividad también influye. Hay
443 días que según el tipo de actividad y además
444 como repito las sesiones para los cursos del
445 mismo nivel, hay momentos en que estoy
446 cansado,
447 y cuando ellos disfrutan disfruto yo , y si
448 no
449 les veo disfrutar me encuentro mal, o veo que
450 hay algún niño que me dice "vamos a jugar a
451 otra cosa".(SERNO.002)

influyendo también en la misma el tipo de tareas que plantea en las diferentes sesiones diarias

5 R:En general suelo trabajar con los primeros
6 más a gusto que con los demas cursos pero
7 depende también de la sesión que estés
8 haciendo.Hay actividades que te predisponen
9 más.(SERNO.003)

Sergio reconoce la impotencia que le supone no encontrar soluciones alternativas ante cuestiones conflictivas o problemáticas del aula, sean de tipo comportamental, sean de tipo académico

377 R:Soy tan cuadriculado en algunas cosas y
378 esta
379 sesión la he hecho después y he salido más
380 contento, quizás porque las cosas que estamos
381 comentando hoy las he tenido en cuenta.
382 Además,
383 cuando he pensado una cosa y no me funciona
384 también me afecta, y si me planteo una
385 alternativa y tampoco funciona me veo como
386 imposibilitado, impotente y entonces me
387 planteo
388 ¿no tengo capacidad para resolver este tipo
389 de
390 cuestiones?. Me bloqueo un poco. Estaba
391 viendo
392 la sesión y no me encontraba yo a gusto.(SERNO.004)

80 P:En este momento reúnes al grupo e increpas a
81 un alumno "escucha que cuando habla un
82 compañero es como si hablo yo".
83 R:Es que a veces no sé ya que hacer, es como si
84 te encontraras en un túnel un poco cerrado y te
85 llegan a bloquear porque son tantos casos y tan
86 repetitivos que no sabes cómo actuar. Te
87 planteas una estrategia para trabajar y ves y
88 te están saliendo pegas en todo momento.(SERNO.007)

y como consecuencia de ese sentimiento de fustración e

impotencia, llega a adoptar actitudes y decisiones no deseables para él

92 P:Llegas a dar con un balón a uno en la cabeza.(3°A)
93 R:Sí. Muchas veces lo hago a ver si ya
94 reaccionan porque no quiero hacer daño sino
95 llamar su atención porque es que tus esquemas
96 te los tiran por tierra.Hablando vulgarmente
97 llega un momento en que te desbordan y tú
98 funcionas un poco en función de la situación.(SERNO.007)

183 P:El problema que hemos comentado anteriormente
184 entre las dos niñas hace que no prestes
185 demasiada atención al desarrollo de esta
186 actividad y se puede ver que no ha funcionado
187 nada bien y sin embargo tú estás centrado en el
188 tema de las dos niñas.
189 R:La verdad es que ahí perdí los papeles porque
190 me dejé absorber por la situación y ya me puse
191 amargado. Perdí los papeles y cada uno haciendo
192 lo que le da la gana.(SERNO.007)

207 P:Volviendo a la actividad anterior, ¿Tu ves la
208 actuación de los alumnos?.
209 R:Sí.
210 P:¿Y qué pensabas en esa momento?.
211 R:No sabía como actuar en ese momento. Opté por
212 parar la actividad y volví a repetir las cosas
213 un par de veces pero ya ves el resultado. Llega
214 un momento en que desespero y le tiro un
215 pellizco a uno.(SERNO.007)

216 P:Cuando haces eso ¿qué pasa por tu mente?.
217 R:Pues mucha rabia y sobre todo impotencia.
218 Fíjate que muchas veces preparas la clase y te
219 parece muy correcta, la distribución y
220 progresión de los ejercicios y cuando llegas y
221 te sale así.(SERNO.007)

222 P:¿No pensabas que iba a salir así aun siendo
223 el grupo que era?.
224 R:No. Pense que iba a ir mejor ni que se fuera
225 a liar tanto. En este momento estaba
226 desbordado, como si me hubiera bloqueado la

227 mente, y vas probando soluciones y no hay
228 ninguna.(SERNO.007)

actitudes y decisiones poco analizadas y reflexionadas

229 P:¿Pero no optaste por cortar la actividad y
230 pasar a otra?.
231 R:Me empeciné. Venía con la idea previa que
232 esta actividad la había trabajado con otros
233 cursos y había salido bien y al ser cursos de
234 inferior nivel estaba convencido que también
235 iba a salir aquí.(SERNO.007)

Este tipo de situaciones, que se muestran tan impactantes sobre la actitud con la que Sergio aborda la enseñanza, influyen en sus propias aspiraciones como docente, siendo la consecuencia más notoria su decisión de disminuir los niveles de exigencia en clase

278 Siempre tienes
279 confianza en que las cosas cambien. Me
280 desespero pero intento tener paciencia. Además
281 llega un momento en que por lo menos están
282 trabajando sin molestarse, que se te caen un
283 poquito los esquemas.(SERNO.007)

En relación con la preocupación inicial manifestada sobre la actitud con la que los alumnos/as acuden a clase de Educación Física, señala la dificultad que ha encontrado con algunos grupos y la influencia que sus experiencias previas en Educación Física tienen en la misma

56 En esta actividad se
57 puso de manifiesto una vez más, el
58 comportamiento diferente por parte de la
59 mayoría del alumnado de esta clase. Creo que
60 esto es fiel reflejo de la falta de costumbre
61 que tienen en situaciones de este tipo. Esto
62 ha provocado una falta de atención con la
63 consiguiente incomprensión de la tarea.(DIARIO1)

34 P:¿Qué ambientes has encontrado, qué actitud
35 de
36 estos niños hacia la E.F.?
37 R:Pues, lo ven como un recreo, para ellos es
38 un
39 desahogo. Los primeros no tanto porque son
40 nuevos , y aun así.(SERNO.001)

60 P:¿Ves que tienen más dificultad para entender
61 tus planteamientos?
62 R:Sí, tienen más prejuicios hacia la
63 asignatura, la ven mucho más como un
64 recreo...Los pequeños no, porque no están
65 maleados pero estos se les ve maleados.(SERNO.002)

193 Si observas, su actitud no es una
194 actitud sana hacia la asignatura y esto viene
195 de atrás, aparte del problema que tiene este
196 curso (3°A). (SERNO.007)

235 Estos alumnos sé que no
236 tienen un nivel de 3° ni motriz ni cognitivo
237 pero no como para no poder hacerla. Lo peor es
238 la actitud hacia la asignatura. Ellos la ven
239 como el recreo y estoy harto de decírselo pero
240 como si nada.(SERNO.007)

260 R:No veo ninguna causa aparente. Quizás sea la
261 actividad. No me he planteado por el momento
262 cambiar de actividades pero si veo que sigue
263 así la cosa pues tendré que optar por otra
264 cosa. Es lo que hemos dicho otras veces, una
265 cosa es crear una actitud y otra muy distinta
266 cambiar una actitud y quizás por eso estoy
267 chocando contra un muro que es quitar ese
268 concepto que tienen de la E.F. y meter otro
269 concepto.(SERNO.007)

467 P:Y la respuesta de los grupos es igual.
468 R:En 3° he tenido que tomar decisiones más
469 drásticas con comportamientos que
470 inicialmente
471 no tenía que haber tenido problemas. No sé si
472 es por la experiencia previa de los alumnos
473 pero con los alumnos de 2° no le ha costado

474 habituarse a mi forma de trabajar. El grupo
475 de
476 3° es un poco especial y ahi sí que quizás no
477 es lo mismo empezar de cero que tener que
478 cambiar hábitos adquiridos. (SERNO.006)

457 R:Puede ser, con 2° y 3° me cuesta más que
458 trabajen según yo deseo. De todas maneras,
459 cuando llegué al colegio no venía pensando a
460 ver como había trabajado el anterior profesor
461 de E.F., ni me lo he planteado y tampoco
462 tenía
463 ningún prejuicio y ninguna idea previa que en
464 2° y 3° me iba a costar más. He trabajado de
465 la
466 misma manera con todos los grupos ...(SERNO.006)

5 R:Estos alumnos son mis amigos de 3°.(SERNO.007)

25 P:La sensación que da al verte dar clase a este
26 grupo es que tu relación personal con ellos es
27 bastante diferente a la que tienes con los
28 grupos de 1°.
29 R:Sí, es bastante diferente.(SERNO.007)

196 Me gustaría ver una clase que no fuera
197 la de E.F. porque quizás mi forma de tratarlos
198 es diferente a la que tengo con los primeros
199 pero es que ellos me están obligando.(SERNO.007)

320 Lo que esta claro es que a este tipo
321 de clases hay que venir sabiendo a lo que te
322 enfrentas. Quizás como tengo tantas horas con
323 los otros grupos, la forma de trabajar con
324 ellos hace que quiera extrapolarla a este grupo
325 aunque pienses que no va a funcionar y cuando
326 en la práctica compruebas que efectivamente no
327 te funciona pues te encuentras un poco en fuera
328 de juego porque no comprendes que en un 1°
329 salgan tan bien las cosas y aquí no. Voy a
330 tener que concienciarme un poco más cuando vaya
331 a darles clase a esta gente, sabiendo como
332 tengo que tratar a cada uno,etc...Quizás sea
333 ese el camino que tengo que seguir, tenerlo más
334 claro y saber lo que puedo y lo que no puedo

335 permitir. Como con los demás tengo una relación
336 tan diferente, es raro que tenga a sentar a
337 algún niño, es lo que a mí me determina un
338 poco, que me haya acostumbrado a trabajar con
339 los pequeños y me cueste ser duro y me rompe los
340 esquemas, es que me los rompe, vamos.(SERNO.007)

Plantea como muy importante conseguir que los alumnos/as lleguen a asumir un cierto nivel de responsabilidad y autonomía en la gestión del aula, cuestión que está influenciada por su idea de cuál debe ser el clima del aula y las relaciones que en ella se establecen, convicción ésta que va a estar presente en el momento de decidir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje

426 R:Sí, y yo se lo digo siempre, que no tengo
427 que
428 estar encima de ellos para organizarse, que
429 se
430 conciencen que son ya mayorcitos, que son
431 responsables y que no hay que estar siempre
432 encima de ellos. (SERNO.001)

señalando, respecto a dichas relaciones, que a veces es difícil llegar al punto de equilibrio que le gustaría respecto a las mismas

474 R:Yo no quiero parecer un ogro pero lo que si
475 quiero que tengan claro es que yo soy el
476 profesor del aula y que estoy aquí para
477 ayudarles, enseñarles y no me importa que
478 haya
479 un trato afable, pero claro una cosa es esa y
480 otra que se convierta en una falta de respeto
481 por no entender esa confianza.(SERNO.002)

y resaltando que, a medida que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el favorable clima de aula y la existencia de relaciones más fluidas que se van construyendo, permite enriquecer y mejorar cualitativamente el proceso didáctico

176 R:Es que también en las primeras sesiones
177 influía el tema de la organización y ahora ya
178 van asimilando como trabajo yo, responden más
179 rápidamente a mis consignas, etc..Se trataba
180 de romper un poco el muro y ahor ya veo que
181 se
182 les puede proponer un trabajo un poquito más
183 complejo.(SERNO.006)

17 R:Quizás sí. Estaba escribiendo en el diario
18 y
19 he puesto que los niños parecen que se van
20 amoldando a mi tipo de organización, a mi
21 forma
22 de enseñar. Ahora ya no se pierde tanto
23 tiempo
24 en el tema de la organización y eso me
25 permite
26 centrarme en otro tipo de cuestiones.(SERNO.008)

Éste es un aspecto en el cual Sergio reconoce haber tenido mucha ansiedad e impaciencia al comienzo de su práctica docente, tal como quedó establecido con anterioridad

478 Lo que sí es
479 cierto
480 es que con el tiempo van adaptándose a tu
481 estilo y lo que no se puede es llegar a un
482 grupo y esperar que rápidamente trabajen como
483 a
484 ti te gusta. Al principio era un poco
485 impaciente en ese aspecto y vienes con muchas
486 expectativas y quieres que todo salga bien
487 para
488 valorarte a ti mismo, y piensas que ahora uno
489 es el responsable de la clase y de que estos
490 niños aprendan.(SERNO.006)

concluyendo que la experiencia le ha enseñado la necesidad de dejar un tiempo inicial para el establecimiento de este clima y la relaciones que en él se establecen, antes de poder centrarse en el desarrollo de otros contenidos más específicos del área

78 P:¿Crees que una de las claves de un profesor
79 en el inicio de su enseñanza con grupos
80 nuevos
81 es tener un primer tiempo para que los
82 alumnos
83 se puedan adaptar a tu estilo de
84 enseñanza,que
85 implica actitud de ellos hacia él, de él
86 hacia
87 ellos, del tipo de organización y normas de
88 funcionamiento,etc.antes de poder empezar a
89 enseñar aspectos motrices?
90 R:Bueno, mi experiencia me dice que es así(SERNO.008)

En relación con la forma y modo en que Sergio gestiona el aula de clase, señalar que, ante conflictos o comportamientos no deseados de sus alumnos/as, decide inicialmente utilizar el diálogo como vía de solución, en la confianza que este procedimiento le ayudará a resolver dichos problemas

389 Debido al habitual comportamiento de este
390 grupo en lo referente a la falta de
391 concentración y atención en las actividades,
392 al final de la clase he hablado con ellos en
393 lo referente a lo que espero y a como deben
394 comportarse.(3°A)(DIARIO1)

858 En esta clase también he tenido problemas con
859 ciertos alumnos y con constantes conductas
860 disruptivas que estropeaban el normal
861 desarrollo de la clase. Mi actuación en este
862 sentido ha consistido en hablar con los
863 alumnos para que razonen su comportamiento y
864 si ni cambiaban les apartaba momentáneamente
865 de la actividad.(DIARIO2)

1406 más problemas de los esperados(3°A), debido al
1407 comportamiento de 4 o 5 alumnos que aparte
1408 de no comprender la tarea (falta de
1409 atención) se han dedicado a molestar.
1410 Al final de la clase tuve una charla
1411 bastante seria sobre lo que yo esperaba de
1412 ellos y lo que significaba la asignatura
1413 para mí, cosa que tenían que asumir como

1414 cosa suya.(DIARIO3)

1534 resto en esta faceta (ritmo) y aparte el(2°C)
1535 comportamiento de algunos alumnos ha
1536 perjudicado el desarrollo de la clase. He
1537 interrumpido las actividades para
1538 mostrarles lo que se pretendía y lo que yo
1539 esperaba de ellos.(DIARIO3)

51 P:Vuelves a detener la sesión y a insistir en
52 el tema de la actitud, en el sentido de que
53 es una clase más.
54 R:Sí,sí, a esta gente hay que remarcárselo
55 muchísimo, más que a los pequeños, porque
56 como
57 tienen ya un bagaje anterior, y no sé que
58 tipo
59 de experiencias habrán tenido pero..(SERNO.002)

modificando posteriormente esta decisión en determinadas situaciones como consecuencia de la percepción que tiene de su ineficacia

1779 He tenido
1780 que apartar a dos alumnos de la actividad
1781 por no hacer lo planificado despues de
1782 decirles repetidas veces que su
1783 comportamiento no era el adecuado.(DIARIO3)

Este tipo de decisiones, aún asumiendo que serían las necesarias en algunos casos, no son del agrado de Sergio, replanteándose las mismas y volviendo a utilizar el diálogo como vía de solución

41 R:Es que hay determinados momentos en que te
42 puedes comportar así y a veces, en determinados
43 momentos, te dejas llevar por el tema del
44 comportamiento. Llega un momento en que te
45 hacen decir esas cosas aunque luego lo piensas
46 y no quieres decirlas porque les das

47 explicaciones y parece que esas explicaciones
48 no les valen. Primero intento justificar el
49 porqué de las cosas pero llega un momento en
50 que no y entonces es cuando me pongo tajante y
51 ya digo frases como las que tú has comentado
52 porque te tocan un poco las narices y después
53 veo que a veces me paso con ese tipo de cosas e
54 intento volver un poco a lo otro. Hoy, p. ej.
55 al final de la clase les estuve comentando que
56 esta asignatura es importante, que aquí vienen
57 a aprender, para que ellos se conciencien y no
58 me vean solo como un mero castigador. De todas
59 yo creo que a veces no soy todo lo duro que
60 debería porque hay algunos niños que tenía que
61 coger y sentarlos y que estuvieran así toda la
62 hora a ver si espabilan porque es que ya se lo
63 toman un poco a cachondeo.(SERNO.007)

utilizando también, como posibles soluciones a situaciones de descontrol o conflicto, la organización del aula y la composición de los grupos

473 Aquí he procurado cambiar a los alumnos
474 de grupo y en aquellos grupos en los cuales
475 había problemas , esta táctica ha dado
476 resultado.(DIARIO1)

759 A pesar
760 de todo esto, esta clase (3°A) me ha dado bastantes
761 más problemas que la anterior en cuestiones de
762 comportamiento. Continuamente demandaban mi
763 atención sobre conductas insignificantes pero
764 molestas.Actué variando con frecuencia los
765 grupos, cambiando de lugar a los alumnos y la
766 cosa funcionó mejor(DIARIO2)

1420 Aquí se ha presentado el mismo
1421 problema que en 3°A, por lo que
1422 constantemente tenía que cambiar de sitio
1423 a los alumnos para que no se molestaran.(2°C)(DIARIO3)

La preocupación inicial por el control influye sobre su

estilo docente, calificándolo de directivo como consecuencia de dicha preocupación, señalando que el mismo irá evolucionando hacia posiciones menos directivas a medida que consiga una mayor seguridad y tranquilidad en su actuación en el aula

49 P:En relación a tu estilo de enseñanza,
50 ¿Crees
51 que eres más, menos o igual de directivo que
52 en
53 tu fase de prácticas?
54 R:Más directivo.
55 P:¿Por qué?
56 R:Porque quizás tengo miedo a que se me vaya
57 un
58 poco la clase. Quieres tener un poquito de
59 control, controlar bastante la situación y
60 despues ir soltando un poquito el tema. Con
61 el
62 primer curso del primer ciclo soy poco
63 directivo porque da gusto trabajar con ellos,
64 aunque hay veces que te tienes que poner un
65 poco serio. Sin embargo, con tercero, no paso
66 tanto, con tercero, además que es un clase
67 mala, por que están hay mezclados varios y
68 entonces los llevo más a rajatabla. Y con
69 este
70 segundo que has visto hoy también soy un
71 poquito durillo con ellos, porque es que si no
72 no puedes trabajar nada con ellos. Depende
73 del
74 curso, voy viendo cómo actuar, aunque en
75 general soy un poco más directivo de lo que
76 era
77 antes. (SERNO.001)

124 P:Por ejemplo, en relación a como te perciben
125 los niños, si tienes más seguridad.
126 R:No, en esa cuestión no había diferencia. Me
127 consideraba el profesor del aula. Quizás a la
128 hora, no es que te veas a quí como el malo de
129 la película, pero durante las prácticas era
130 mas
131 permisivo en algunas conductas, en aspectos

132 como que los alumnos se callaran en donde
133 esperaba a que lo hicieran de motu propio, y
134 ahora en cambio no soy tan permisivo. Con los
135 niños pequeños quizás sí, pero con esta gente
136 o
137 se callan o si no intervengo yo, porque creo
138 que
139 esta gente son ya suficientemente mayores
140 para
141 comprender que cuando tengo que dar un
142 mensaje
143 tienen que callarse y entonces veo una
144 pérdida
145 de tiempo estar esperando a que ellos se
146 callen.
147 P:¿Y en las prácticas por qué lo hacías?
148 R:Con los pequeños ya te he comentado que era
149 más permisivo. Con los otros , quizás por
150 seguir la misma tónica que con los pequeños.(SERNO.002)

Añade que dicha actitud en el aula varía en función del grupo de alumnos/as con quien interactúa en cada momento, modificándola de posiciones absolutamente directivas a posiciones más comprensivas y flexibles

515 P:O sea que en función del juicio que tienes
516 sobre los alumnos actúas.
517 R:Si sistemáticamente son los mismos los que
518 quieren escaquearse en el tema de las normas
519 o
520 no cumplirlas en su interés, entonces
521 intervengo. Si es una cosa que veo que no es
522 así, pues soy más permisivo.(SERNO.001)

27 P:Hasta ahora todas las intervenciones que
28 realizas son porque ves conductas no
29 deseadas.
30 R:Sí, sobre todo porque no se atienen a lo
31 que
32 yo pretendo y además se lo suelo decir a los
33 que ya conozco, es decir que tengo
34 catalogadas
35 como que no hacen las cosas bien a posta.

36 P:Es decir, que tienes una percepción previa
37 de
38 que alumnos pueden tener un mal
39 comportamiento.
40 R:Sí, por ejemplo a este chaval no le llamo
41 la
42 atención porque está trabajando bien pero hay
43 varios elementos hay que les cuesta bastante,
44 no se concentran, están constantemente
45 molestándose los unos a los otros, y no suelo
46 ser muy autoritario pero cuando hay alguien
47 que
48 ..., entonces sí voy a por ellos porque es
49 que
50 si no.(SERNO.002)

417 P:Entonces el grupo con el que vas a trabajar
418 te influye a priori, en tu actuación.
419 R:El grupo de ayer p. ej. sí, porque he
420 tenido
421 una serie de experiencias negativas con ellos
422 y
423 entonces no me gusta enfadarme pero hay
424 momentos en que no te queda más remedio y
425 cuendo tengo que enfadarme con un grupo son
426 como puntos negativos que voy acumulando
427 respecto a ese grupo y cuando me provocan
428 mucho
429 ya voy un poco como....Los pequeños no ...,
430 me
431 siento mucho más identificado con ellos, soy
432 más receptivo y hoy p. ej. me han propuesto
433 un
434 juego y lo he aceptado. Sin embargo con este
435 grupo soy menos flexible. Este grupo está más
436 viciado, hay que tener más mando.(SERNO.002)

Señala también la influencia que, sobre su estilo docente, tiene el tipo de relación y clima que establecen los profesores tutores del aula, mediatizándole a actuar de la misma manera para evitar distorsiones en clase de Educación Física

245 R:Sí. Esta gente por lo que veo y la
246 metodología que llevan en el aula y
247 conociendo
248 al director, es totalmente directiva, están
249 acostumbrados a..., y además es como mejor
250 funcionan , porque las veces que les he
251 dejado
252 un poquito me he tenido que volver y
253 llamarles
254 la atención.(SERNO.002)

Este comportamiento no responde a la idea que Sergio tiene de cómo debería ser su actitud en el aula, reconociendo la necesidad de mantener el mismo planteamiento o misma posición inicial respecto a todos los grupos y alumnos/as con los que interactúa

459 pongo la etiqueta "estos son así y así", mi
460 intención, mi deseo y ni obligación es que
461 cambien. Si ellos me van respondiendo yo les
462 iré soltando cuerda, es mi idea. Hay un 2° p.
463 ej. con el que soy bastante duro porque ya me
464 la han jugado varias veces . Despues
465 intentaré
466 ir soltando un poquillo y ser un poquito más
467 permisivo, porque creo que se puede ser más
468 permisivo.(SERNO.002)

Esta convicción de Sergio respecto de su actitud y comportamiento en el aula se puede constatar a medida que transcurre el tiempo, evolucionando hacia actitudes o comportamientos menos directivos y más acordes con sus deseos y valores personales

102 P:Ante estas situaciones típicas de niños que
103 tú comentas ,¿cómo es tu reacción?
104 R:Al principio les atendía en sus quejas pero
105 ahora ya no le doy apenas importancia porque
106 generalmente son conductas sin maldad, es
107 raro
108 que alguna sea malintencionada.(SERNO.006)

115 P:¿Entonces no necesitas demasiada atención
116 en
117 el control del grupo y puedes centrarte en
118 cuestiones más específicas?
119 R:Sí, claro. Me puedo fijar más en este tipo
120 de
121 cuestiones.(SERNO.006)

100 Aquí no ha sido exactamente igual
101 pero
102 creo que es importante. De todas formas este
103 planteamiento mío aquí, no fue planificado ni
104 mucho menos. Fue un proceso de tanteo, de
105 ensayo y error y al ver que no producía un
106 perjuicio grande para ellos porque de hecho
107 se
108 está realizando un trabajo y mi forma de
109 pensar
110 están evolucionando un poquito respecto a
111 ellos, ya que al principio lo que pensaba era
112 en coger las riendas, en ver cómo iban a ir
113 estos niños. En este proceso yo iba
114 proponiendo
115 cosas y ellos mismos me iban guiando, ha sido
116 un proceso mutuo. Yo quería trabajar de una
117 manera pero no puedo ser muy rígido en
118 algunos
119 aspectos y en otros ellos mismos me exigen que
120 si lo sea. Hay cosas que tengo muy claras y
121 en
122 otras ellos mismos me están ayudando a
123 avanzar.(SERNO.008)

Esta misma evolución se puede comprobar en las decisiones que Sergio toma respecto a la organización material del aula, comenzando con posicionamientos absolutamente directivos, influenciado por esa preocupación por el control

3 P:Vas a comenzar la clase y distribuyes
4 balones, picas y aros. ¿Por qué no dejas el
5 material en el suelo y que cojan cada uno el
6 suyo?
7 R:Pues porque aunque hay uno para cada uno,

8 seguramente se echarían encima y me parece un
9 poco violento no vaya a ser que se peleen por
10 el balón, tienen el miedo ese a quedarse sin
11 ninguno. Sería cuestión de probarlo.(SERNO.002)

60 R:Sí, porque como les encanta temía que
61 estuvieran más pendiente de tirarse encima de
62 ellas que otra cosa. Hoy en cambio lo he
63 hecho
64 y aunque algunos se han tirado inicialmente,
65 les he dicho que el que lo hiciera lo iba a
66 apartar de la actividad y todo ha ido bien.Lo
67 que ocurre es que no pensaba que iban a
68 reaccionar tan bien y quizás he sido
69 demasiado
70 precavido. Otra cosa que me ha llevado a no
71 sacar antes las colchonetas es que así
72 mientras
73 yo disponía el material ellos pudieran
74 organizarse. Es una cuestión que hago muchas
75 veces, estar terminando una actividad y
76 pedirles que se organicen en grupos y
77 mientras
78 yo preparo el material.(SERNO.003)

40 P:El material (colchonetas) ,¿no podías
41 haberlo
42 tenido preparado en el aula con anterioridad
43 y
44 no tener que sacarlo ahora con el perjuicio
45 que
46 supone para el desarrollo de la sesión?.
47 R:Pues sí, y p. ej. hoy que he hecho la misma
48 sesión he colocado el material contra una
49 pared
50 y he dicho que se desplacen sin tocar el
51 material y así ya lo tenía fuera. Pensé en
52 haberlo dispuesto previamente pero temí que
53 molestara demasiado y como les atrae tanto el
54 tema de las colchonetas preferí dejarlas
55 dentro
56 no fuera peor el remedio que la enfermedad.
57 P:¿Ha influido sobre todo el temor a que
58 fueran
59 un motivo de descontrol y falta de atención?

60 R:Sí, porque como les encanta temía que
61 estuvieran más pendiente de tirarse encima de
62 ellas que otra cosa. Hoy en cambio lo he
63 hecho
64 y aunque algunos se han tirado inicialmente,
65 les he dicho que el que lo hiciera lo iba a
66 apartar de la actividad y todo ha ido bien.Lo
67 que ocurre es que no pensaba que iban a
68 reaccionar tan bien y quizás he sido
69 demasiado
70 precavido.(SERNO.004)

y evolucionando posteriormente hacia posturas más flexibles u autónomas para los alumnos/as

93 R:Pensaba que si tenía el material
94 inevitablemente se iban a dejar caer en las
95 colchonetas y en cambio al ver esto veo que
96 no
97 ocurre eso.(SERNO.004)

3 R:El otro día, comentamos que por qué no
4 lanzaba
5 los balones al espacio y que cada pareja
6 cogiera uno. Contesté que porque tenía cierto
7 miedo a que hubiera descontrol. En la clase
8 de
9 hoy y en otras sesiones y la verdad es que no
10 hay tanto lío, el resultado es más o menos el
11 mismo. Incluso algunos alumnos no reparan en
12 ningún balón al haber tantos. Además veo que
13 no
14 se pierde mucho más tiempo y he decidido
15 cambiar a esta forma de entregar el
16 material.(SERNO.006)

123 En el tema de la disciplina he
124 evolucionado porque aunque es claro que tiene
125 que haberla pero p. ej., más da que el balón
126 que yo les de el balón antes de empezar la
127 clase o tirarlos al aula y ellos lo vayan
128 cogiendo. Eso antes no lo concebía y era muy
129 rígido, que esperaran a que yo les diera el
130 balón. Y además esta forma era peor porque al

131 final acababan juntándose y armándose el
132 follón. Es una cosa muy tonta pero yo no caía
133 en ello.(SERNO.008)

Analizando la utilización y tipo de decisiones que se dan en relación con las variables organizativas y contextuales, se comprueba la persistencia, en la organización del grupo-clase, de la rutina de ir introduciendo una complejidad progresiva en la misma

373 Las variantes que fui
374 introduciendo estuvieron relacionadas con la
375 organización (individual, parejas y tríos). De
376 estas dos últimas maneras era más motivante
377 para los alumnos.(DIARIO1)

401 P:Y siempre mantienes esta estructura de
402 sesión, actividades individuales, actividades
403 por parejas y
404 al final juegos colectivos.
405 R:Quizás no he pensado mucho en ello pero
406 suele
407 responder a eso, terminando casi siempre en
408 grupo.(SERGIO.001)

213 P:Mantienes tu progresión en cuando a las
214 diferentes organizaciones que utilizas en
215 cada sesión(ej. individuales, ej. por parejas
216 y tríos, ej. en subgrupos y juegos para
217 finalizar).
218 R:Sí, normalmente así es. En este caso además
219 me era útil para conseguir los objetivos que
220 quería alcanzar.(SERNO.005)

justificando esta decisión respecto a la organización de la clase, en que se ve condicionado por el material del que dispone y las características del espacio del aula (gimnasio)

404 P:Las rutinas de organización que utilizas
405 (individual, parejas, tríos o cuartetos y
406 subgrupos), ¿a qué responden?
407 R:Viene un poco condicionada por el tipo y la

408 cantidad de material con el que cuentas y hay
409 veces en que tengo material suficiente pero a
410 mí me interesa que se trabaje por parejas,
411 por tríos.Me viene condicionada sobre todo
412 por la actividad, porque requiere ese tipo de
413 organización y en menor número de veces por el
414 material. El espacio también me limita un
415 poco pero fundamentalmente por la actividad.(SERNO.009)

y amplia dicha justificación con criterios como ir introduciendo una progresiva dificultad para los alumnos/as y a una facilitación del control y la gestión del aula, criterios que tienen su origen en su experiencia y en su formación inicial

229 P:Mantienes la misma organización. Este hecho
230 crees que influye de alguna manera en los
231 alumnos, en relación a su motivación respecto
232 a
233 la actividad.
234 R:Siempre que noto algún tipo de malestar o
235 que
236 veo que la gente no está así, pues procuro
237 cambiar. Pero que si la cosa va bien procuro
238 mantener la misma organización sobre todo por
239 el tema del tiempo y si puedo trabajar con la
240 misma organización mejor.(SERNO.002)

418 R:A mí me gusta, aunque no llevo las sesiones
419 muy definidas, que haya una progresión en
420 este sentido porque a medida que se
421 incorporan más personas, que aumentan los
422 grupos, aumenta la dificultad y entonces
423 procuro que sea de menor a mayor. Como surge,
424 supongo que un poco de lo que vi en mi
425 formación inicial y también de mi experiencia
426 porque he visto que es positivo que haya un
427 aumento en la progresión en este sentido y no
428 que se vaya cambiando sin un cierto orden.(SERNO.009)

En algunas situaciones, Sergio peca de cierto elitismo, al seleccionar en el momento de la organización de la clase a determinados alumnos en tareas que juzga como de difícil comprensión para sus alumnos/as e intenta facilitar esta

comprensión, mediante una realización inicial por parte de estos alumnos más destacados, en los que confía no se dé dicha problemática, e insinuando cierta inconscencia en la toma de dichas decisiones

303 P:En los diferentes subgrupos que vas
304 haciendo
305 de cazadores y perros hay una cuestión que se
306 mantiene, ¿Cuál es?
307 R:No sé.
308 P:Concretamente en el papel de cazador.
309 R:No sé.
310 P:Siempre eliges un chico para ese papel.
311 R:Sí, es verdad y es raro porque hoy
312 precisamente he hecho este juego con otro
313 grupo
314 y me he fijado en que también hubiera niñas.
315 Me he dado cuenta de ello pero ayer no.(SERNO.002)

319 R:La verdad es que haces cosas que no eres
320 consciente, porque ahora que lo pienso en
321 esta
322 clase no hay ninguna niña que sea entre
323 comillas hábil y quizás haya sido la razón
324 pero
325 no suelo hacerlo así. En los juegos siempre
326 procuro que todos hagan todos lo papeles. En
327 2°
328 ha habido niñas ejerciendo de cazador.
329 P:¿Y esas niñas que has seleccionado, en qué
330 te
331 has basado?
332 R:Ya que lo dices, he procurado poner una
333 niña
334 hábil, porque igual que en los niños no, y en
335 cambio había un grupo de 4 niñas y he puesto
336 de
337 cazador a la menos hábil, pero ha sido una
338 cosa
339 que me ha salido así. No ha habido una
340 reflexión previa sino que he decidido hacerlo
341 a
342 ver como funciona.(SERNO.002)

353 mismo tiempo procuro elegir a la gente por su
354 nivel de habilidad, seleccionando parejas de
355 más hábil y menos hábil, eso si lo pienso. Y
356 generalmente el primer grupo que hago suele
357 ser
358 un niño que es despierto, que comprende bien
359 la
360 actividad. Eso también lo hago.(SERNO.002)

En determinadas situaciones didácticas que presenta en el aula, Sergio debe ir solucionando problemas organizativos a medida que va implantando las mismas en sucesivas sesiones, asumiendo una falta inicial de análisis y reflexión que hubiera posibilitado la ausencia de esta problemática en su realización

87 Me doy cuenta también durante la
88 realización de la actividad que la
89 organización de las parejas no había sido
90 buena porque dada la diferencia de altura
91 entre los compañeros no podían equilibrarse
92 por la diferencia de peso y entonces sobre la
93 marcha me he ido dando cuenta de eso y he ido
94 modificando las parejas.(SERNO.003)

98 R:No, no pensé en ello y además no pensaba
99 que se fuera a producir esta diferencia entre
100 las parejas. Sobre la marcha me di cuenta que
101 el ejercicio requiere que no exista esta
102 diferencia en la altura y peso de la pareja.(SERNO.005)

121 Sobre la cuestión anterior(la desigualdad de
122 las parejas), es que al tener que estar
123 pendiente de que hagan bien el ejercicio se
124 me pasa por alto este hecho y ahora p. ej. me
125 doy cuenta que están juntos Pedro y Dunia.(SERNO.005)

890 En la siguiente actividad seguían por tríos
891 pero debían realizar otra postura de
892 equilibrio. En ella, como en los ejercicios
893 anteriores, procuraba que trabajasen juntos
894 alumnos de igual peso y altura para facilitar
895 la actividad.(DIARIO2)

Al referirse a las informaciones e instrucciones que proporciona a sus alumnos/as, Sergio recalca la impaciencia que le guía en determinados momentos de su actuación en clase, aspecto éste que está claramente relacionado con un inadecuado tratamiento metodológico y con sus preocupaciones eficientistas y de control, llegando en ocasiones, bien por la falta de comprensión de sus alumnos/as, bien por juzgar su explicación como incorrecta, a solventar la situación-problema didáctica planteada en clase, sin esperar a que surja la respuesta o respuestas deseadas o intentar una manera diferente de plantearla a sus alumnos/as

132 R:Pienso que quizás me expliqué mal. Estaba
133 intentando que resolvieran un problema y al
134 final cogí y practicamente lo hice yo. En las
135 demás clases he intentado que lo resolvieran
136 ellos pero más de una vez he tenido que parar
137 la actividad y repetir un par de veces para
138 que
139 lo entendieran.(SERNO.001)

Asume que dicha intervención se contradice con su planteamiento metodológico, pero que, a veces, no queda más remedio que recurrir a utilizar una demostración de la tarea por la dificultad o incapacidad de sus alumnos/as para comprender la información verbal

474 P:Y les muestras tú cómo ha de hacerse,
475 inicialmente no y ahora sí.
476 R:Sí, porque como ellos ya lo habían hecho y
477 no
478 les marco cómo deben de hacerlo.
479 P:La metodología es "resolución de
480 problemas".
481 R:Lo intento, aunque a veces se me escapa,
482 pero
483 lo intento. (SERNO.001)

385 P:Empiezas otra actividad y decides dar la
386 información haciendo tú la tarea.
387 R:Sí, lo he pensado pero lo he creído
388 conveniente porque no quería que
389 controlaran la
390 recepción con la mano sino con el pie y
391 lo he hecho así, muy subliminalmente
392 intentando no
393 incidir para nada en con que pie deberían
394 hacerlo.(SERNO.003)

413 hacen igual que lo has hecho tú. Cualquier
414 postura que adoptes ,etc. te la imitan de
415 una
416 manera, son como esponjas y si por ejemplo
417 les
418 digo cómo parar el balón pues se fijan mucho
419 y
420 entonces prefiero no hacer nada y que lo
421 paren
422 como quieran , como les apetezca. De todas
423 formas no es una cuestión general, depende de
424 la actividad. A lo mejor hay una actividad
425 que
426 haces y no estás resolviendo el problema y en
427 otras sí. Muchas veces tienes que recurrir a
428 demostrar algo porque no te entienden y
429 tienes
430 que ayudarte un poco de una idea visual.
431 Aunque
432 a veces ellos mismos se ayudan y los niños
433 que
434 son un poco más hábiles son lo que indican a
435 sus compañeros.(SERNO.003)

143 R:Es que no quiero hacerlo yo para que no me
144 imiten y entonces espero y ellos me van
145 preguntando si va bien. Si lo hago yo pues
146 entonces no les hago pensar en que son las
147 muñecas.(SERNO.006)

Esta opinión o juicio, que Sergio expresa acerca de los diferentes medios y procedimientos para dar información a sus alumnos/as, es reiterado en otras ocasiones, valorando la

demostración como un medio mejor para hacer comprender determinados aspectos de la tarea a realizar, así como ser una forma más impactante y más intensa para ellos.

182 P:En un momento dado realizas una
183 demostración
184 de como debía ejecutarse la caída. ¿es porque
185 pensabas que solo con el mensaje verbal no
186 era
187 suficiente para que ellos comprendieran lo
188 que
189 tu pedías?
190 R:Sí, y además por una cuestión de
191 organización
192 porque no esperaban el turno y caían uno
193 encima
194 de otro. Me parece que una presentación
195 gráfica
196 les iba a impactar más y a ayudar a
197 comprender(SERNO.004)

Sergio gusta de analizar sus explicaciones por ser un tema que le parece importante y que exige, en su planteamiento por parte del profesor, el correspondiente análisis y previsión sobre las mismas, análisis y previsión que no siempre es realizada con la profundidad y el rigor necesario por él mismo

60 P:Bien , cambias de actividad y pasas a
61 realizar un trabajo por parejas.
62 R:Sí, recuerdo que esta actividad la expliqué
63 mal porque me confundí, tenía que haber
64 apartado antes los bancos . En otras clases
65 lo he hecho así, apartar primero los bancos y
66 despues reunirlos y explicarles esta nueva
67 actividad. Aquí no quité los bancos y no la
68 explique bien, no podían trabajar. Fue un
69 fallo.(SERNO.005)

567 R:Si, es claro que en ambos casos el profesor
568 debe intervenir. Quizás eso viene propiciado,
569 como ya he comentado con anterioridad, en una

570 falta de análisis de la situación y eso es lo
571 que fundamentalmente crea el problema. Lo que
572 sí es cierto es que me he dado cuenta , y
573 sobre todo a raíz de las prácticas que han
574 realizado los alumnos de 2° este año en mis
575 clases, es que uno cree que muchas veces la
576 información que das es correcta y adecuada y
577 te das cuenta, sobre todo cuando tu estás
578 fuera y la dan otras personas al mismo nivel
579 que tú, que los alumnos no se enteran e
580 incluso tú que lo estás escuchando te
581 planteas si estuvieras ahí dentro si te
582 enterarías de lo que hay que hacer . Entonces
583 creo que el problema muchas veces radica en
584 eso, en acercar al máximo la información al
585 alumno, en bajarla a un nivel muy básico y
586 eso es lo que fundamentalmente te va a dar el
587 éxito sobre todo a la hora de comenzar la
588 tarea, o incluso dar una información muy
589 básica para que comiencen y despues ir
590 complicando. Quizás queremos recargar el
591 sistema demasiado, demasiada información y
592 despues te das cuenta que no, que se trata de
593 dar lo mínimo para empezar y despues ir
594 complicando. A esto se junta a veces que la
595 tarea es un poco compleja o no la analizas
596 suficientemente pues claro, el problema se
597 agrava.(SERNO.009)

achacando, en parte, la existencia de este problema o déficit en su actuación, a un inadecuado tratamiento durante la formación inicial

611 En la formación
612 inicial hacíamos prácticas con nuestros
613 propios compañeros y aunque son sesiones
614 adaptadas a ciertas edades, la información
615 que dabas no era la adecuada para alumnos
616 pequeños sino que para tus compañeros y
617 quizás eso también influye y si hubiera
618 habido más prácticas reales con niños eso e
619 obliga, te propicia a adecuar la información.
620 No digo que esa sea la causa pero puede ser

621 una de ellas y sobre todo el no tenerlo
622 suficientemente presente. Creo que es una de
623 las cosas sobre la que se debería trabajar
624 más porque está escrita, la has estudiado
625 pero creo que no se incide demasiado sobre
626 ella.(SERNO.009)

Señala al respecto la importancia de no recargar o sobrecargar en demasía la información a transmitir a los alumnos/as en clase, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, cuestión que tiene la base de su construcción en su formación teórica (algo de tratamiento parece que sí se realizó) y que se ha ido corroborando con su propia práctica docente

598 P:¿Si en la formación inicial se plantea la
599 necesidad de no sobrecargar al alumno de
600 información dada su limitación para poder
601 utilizarla, por qué a pesar de ello ocurre?
602 R:Sí, esa información nos la dan en la
603 formación inicial y por qué ocurre.
604 Personalmente creo que influye la poca
605 experiencia que tengo porque a medida que voy
606 teniendo más experiencia no recargo tanto la
607 información, lo procuro por lo menos, lo
608 tengo más presente.(SERNO.009)

Sergio valora muy positivamente el hecho de comunicar a sus alumnos/as el objetivo de la sesión o de una tarea puntual, señalando al respecto que esta acción del profesor aumenta el nivel de motivación y de implicación de los alumnos/as en la clase, reconociendo a pesar de concederle esta gran importancia, su falta de sistematización para realizarlo en todas las ocasiones

847 Yo intento a
848 un nivel básico explicarles lo que queremos
849 conseguir y quizás sea a modo de motivación
850 extra o de preocupación extra por lo que
851 están haciendo, para que presten su atención

852 e intentar que pongan más empeño, que vean
853 que esto no es solo venir aquí a jugar sino
854 que todo tiene su importancia, que no solo
855 son importantes determinadas asignaturas sino
856 que todas son significativas. Lo que ocurre
857 es que hay veces que no lo suelo hacer y
858 otras sí, no soy sistemático en ese aspecto.
859 Sé que tiene su importancia pero sobre todo
860 la edad me determina mucho. Con alumnos más
861 grandes pues sí que lo considero muy
862 importante pero con los alumnos pequeños no
863 sabes si realmente tiene tanto sentido como
864 tú le quieres dar o si les va a llegar a
865 ellos.(DIARIO1)

30 R:Sí, cuando desarrollo una sesión de este
31 tipo, en que la mayoría de las actividades
32 van
33 encaminadas a alcanzar un objetivo,
34 normalmente se lo digo a los niños, les digo
35 qué pretendemos conseguir con esta sesión.(SERNO.005)

297 P:Pero esto no lo dices al principio de la
298 clase. Te he escuchado algunas veces informar a
299 los alumnos qué objetivo tenían las actividades
300 que iban a hacer ese día en clase; otras veces
301 en cambio no lo haces, ¿por qué?
302 R:Quizás no sea demasiado constante en eso, es
303 verdad.
304 P:A mí me da la impresión que lo dices a
305 aquellos grupos con los que tienes una buena
306 relación, ¿es posible?.
307 R:Quizás es un poco de descuido y no lo tengo
308 demasiado presente. Sé que lo tengo que decir
309 pero muchas veces te metes rápidamente en la
310 actividad y se te olvida.(SERNO.007)

311 P:¿Ves importante que los alumnos sepan lo que
312 pueden alcanzar en cada sesión?,¿crees que eso
313 hace que se impliquen más?
314 R:Creo que sí. No sé si eso hace que se
315 impliquen más determinados grupos pero sé que
316 algunos niños preguntan en clase para qué
317 sirven las actividades que hacemos(SERNO.007)

También utiliza este procedimiento para justificar y hacer ver a los alumnos/as la importancia del trabajo que realizan en el aula, y cómo ello es la base necesaria para poder llegar a ser hábiles en el deporte que a ellos les gusta practicar

284 P:Al final de la sesión los reúnes y hablas con
285 ellos. Insistes en la importancia de la
286 materia.
287 R:Con los pequeños también lo hago, para que
288 comprendan esa importancia. Lo que ocurre con
289 esta gente es que están muy metidos con el tema
290 del deporte, sobre todo con el fútbol e intento
291 hacerles ver que no podrán jugar bien si no
292 dominan el móvil, si no cooperan con el
293 compañero,etc.Intento que vean el sentido que
294 tiene lo que damos en clase para hacer bien lo
295 otro, igual que en otras clases, que todo tiene
296 sentido.

Al igual que destaca la influencia de la Formación Inicial respecto a la importancia de seleccionar bien la información a proporcionar a los alumnos/as en clase, Sergio señala, en relación con el hecho de comunicar el objetivo a alcanzar, que tiene su origen en la Formación Inicial, donde se les indicó la importancia de utilizar esta estrategia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

840 R:Eso fue una cuestión que se nos informó
841 durante la formación inicial, la importancia
842 de comunicar a los alumnos lo que se
843 pretendía conseguir, sobre todo para darle
844 sentido , y aunque son pequeños los alumnos y
845 no lleguen a comprenderlo, es importante que
846 sepan lo que se está haciendo, la relación
847 que tiene con otras cuestiones .(SERNO.009)

Respecto a su posición en el aula y desplazamientos que realiza durante su actuación docente, los justifica como medio de proporcionar una mejor información a sus alumnos/as

1075 problema en realizarla. Sin embargo con los
1076 que tenían bastante dificultades había que
1077 estar encima de ellos para que hicieran algo.(DIARIO2)

744 P:A veces cuando algunos alumnos muestran
745 dificultad para la realización de una tarea,
746 tu decisión es acercarte a ellos y estar muy
747 encima de ellos. ¿No sería mejor adaptar la
748 tarea a su nivel?
749 R:Hay tareas que indudablemente que he tenido
750 que hacerlo así, adaptando la tarea al nivel
751 de los alumnos pero casi siempre he utilizado
752 mi presencia dándole ánimo, reforzándole e
753 incluso ayudándole, etc. (SERNO.009)

70 P:A lo largo del ejercicio vas desplazándote
71 por el espacio.
72 R:Voy respondiendo a las demandas que me
73 hacen los alumnos, corrigiendo el ejercicio.(SERNO.005)

influyendo también su convicción y preferencia de que la cercanía del profesor a los alumnos/as es algo positivo

243 P:Cada vez que tienes que dar alguna
244 indicación
245 a algún alumno, y a pesar de ser el espacio
246 pequeño, te acercas hasta él¿por qué?
247 R:Me gusta puntualizar y a menos que sea una
248 cuestión generalizada pues me gusta
249 acercarme.(SERNO.004)

y asumiendo que en alguna ocasión, la posición o lugar elegido para informar no era el más adecuado e idóneo, no apercibiéndose de dicha circunstancia durante la propia realización de la clase

264 P:Realizas una demostración y algunos grupos
265 están muy lejos de ti.
266 R:Sí, ahora que lo veo tenía que haberlo
267 hecho más en el centro de la sala aunque en
268 la clase no me parecía que tuviesen problemas
269 para que todos los grupos lo vieran
270 perfectamente.(SERNO.005)

En algunos casos, las decisiones sobre su situación en el aula y los desplazamientos que en ella realiza van a estar influídas por el deseo de realizar un mejor control y gestión del aula

52 P:Durante el desarrollo de la actividad te
53 situas más cerca de los bancos inclinados
54 que
55 del resto del circuito.
56 R:Porque son dados a empujarse en el paso de
57 los bancos y ahí se pueden caer, entonces me
58 sitúo ahí para controlar mejor el desarrollo
59 de la actividad.(SERNO.005)

Al emitir una valoración sobre estas cuestiones o aspectos de su actuación docente, Sergio opina que es difícil en algunos momentos decidir sobre ello, utilizando como criterio para adoptar la solución que considera pertinente la prioridad concreta que el profesor percibe en su aula en cada momento del proceso didáctico, estando también íntimamente relacionada esta solución con el tipo de actividad que se está llevando a cabo en cada momento

192 P:Durante la realización del ejercicio por
193 parejas vas atendiendo a aquellas que ves con
194 problemas y esto supone perder bastante
195 visión de la actuación global del
196 grupo.¿Asumes esta limitación porque ves que
197 no hay otra posibilidad o porque piensas que
198 los alumnos no necesitan que tú estés encima
199 de ellos para que funcionen?.
200 R:Generalmente, cuando una actividad responde
201 a este tipo de organización procuro pasarme
202 por todos los grupos y de vez en cuando
203 retirarme un poco y tener una visión global
204 pero en esta actividad concretamente vi que
205 requerían un poco más de atención y no me ha
206 importado porque veía que estaban trabajando
207 sin necesitar de mi ayuda. He tenido que
208 decidir entre ver a todo el grupo o ayudar a
209 cada una de las parejas a realizar la

210 actividad y he pensado que esto segundo era
211 más importante. Depende mucho de la
212 actividad.(SERNO.005)

Centrándonos en el proceso que Sergio lleva a cabo para el diseño del currículum, podemos ver que utiliza, como referencia inicial para su construcción, datos relativos al contexto del centro donde va a impartir sus enseñanza, resolución ésta que viene determinada por su formación inicial y refrendada, como en otras cuestiones a las que ya nos hemos referido, por su experiencia práctica

220 R:Fundamentalmente porque siempre que he ido
221 a algún centro he seguido la misma tónica. En
222 las prácticas cuando he ido a un centro me he
223 informado de quién impartía la clase de E.F.,
224 tipo de alumnos, el barrio en que se movían
225 esos alumnos, con qué instalaciones
226 contaban..(SERNO.000)

229 R:Digamos que es una cosa que he visto y
230 siempre que hemos ido a hacer unas prácticas
231 lo primero que te han dicho es que vayas y te
232 informes del contexto y a partir de ahí
233 elabores tu plan de acción. Es fruto de mi
234 formación inicial y que de las experiencias
235 que he tenido lo veo necesario. No puedo
236 decir si lo que más me ha influído ha sido la
237 formación inicial o un poco mi propia
238 experiencia.(SERNO.000)

estructurando su proceso de enseñanza mediante el diseño y utilización de varios tipos de planificación

88 P:¿Además de esta planificación anual, qué
89 otros tipos de planificaciones realizas?
90 R:Pues en principio ha sido la anual y luego
91 una trimestral. En este caso, lo que ha
92 ocurrido es que cada trimestre trabajaba una
93 sola unidad didáctica y en este primer
94 trimestre ha sido una unidad donde trabajé

95 prácticamente todo para ver el tema de la
96 evaluación porque no me quería limitar a
97 hacer
98 solo una serie de pruebas sino que prefería
99 empezar a ver una serie de cuestiones y a
100 trabajar todo para ver el nivel de estos
101 alumnos. Digamos que el primer trimestre me
102 ha
103 servido para hacer la evaluación inicial. El
104 segundo trimestre voy a trabajar
105 prácticamente
106 lo mismo pero centrándome más en aquellos
107 aspectos que por el nivel de los alumnos
108 debía
109 profundizar, sobre todo en temas de
110 equilibrio
111 y conocimiento del cuerpo y organización
112 espacial. Desde esta planificación trimestral
113 pasaba a una planificación semanal porque
114 planificar a largo plazo te das cuenta que no
115 tiene mucho sentido. Prefiero más planificar
116 a
117 corto plazo.(SERNO.000)

A partir de los datos que le proporciona este análisis del contexto, Sergio considera importante tener claramente establecidos los objetivos y los contenidos como eje central del diseño a realizar, sin que esto signifique mantener una absoluta rigidez en el desarrollo del mismo

360 R:Bueno, yo creo que es fundamental tener
361 claro los objetivos y contenidos a trabajar y
362 a partir de ahí siguiendo una línea general
363 no hace falta ser tan rígido. Yo creo que esa
364 rigidez te puede llevar en muchas ocasiones a
365 no aprovechar determinadas oportunidades o
366 determinados momentos que pueden ser muy
367 válidos para tu programación aunque no los
368 tengas delimitado.(SERNO.000)

Selecciona como objetivo prioritario en el comienzo de su práctica mejorar la actitud de los alumnos/as hacia la Educación

Física, aspecto que, como ya hemos destacado, presenta una gran preocupación para él, por cuanto desde su óptica, va a mediatizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de otros aspectos o contenidos curriculares

19 Al principio lo que me planteé fue
20 como objetivo principal, el que más me
21 preocupaba era el tema de la actitud de los
22 niños, y aunque con la edad de estos niños,
23 actitud negativa no van a tener, pues
24 intentar
25 aumentar la actitud positiva hacia la
26 asignatura y si hubiera algún caso de actitud
27 negativa, cambiarla. Era mi principal
28 objetivo.(SERNO.000)

25 Es una
26 norma que he tomado , porque mi intención en
27 este primer ciclo, y sobre todo en este
28 primer
29 año, es crear buenas actitudes hacia la
30 asignatura intentar crear actitudes
31 positivas,
32 que igual que traen su material para dibujo,
33 pues tienen que traer su material para E.F..(SERNO.001)

37 R:Pues, lo ven como un recreo, para ellos es
38 un
39 desahogo. Los primeros no tanto porque son
40 nuevos , y aun así. Les digo que cuando
41 entran
42 por esta puerta se tienen que hacer a la idea
43 de que es una clase como otra cualquiera, tan
44 importante o más que las demás, con otro
45 espacio más grande, otro tipo de
46 reglamentaciones . Estoy intentando crear un
47 respeto hacia la asignatura y de valoración
48 hacia la misma.(SERNO.001)

198 R:Mis objetivos son fundamentalmente de tipo
199 actitudinal, de cambiar la actitud hacia la
200 asignatura, en relación a la vestimenta, de
201 respeto de normas, todo estos temas(SERNO.001)

432 Como he dicho antes para mí
433 es
434 fundamental la actitud, sobre todo en este
435 tipo
436 de cosas.(SERNO.001)

240 P:¿Prima entonces aquí una mejora
241 actitudinal más que una mejora motriz?
242 R:Sí, ya te he comentado algunas veces que
243 quizás estoy demasiado con el tema de la
244 actitud, con el tema de respeto entre
245 compañeros, que colaboren entre ellos,etc.
246 pero creo que estas cosas muchas veces te van
247 a dar las otras pues entonces no me importa
248 cargar las tintas hacia ese aspecto.(SERNO.005)

coordinando a su vez este interés y preocupación general con los objetivos previamente definidos en el proyecto Curricular de Centro

28 A partir de ahí me he encontrado
29 que
30 como ya estaba hecho el proyecto curricular
31 de
32 centro pues me dirigí a él para ver los
33 objetivos que tenían para el primer ciclo y
34 de
35 ahí seleccioné los que creía más conveniente
36 en función de lo que yo quería trabajar. Una
37 vez seleccionado los objetivos,
38 fundamentalmente de tipo actitudinal que eran
39 los que más me interesaban, (SERNO.000)

76 P:La clave entonces para seleccionar los
77 objetivos es hacer coincidir tus intereses
78 respecto a una mejora actitudinal con los
79 objetivos recogidos en el proyecto curricular
80 para el primer ciclo.
81 R:Si, estuve mirando y estaba estructurado
82 por
83 áreas y para el primer ciclo venían reseñados
84
85 una serie objetivos de los que aparecen en lo
86 materiales curriculares para la Reforma y lo

87 vi bien.(SERNO.000)

cuestión que ya se constató (la mejora de la actitud como paso previo) durante las prácticas de enseñanza en su formación inicial

91 En
92 las prácticas de enseñanza me tuve que
93 centrar
94 en fomentar un aspecto actitudinal
95 (cooperación
96 entre compañeros)y dejar lo motriz en un
97 segundo plano. Esa cuestión es la que parecía
98 importante porque si no había cooperación no
99 podían darse las bases para mejorar en lo
100 motriz.(SERNO.008)

Selecciona a continuación los contenidos de enseñanza, utilizando como criterio para ello las características y datos aportados del análisis del contexto

71 R:Sí, hay contenidos que he ido trabajando
72 con
73 diferentes tipos de actividades y sobre todo
74 decidí los bloques de contenidos con los que
75 iba a trabajar.(SERNO.000)

149 P:¿Los contenidos han sido tambien
150 determinados en el proyecto curricular o has
151 sido tú quién los ha seleccionas?
152 R:Aparecía reflejado el tema de la salud pero
153 yo no he incidido en mi trabajo y deberé
154 hacerlo más el año que viene porque me ha
155 parecido más importante incidir sobre otros
156 contenidos del currículum.
157 P:¿Y cuál es la clave para dar importancia a
158 unos sobre otros?
159 R:Sobre todo el contexto. La mayoría de los
160 niños se duchan todos los días, se preocupan
161 más o menos aunque siempre hay alguno que...y
162 en cambio si hubiese estado en otro colegio
163 quizás el tema de la higiene y salud hubiese

164 sido prioritario.

y añadiendo a éste, el criterio de la edad motriz de los alumnos/as a los que va a impartir su enseñanza, filtrado todo ello por sus propios intereses y preferencias

165 P:¿Y los que tú has seleccionado por qué te
166 han
167 parecido importantes?
168 R:Sobre todo por la edad motriz de los niños
169 y
170 el nivel que tienen, por sus características.
171 Y además he visto que mi selección no difería
172 mucho de lo marcado en las recomendaciones
173 oficiales.(SERNO.000)

164 R:Es que durante las prácticas, por aquello
165 que
166 surgió, me centré más en el tema del juego, y
167 este año me estoy centrando mucho en el tema
168 de
169 E.F. de base. Me interesa más el tema de
170 imagen
171 corporal, desplazamiento, recepciones y
172 lanzamientos,..

En este sentido, Sergio reconoce y reflexiona sobre la ausencia o falta de un correcto tratamiento en su planificación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, no incorporando a la misma ninguna previsión al respecto, a pesar de ser un centro de integración

203 Toda esta información la recogí de
204 la memoria del año anterior, del plan de
205 centro y también de la información que me
206 pudo proporcionar Jesús(profesor de E.F. del
207 centro) y los tutores del año pasado, a ver
208 si había algún alumno especial, conflictivo,
209 y eso es una cosa que tengo que mejorar para
210 el próximo año, porque no he tenido demasiada
211 coordinación con el departamento de
212 integración para tratar a los niños con

213 déficit.(SERNO.000)

Sergio diseña un plan de trabajo que él mismo denomina no clásico, donde las tareas utilizadas intentan fomentar un desarrollo motriz multivariado, sirviéndole simúltaneamente para ayudarle a conocer y evaluar a sus alumnos/as, planteamiento que no sabe justificar cómo se construye o en qué se basa. Parece que el mismo es el resultado de su preocupación acerca de la dificultad que le supone tener que abordar su planificación anual

175 P:El trabajo a realizar en esta sesión estaba
176 encaminado a la mejora de la percepción
177 espacial.
178 R:Sí. Lo que me he marcado en este primer
179 trimestre del curso es hacer un trabajo
180 bastante integral, incluyendo habilidades
181 motrices básicas, percepción espacial y
182 temporal y esquema corporal.(SERNO.001)

173 R:Bueno no, también están realizando un
174 trabajo
175 de coordinación óculo-manual y también me
176 interesa, ya te he comentado que el trabajo
177 es
178 integrado.(SERNO.003)

147 Estabas trabajando la percepción espacial
148 mediante lanzamientos con un móvil que era lo
149 primordial y ahora pasas a hacer
150 desplazamientos para mejorar la percepción
151 temporal.
152 R:Si, espacio-temporal. He tratado de integrar
153 ambos aspectos. Me pareció interesante. Estuve
154 mirando que podía introducir despues del
155 trabajo anterior y me pareció interesante esto.(SERNO.007)

214 P:¿Y este planteamiento docente, por qué
215 surge?
216 R:Pues eso te iba a decir, que no pensaba que
217 me iba a salir así. Empecé un poco a ver como
218 me iba a salir. Al principio estuve dándole
219 muchas vueltas con las programaciones, estaba

220 muy procupado, porque con el tema de la
221 planificación siempre he estado muy
222 pendiente,
223 intentando tenerlo previsto todo y ha sido un
224 poco decirme a mí mismo de no ser muy
225 cuadriculado, que lo importante ahora era
226 conocer a los niños y ha sido así la cosa.
227 Conforme iba avanzando en las sesiones iba
228 estructurando el trabajo, en la idea de no
229 ser
230 demasiado rígido.(SERNO.006)

34 P:Inicialmente este primer año de
35 docencia prima lo formal (no perder tiempo)
36 sobre otros aspectos que en prácticas te
37 parecían importantes. En este momento,
38 superado
39 esa cuestión del "tiempo" vuelves a centrarte
40 en esos otros aspectos.
41 R:Sí. Una cuestión muy importante es que la
42 forma en que he planteado inicialmente mi
43 trabajo con los niños (el desarrollo
44 multivariado para conocer el nivel de los
45 alumnos) me ha ayudado a darle la vuelta a la
46 tortilla, a verlo de otra manera. He podido
47 comprobar que están trabajando, que no están
48 perdiendo el tiempo. ¿Que no he utilizado un
49 proceso clásico?, es posible pero ahora se
50 están viendo los frutos. Los niños no se dan
51 cuenta si las tareas que se proponen son
52 conexas o inconexas, que el que estas dudando
53 eres tú porque ellos están haciendo muchas
54 cosas distintas y no van a cuestionar si lo
55 que
56 hacen ahora tiene que ver con lo que han
57 hecho
58 hace un rato o el día anterior.(SERNO.008)

reforzando este planteamiento la propia motivación e interés que sus alumnos/as muestran durante su actividad en el aula

319 buscas otras estrategias pero como veo que
320 están trabajando bien y les está gustando, que
321 creo yo que es una cosa importante, que lo

322 que hagan les guste, pues entonces me lo
323 estoy planteando así.(SERNO.005)

Sergio incide en la dificultad que plantea querer llevar a cabo o introducir procesos de individualización de la enseñanza, enjuiciando que los mismos van a estar muy mediatizados por los contenidos de enseñanza a plantear en clase

753 En la formación
754 inicial nos dicen que hay que tratar de
755 individualizar al máximo pero el mayor
756 problema de la individualización es en primer
757 lugar que requiere conocer muy bien a tus
758 alumnos y después ya hemos visto muchas veces
759 el problema que plantea el tratar de
760 individualizar con tus alumnos.(SERNO.009)

760 Lo que sí es
761 cierto es que también esa falta de
762 individualización me ha venido determinada
763 por los contenidos que he trabajado porque
764 hay contenidos que son mas fáciles de
765 individualizar por la propia dinámica de los
766 mismos y ahí si lo he tenido presente pero
767 hay otros como percepción y organización del
768 espacio me era más complejo y prefería
769 acercarme al alumno y reforzarlo de esa
770 manera. Eso ha sido más o menos lo que me
771 lleva a tomar estas decisiones.(SERNO.009)

Conectando con esta opinión sobre la potencialidad estructural que tienen los diversos contenidos para poder plantear procesos de aprendizaje individualizados, Sergio incorpora determinados contenidos a su diseño curricular que no parecen muy acordes, desde un punto de vista teórico, con la edad de sus alumnos (criterio éste que señala para determinar sus contenidos), justificando su inclusión por parecerle interesantes y fructíferos a medio y largo plazo,

246 P:Has reiterado durante tus sesiones algo que
247 ya hacías durante tu fase de prácticas y es

248 solicitar a los alumnos que elaboren
249 estrategias de cooperación en determinados
250 juegos, ¿piensas que es apropiado para este
251 nivel?
252 R:Pues ahí también he jugado con mi
253 experiencia y tiene un problema, y es la
254 pérdida de tiempo que conlleva porque muchas
255 veces pierden demasiado tiempo en elaborar
256 planes que no pueden ser llevados a la
257 práctica o planes que se pueden llevar pero
258 que despues en la práctica no los utilizan.
259 De hecho cuando les he pedido que hicieran
260 algún plan no me ha importado la pérdida de
261 tiempo pero otras veces me he dado cuenta que
262 no les puedes dejar el tiempo que quieran
263 porque se tiran mas tiempo hablando que
264 jugando. Sobre si es adecuado, yo veo que a
265 medio y largo plazo es interesante porque el
266 niño tiene que acostumbrarse a establecer
267 pequeñas estrategias, sobre todo de
268 cooperación y un poco que sepan respetar el
269 turno de palabra porque son cosas que se van
270 a encontrar, tener que reunirse, escuchar al
271 otro, ver las mejores posibilidades y lo que
272 pierdes son 5 minutos cada vez.(SERNO.009)
273 P:Pero mi pregunta es si ves adecuado ese
274 planteamiento en esas edades y si los niños
275 son capaces de llevar a la práctica esas
276 estrategias de cooperación.
277 R:Mi experiencia es bastante positiva porque
278 lo planteé , vi que no pierdes tiempo y que
279 los niños respondían y seguí dándoles cuerda,
280 digamos. Y al volver a hacer trabajo
281 creativo, y recuerdo ahora que hice grupos y
282 a cada grupo les di un material y cada uno
283 con ese material me tenía que plantear un
284 circuito, me dí cuenta de que el trabajo
285 previo que había hecho con el tema de los
286 juegos me sirvió porque cada uno no hizo lo
287 que le dio la gana con el material sino que
288 se pusieron de acuerdo con más o menos
289 problemas para organizar un circuito y
290 pasarlo, e incluso para irse a otro circuito
291 y variar las posibilidades. Ahí me di cuenta
292 que el trabajo previo que había hecho me

293 había servido para cuando planteaba trabajos
294 de forma autónoma y fueran capaces de
295 organizarse.(SERNO.009)

315 P:¿Pero en concreto , dentro de las
316 recomendaciones sobre las características de
317 los juegos a plantear en cada nivel, no
318 aparece reflejada realizar el ser capaces de
319 elaborar estrategias de cooperación?
320 R:Bueno, es que incluso algunas veces los
321 niños son los que demandan realizar estas
322 estrategias.(SERNO.009)

326 R:No se si un cierto error pero no se puede
327 decir taxativamente que no y yo estoy de
328 acuerdo en que los juegos en estas edades
329 deben ser simples , no siendo fundamental el
330 tema de la cooperación pero si hay
331 determinados juegos puntuales que se pueden
332 aprovechar por qué no lo vamos a hacer.(SERNO.009)

696 Aparte en las
697 mismas tareas veo la diferencia porque ellos
698 mismos se exigen más y entonces eso te
699 confirma ese planteamiento inicial , ves que
700 eso es así.(SERNO.009)

a la vez que el tratamiento que hace de otros no responde tampoco a dichas recomendaciones teóricas

719 R:Sí, en 2° he incidido en el trabajo de
720 lateralidad pero sin profundizar en el
721 conocimiento de los conceptos izquierda y
722 derecha y esto es así porque en primer lugar
723 son conceptos que se trabajan en las otras
724 áreas del currículum y en segundo lugar
725 porque durante mi formación inicial , donde
726 me informan que el niño a los 8 años tiene
727 que tener afirmada su lateralidad , al final
728 del ciclo pero , y esto no sé si es un error
729 conceptual, he leído bastante sobre el tema y
730 es que tu debes posibilitar que el niño se dé
731 cuenta de cual es su mano más hábil y a
732 partir de ahí es cuando se define la

733 lateralidad y esto me ha condicionado en mi
734 planteamiento. He preferido entonces que
735 trabajen con la mano que quieran sin incidir
736 de forma directa y de hecho cuando he tenido
737 que hacerlo , he visto que bastante gente
738 tenía afirmada la lateralidad. Sin embargo el
739 año que viene es una cosa que voy a tener en
740 cuenta, ya que al ser una exigencia
741 curricular y por su propio desarrollo
742 tienen que tener afirmada la lateralidad,
743 pues voy a incidir un poco en ello.(SERNO.009)

La metodología va a venir determinada por los contenidos de enseñanza, las tareas de enseñanza y las posibilidades de acción que presentan sus alumnos/as ante sus propuestas, resaltando que, en la mayoría de las situaciones didácticas planteadas, ha podido trabajar con aquella con la que se encuentra más idenfificado como profesor

118 P:¿Cómo seleccionas o determinas la
119 metodología a utilizar en clase?
120 R:La metodología ha variado mucho en función
121 del tipo de contenidos y de las posibilidades
122 de los propios alumnos aunque no he tenido
123 problema y he podido trabajar casi siempre
124 con
125 la metodología con la que yo me siento más
126 identificado , resolución de problemas,
127 quizás
128 porque ha sido con la que más he profundizado
129 en mi formación inicial pues quizás me veo
130 abocado hacia ese tipo de metodología porque
131 como ya he dicho, me siento identificado con
132 ella. También descubrimiento guiado. (SERNO.000)

136 R:Hay un trabajo previo en la formación
137 inicial y eso quieras o no te marca, te va a
138 pero si en la enseñanza de un
139 determinado contenido no puedo emplearla
140 aunque sea la metodología con la que yo me
141 siento identificado, lógicamente no voy a
142 meterla por narices y si p. ej. tengo que
143 enseñar a hacer la voltereta, sé que la

144 metodología más adecuada es instrucción
145 directa . Entonces me siento identificado
146 pero
147 lógicamente me dejo llevar por los
148 contenidos.(SERNO.000)

341 P:En relación a la metodología, empleas
342 resolución de problemas.
343 R:Sí, con estos niños de momento empleo
344 descubrimiento guiado o resolución de
345 problemas. Quizás sea por el tipo de
346 actividad.(SERNO.003)

139 debo tener cuidado y en que no, que tipo de
140 metodología les va mejor, tanto a ellos como
141 a
142 mí,porque muchas veces la metodología no solo
143 depende del tipo de tarea sino también del
144 tipo
145 de niños, me da a mí esa impresión.(SERNO.003)

457 P:¿Tu actuación metodológica en el aula como
458 se ha ido construyendo?
459 R:Aparte ,como ya dije, del condicionamiento
460 del contenido que voy a impartir , también me
461 viene limitada por los alumnos que tengo y
462 cómo me responden en determinadas
463 situaciones. Si tu les planteas pequeños
464 problemas y ves que responden adecuadamente y
465 que incluso les puedes exigir un poco más a
466 pesar de lo que se puede decir sobe la edad
467 de los alumnos o sobre el nivel de ellos,
468 pues entonces procuro incrementar la
469 dificultad y en casos como 2°C pues voy a lo
470 mínimo y en cambio en 2°B ellos te lo
471 demandan, si es que te refieres a eso.(SERNO.009)

En su opinión, para la implantación y adecuada utilización de la metodología es fundamental la existencia de un cierto clima del aula, sin cuya existencia dificilmente podrá ser positiva su implantación

506 mí me ha afectado , creo que el hecho de ...y
507 el año pasado en las prácticas fue de ese

508 tipo y a mi me demandaba mucho sobre todo
509 porque tenías que propiciar un clima ya que
510 si quieres utilizar una metodología de ese
511 tipo tiene que haber un clima abierto, el
512 alumno se tiene que sentir respaldado y tiene
513 que estar sin ningún tipo de pensamiento que
514 si falla, aquí me van a dar el palo. El niño
515 tiene que tener libertad para saber que ante
516 un problema puede hacerlo mejor o peor pero
517 siempre tiene que saber que va a ser aceptada
518 su propuesta. Que sea adecuada o no es otra
519 cuestión pero que se sienta aceptado.(serno.009)

Se comprueba, en relación con esta afirmación, que Sergio modifica su planteamiento metodológico, no sólo en función del contenido de enseñanza, sino teniendo presente ,paralelamente, sus propios intereses como profesor

139 Hay también una cosa que
140 me pasa y es que cada sesión me sirve, porque
141 como las repito porque son tres cursos por
142 nivel, para en la siguiente sesión aquellas
143 cuestiones erróneas tenerlas subsanadas. En
144 la
145 sesión siguiente a esta he sido mucho más
146 estricto en el tema de la forma de la caída,
147 he
148 insistido mucho más en que cayeran con dos
149 pies
150 y en cambio en esta sesión pues lo he dicho
151 pero no he sido demasiado escrupuloso en su
152 cumplimiento. Además en la sesión siguiente
153 he
154 justificado a los niños el porqué tienen que
155 caer así mientras que en esta sesión no.(SERNO.004)

80 P:¿Te has visto obligado a tener una
81 actuación más directiva, más cercano a una
82 metodología del modelo?
83 R:Sí, quizás si porque sino lo haces así no
84 hubiera salido la actividad. Hoy también me
85 ha ocurrido así, en una actividad de
86 lanzamiento, para que pudiera salir la
87 actividad.(SERNO.005)

71 P:¿Y lo haces sabiendo que coartas las
72 posibilidades creativas de los alumnos?
73 R:Mi idea no era que aportaran cosas sino que
74 lo hicieran de esa manera, sabía que estaba
75 dirigiendo absolutamente la acción de los
76 alumnos. En una actividad posterior en que se
77 situaban por parejas y se pasaban el balón,
78 al
79 principio he dejado que ellos se lo pasaran
80 como quisieran. De todas formas depende del
81 nivel creativo de la clase; si veo que no
82 aportan cosas intervengo sugiriendo
83 posibilidades para realizar la actividad.(SERNO.006)

Profundizando en el análisis de la metodología implantada en el aula, Sergio muestra durante su actuación docente un correcto dominio de la misma, utilizando en sus intervenciones estrategias acordes y coherentes con la misma

732 2ºB: La primera actividad era igual que en
733 curso anterior. Les pregunté, antes de
734 informarles que debían caer con las piernas
735 flexionadas , por qué debían flexionar las
736 piernas y me contestaron correctamente, como
737 yo esperaba.(DIARIO2)

1106 Este último fue el ganador . Al
1107 final de la clase les propuse reflexionar
1108 sobre la cuestión, sacando como conclusión
1109 fianl que era más eficaz colocarse como el
1110 segundo grupo.(DIARIO2)

194 P:Cuando planteabas este juego en tus
195 prácticas, recuerdo que insistías mucho en el
196 hecho de que cada vez que hacían un equipo
197 establecieran una estrategia común, e incluso
198 después pedías a los alumnos que la
199 expusieran
200 a sus compañeros al finalizar el juego, y
201 ahora
202 veo que no, que vas cambiando los papeles sin
203 hacer mucho hincapié en esos aspectos.
204 R:Sí, efectivamente, aquí no lo he hecho pero

205 en otros cursos sí que mantengo ese proceso.
206 En
207 otro curso he estado haciendo un juego de
208 relevo y he pedido que reflexionen sobre la
209 estrategia seguida.(SERNO.002)

Resalta Sergio, refiriéndose a sus posibilidades de intervenir en el aula desde el punto de vista metodológico, la mediatización que en ello impone el tipo de contenidos y tareas que se proponen en el aula

1314 2°B La sesión planteada en esta clase ha
1315 sido básicamente la misma que la de 2°A
1316 (23-XI) pero he incidido más en el tema de
1317 la creatividad en aquellas actividades que
1318 me lo han permitido, como por ejemplo es
1319 pasarse el balón por parejas sin que el
1320 balón toque el suelo, con las dos manos y
1321 de todas las formas posibles.(DIARIO3)

370 Quizás esta
371 actividad no da muchas posibilidades de
372 intervención. Si fuera ya actividades en 5°
373 de
374 EGB donde quiero un trabajo más específico
375 pues
376 incidiría más en como lo tienen que hacer
377 pero
378 aquí. Se trata que ellos mismos se vayan
379 ajustando a la actividad y si llegáramos al
380 extremo de no tener que estar controlando
381 pues
382 me podría dedicar a otra serie de cosas que
383 es
384 lo ideal.(SERNO.003)

e influyendo la metodología seleccionada en su estilo docente, junto a sus propias creencias y convicciones personales sobre la enseñanza, lo que nos lleva a pensar que la elección o selección de la misma responde a la identificación que la misma presenta con esas creencias y valores personales

478 quieras que no eso te condiciona porque yo
479 pienso que trabajar con una metodología de
480 resolución de problemas o hablando en un
481 sentido mas amplio enseñanza centrada en la
482 búsqueda, a mí creo que me ha hecho ser un
483 poco mas abierto o no se en este momento como
484 sería la palabra adecuada , me ha hecho...,
485 porque parece ser que la instrucción directa
486 te hace un poco más rígido aunque no tiene
487 por qué pero te da la imprensión y sin embargo
488 implicarme en esta metodología me ha hecho
489 ser más abierto por la problemática que
490 conlleva porque todas las demandas y
491 problemas que te plantea , ser bastante
492 analítico,etc.., todo eso me ha influido en
493 mi forma de ver la clase, en mi forma de
494 presentarme y aparte creo que también influye
495 mi forma de ser, mi forma de ver la E.F.,(SERNO.009)

En cuanto al proceso de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus alumnos/as , Sergio toma la decisión de realizarla, desde el primer momento, mediante la utilizacion de situaciones en clase diversas y variadas, que le permitan informarse de los datos que considera pertinentes respecto a dicha evaluación

182 Estoy haciendo
183 una
184 especie de batiburrillo, sin seguir una línea
185 recta, haciendo actividades muy diversas, y
186 quizás me haya marcado realizar mediante este
187 trabajo la evaluación de estos cursos durante
188 el primer trimestre. Por eso estoy haciendo
189 una
190 gama muy amplia de ejercicios para conocer
191 cómo
192 están.(SERNO.001)

359 bastante específica no quería obligarles yo
360 en
361 cuanto al nivel de exigencia sino que cada
362 uno

363 se lo marcara, facilitando un abanico de
364 oportunidades. También ha sido para ver que
365 tal
366 funcionaban en este tipo de situaciones. Ya
367 he
368 comentado que en este trimestre voy a tener
369 mucha variedad y para conocer al grupo.(SERNO.001)

mostrando un ejemplo concreto de este planteamiento al utilizar una actividad de desplazamiento en el aula

201 respeto de normas, todo estos temas y en esta
202 evaluación en concreto una especie de
203 evaluación motriz inicial de los alumnos. Por
204 ej. se ve con este ejercicio que tienen
205 problemas de coordinación (correr hacia atrás
206 levantando talones).
207 P:Te parece que esta actividad sea adecuada
208 para estos alumnos.
209 R:Si bueno, estos niños se ven que tienen
210 problemas porque en otras sesiones he hecho
211 trabajo con aros, con los concepto delante,
212 detrás, derecha ,izquierda y no iban muy
213 bien.
214 Pero no esperaba que el nivel fuera tan bajo
215 ,porque en otras clases del mismo nivel no se
216 han presentado tanto problemas, salvo en
217 algunos niños pero como en esta clase no, en
218 general lo hacen bien. No había pensado que
219 les
220 pudiera costar tanto pero ahora caigo que he
221 hecho actividades de correr hacia atrás y les
222 ha costado bastante.(SERNO.001)

resaltando que esto es posible en Educación Física, a diferencia de otras áreas curriculares, por la propia estructura del área, estando todo ello mediatizado por la experiencia docente y su formación y capacidad

317 R:Sí, creo que en nuestro campo sí. Bueno, en
318 el nuestro y en todos, lo que pasa es que en

319 el
320 nuestro se presta más por la forma en que se
321 lleva la clase y el tipo de actividades que
322 se
323 hacen, y en cambio en otras áreas donde todo
324 es
325 más estático, es difícil de evaluar cada día
326 y
327 en cambio aquí estás viendo más o menos cómo
328 trabajan. Creo que depende bastante de la
329 experiencia del profesor y de sus
330 capacidades.

A medida que se desarrolla el proceso de enseñanza, Sergio va concretando este planteamiento, centrándose en las diversas sesiones en aspectos más específicos que complementen la información inicial recogida

14 R:Estas últimas sesiones ya me estoy
15 planteando cosas más concretas a ver qué tal
16 responden los niños ante un trabajo así, un
17 poco más estructurado. Es en la misma línea
18 pero dando un paso más. Esto se debe a que
19 como ya he hecho bastante tipo de
20 actividades,
21 muy variadas, voy a ver cómo van las sesiones
22 más estructuradas, a ver cómo responden los
23 niños.(SERNO.005)

ayudándole este proceso realizado a conocer, además del nivel de sus alumnos/as, cuáles son los tipos de tareas más adecuadas para plantear en sus clases como consecuencia de las características de los mismos

103 También un
104 poco, la evaluación inicial que he ido
105 haciendo durante el primer trimestre me ha
106 servido para determinar que tipo de
107 actividades puedo o no puedo hacer, y p. ej.
108 he visto que los juegos que exigen a los
109 niños

110 lanzamientos y recepciones en desplazamiento
111 suponen una gran dificultad para los niños (SERNO.009)

En cuanto a la forma de registrar o recoger toda esta información que le ha ido proporcionando este proceso de evaluación realizado, Sergio admite la dificultad encontrada para poder concretarla

179 R: Bueno , yo me planteé pues intentar llevar
180 un registro de anécdotas y una lista de
181 control pero no he podido poder llevarlo a
182 cabo. Sobre todo la información la recogía
183 mentalmente pero no he sido capaz de llevar
184 un
185 registro sistematizado de los alumnos.(SERNO.000)

260 R:Sí, podríamos decir que es así. De esta
261 manera ya sé más o menos cuál es el nivel de
262 la
263 clase en cada uno de los aspectos a trabajar,
264 en cuál van mejor y en cuál peor. No es una
265 lista de control superrigurosa pero me está
266 dando información y la tengo en mente.(SERNO.006)

242 R:Creo que no. El planteamiento que yo he
243 hecho
244 se podía ver también como una pérdida de
245 tiempo
246 al no estar muy dirigido, estructurado pero
247 creo que no y a mí por lo menos me está
248 proporcionando mucha información, y quizás lo
249 que fallé es que la información no está muy
250 sistematizada en cuanto a su recogida. El
251 otro
252 tipo de forma de evaluar me suponía perder
253 una
254 semana de clase o más y no lo veía muy
255 interesante.(SERNO.006)

enjuiciando procedimientos e instrumentos como los test estandarizados como poco útiles y costosos de utilizar en el aula

121 Es igual que el
122 tema de los tests,¿realmente el tiempo que
123 dedicas a pasar estos tests va a ser tan útil
124 como para dedicarles ese tiempo? y entonces
125 esas cosas se sopesan.(SERNO.009)

basando este juicio en sus creencias y convicciones al respecto

239 P:Entonces ese tipo de evaluación inicial que
240 se recomienda desde la teoría mediante tests,
241 pruebas, baterías, etc.,¿no la ves eficaz?
242 R:Creo que no.

Manifiesta la necesidad de solucionar este déficit en su actuación docente en relación con el componente evaluación, alcanzando una mayor sitematización y rigurosidad en el proceso

829 De todas formas , y es una
830 cosa que quiero mejorar , debo ser más
831 sistemático, apuntar todas las informaciones
832 y tenerlas bien patentes y escritas porque
833 muchas de las que coges si no están escritas
834 despues se quedan en el aire y muchas de
835 ellas muy interesantes. Es un reto que tengo
836 para mejorar mi práctica.(SERNO.009)

a pesar de la dificultad que dicha realización conlleva y relacionando la superación de esta dificultad con el grado de experiencia que pueda ir paulatinamente adquiriendo

271 R:Le he estado dando vueltas al tema y
272 hacerme
273 una lista con los niños y todavía lo que no
274 sé
275 es cómo cuantificarlo. Sé que tengo que
276 hacerlo, lo tengo en mente pero no he sido
277 capaz de encontrar una solución. Lo típico de
278 bien, regular, mal o escalas de 1 a 5 no me
279 convence, porque en la fase de prácticas lo
280 hice así y no sería capaz de ponerme ahora a
281 puntuar a cada uno de los niños porque me

282 supone un esfuerzo grande y no es lo más
283 importante para mí, estar en la clase
284 recogiendo datos. A veces pienso que lo más
285 útil es un registro de anécdotas.(SERNO.006)

331 En mi caso, que es el primer año de
332 experiencia, cuando lleve dos o tres años
333 quizás , si es que este tipo de planteamiento
334 me dan resultado y son positivas, pues haré
335 así
336 la evaluación, sobre todo con los pequeños.
337 Con
338 los mayores que ya se trabajan cuestiones de
339 condición física , es más necesario realizar
340 pruebas o tests para que te den información
341 sobre su condición, no solo va ser viéndolos.
342 En el trabajo de E.F. de base puede ser
343 factible y quizás cuando tenga más
344 experiencia
345 y dominio en el control de la clase pueda
346 utilizar listas de control bien
347 estructuradas.
348 De todas, es lo que te he comentado, en este
349 momento es uno de mis problemas, el de la
350 evaluación porque no se exactamente que nota
351 ponerles. En el tema de actitud me es más
352 fácil
353 y con cuatro cositas como respeto al
354 compañero,
355 participación, cooperación..., sé quién
356 respeta, quién molesta, etc.,(SERNO.006)

En cuanto a la planificación o diseño de sesiones, Sergio unifica las mismas, planteando el mismo diseño o sesión para los diferentes grupos y niveles a los que imparte su enseñanza

75 2° A: La sesión puesta en práctica en esta
76 clase ha sido básicamente la misma que en 2°C,
77 con la salvedad de que la carrera de relevos
78 fue diferente.(DIARIO1)

110 2° B: La sesión puesta en práctica en esta
111 clase ha sido prácticamente la misma que en 2°

112 A y 2°C.(DIARIO1)

130 1°B: Aquí propuse las mismas actividades que
131 en 2° A.(DIARIO1)

380 3° A: En esta clase he aplicado ejercicios y
381 actividades parecidas a las de 1° (definición
382 de la lateralidad) pero con la salvedad que
383 aquí incidía en un trabajo bilateral.(DIARIO1)

395 2°A: Mismas actividades que en 1° A en cuanto
396 al trabajo de definición de la lateralidad.
397 1°B: He puesto en práctica la misma sesión que
398 en 1° A y lo cierto es que no hay nada que
399 reseñar de importancia ya que las actividades
400 se han desarrollado con normalidad y según lo
401 esperado.(DIARIO1)

836 2°C: Puedo decir que esta sesión es una
837 continuación en lo referente a la iniciación a
838 los saltos aumentando un poco la complejidad en
839 las tareas , algunas similares y otras
840 diferentes, no queriendo decir esto que se
841 vaya a seguir una escala estricta en la
842 gradación de los saltos.(DIARIO2)

927 1°A,1°B y 1°C:En los cursos de primero he
928 planteado la misma sesión que en 2° y
929 verdaderamente no puedo decir que haya grandes
930 diferencias ya que no he tenido que hacer
931 ninguna adaptación de las actividades.(DIARIO2)

958 1°A: La sesión que he puesto en práctica,
959 básicamente ha sido la misma que en 2°A, quizá
960 con menor exigencia en la ejecución. Esto no
961 quiere decir que no se les exija sino que
962 incido menos en la manera de ejecutar la
963 tarea.(DIARIO2)

259 P:¿Pero en este caso, en este año, cuando
260 seleccionas o diseñas las tareas de
261 aprendizaje, lo haces por cursos, por
262 niveles, o las mismas para todos los cursos
263 que vas a tener?
264 R:Partiendo que los contenidos son por

265 ciclos, a partir de ahí hago 1° y 2° . En
266 principio, planteé diferentes actividades
267 pero en este proceso de evaluación inicial
268 que he comentado anteriormente, me dí cuenta
269 que los niños de 1° podían trabajar las
270 mismas tareas solo manteniendo un nivel de
271 exigencia inferior, con menor intensidad y
272 menor duración. Me di cuenta que con pequeñas
273 modificaciones podía trabajar, cosa que me
274 beneficia en cuanto a una menor implicación en
275 el tiempo de preparación , que quieras que no
276 te lleva mucho tiempo sobre todo como es mi
277 caso que tengo muchos cursos. Entonces eso a
278 mí me facilitaba la labor.(SERNO.000)

285 P:¿Entonces has planteado las mismas
286 actividades para los tres cursos?
287 R:Ya he dicho que para 1° y 2° has sido
288 básicamente las mismas y en 3° han cambiado ,
289 manteniendo las progresiones de los cursos
290 anteriores, solo que con una progresión mayor
291 y quizás ha habido más variaciones en las
292 tareas aun pensando que tenía que haber
293 habido muchas más.(SERNO.000)

realizando posteriormente, durante la fase interactiva, las adaptaciones y modificaciones que estima convenientes y oportunas, en función del nivel que muestran los diferentes grupos de alumnos/as

444 Entonces, quizás eso me
445 lleva a mí a exigirles un poco más pero que
446 no es una cosa que me haya planteado yo
447 conscientemente, igual es una cosa en el
448 subconsciente. Igual estoy haciendo las
449 mismas tareas y actividades en 1°C y veo que
450 la mayoría lo hace sobrado y veo la
451 posibilidad de aumentar la dificultad pues lo
452 hago pero no es una cosa que la tenga...Con
453 2°B me pasa igual o con alumnos de 2°A y sin
454 embargo con 2°C no planteo esa cuestión
455 porque bastante ya me cuesta con que
456 mantengan el nivel.(SERNO.009)

252 R:Tengo que hablar un poco de mi experiencia.
253 En el primer ciclo(1° y 2°) yo creo que sí es
254 factible hacer eso porque no hay tanta
255 diferencia y en todo caso una cierta
256 diferencia en cuanto a la exigencia motriz.
257 Me he dado cuenta que estos niños pueden
258 mantener más tiempo la atención .(SERNO.000)

asumiendo que este planteamiento responde a una falta de profundización y del análisis riguroso que el diseño de cada sesión requeriría, así como en la confianza personal de saber responder en cada momento a las demandas que surjan en el aula

160 R:Quizás peco excesivamente del ensayo y
161 error
162 en cuanto a ir probando cosas. Esta sesión
163 que
164 quizás tenía que haber pensado un poco más en
165 las cosas que iban a salir y haberlas tenido
166 más en mente pues he estado un poco...(SERNO.004)

319 P:En general, en las sesiones que llevamos
320 sueles modificar bastante las tareas
321 previstas,
322 no en cuanto a la tarea global pero sí
323 pequeñas
324 modificaciones.
325 R:Intento ser activo en ese aspecto. Siempre
326 estoy buscando posibilidades porque cuando
327 haces la clase sobre el papel no ves cosas
328 que
329 después en la realidad te das cuenta.
330 P:¿Responde ese hecho a que en tu proceso
331 de planificación no te preocupas mucho de
332 matizar
333 todos lo pequeños detalles porque sabes que
334 después vas a encontrar soluciones sobre la
335 marcha?
336 R:Quizás sí.(SERNO.004)

Afirma que esa capacidad viene dada por su experiencia docente, aunqe a veces ese exceso de confianza le lleva a cometer errores por esa falta de sistematización

184 P:¿Al hablar de experiencia te refieres al
185 tiempo de las prácticas y lo que llevas este
186 año?
187 R:Sí.
188 P:¿Te parece suficiente ese tiempo, esa
189 experiencia ?
190 R:Es difícil y de hecho cometes fallos por
191 esa
192 falta de sistematización pero sin embargo yo
193 creo que depende bastante del profesor porque
194 yo estoy viendo una sesión, estoy viendo un
195 juego y rápidamente planteo alguna cuestión
196 que modifique el juego. Así p. ej. en el
197 juego
198 de "la cadena" he visto por mi experiencia
199 que
200 más de 4 niños en la cadena es imposible y
201 entonces planteo modificaciones como que
202 cuando sean 4 se separen en dos cadenas de
203 dos. Y cuestiones como "la muralla" donde
204 intercambio los papeles para evitar que el
205 mismo niño sea siempre el perseguidor. Y
206 todas
207 estas cuestiones las tengo presente en cuanto
208 al tema de la intensidad y de la exigencia y
209 esto viene dado por mi
210 experiencia(SERNO.009)

errores sobre los que reflexiona en alguna ocasión, para tratar de no volver a cometerlos

549 Después los alumnos después de caer en la
550 colchoneta debían de hacer una voltereta
551 adelante. Aquí mi fallo ha sido el hecho de
552 proponer un ejercicio sin estar planificado,
553 ya que al ver que a los alumnos les atraía la
554 idea de tirarse a la colchoneta , lo he
555 planteado como una variante , lo cual no creo
556 que ha sido correcto por el peligro que
557 conlleva ya que había alumnos (la mayoría) que
558 no dominaban el ejercicio como para ejecutarlo
559 con seguridad(DIARIO1)

587 Realmente, no he salido contento del

588 desarrollo de la sesión, teniendo en cuenta el
589 tema de la "voltereta", que creo que no debía
590 de haber cometido semejante fallo.(DIARIO2)

Asimismo reconoce que las sesiones van ganando en riqueza y calidad a medida que las va implantando en el aula con los diferentes grupos de alumnos/as

306 R:Si te digo la verdad, muchas de estas cosas
307 las vas viendo conforme avanzas en
308 experiencia,
309 al plantear actividades, qué problemas te
310 presentan, cómo los resuelves. En principio
311 deberías realizar un control de la
312 contingencia sobre qué cosas te pueden pasar,
313 qué cosas no, pero muchas veces hay tantos
314 imprevistos que no los puedes controlar, que
315 te
316 surgen dependiendo del grupo de niños, de la
317 situación, y entonces cuando llevas una
318 actividad que ya has hecho con otros niños,
319 con
320 otra clase, ya sabes lo que te ha pasado y
321 eso
322 es como un bagaje que vas acumulando y cuando
323 lo vas a plantear piensas en lo que te pasó y
324 ya vas controlando esas variables y cada vez
325 tienes menos sorpresas como si dijéramos.
326 Creo
327 que la experiencia influye bastante.
328 Lógicamente tienes que tener una base
329 teórica.
330 Por ejemplo esta actividad pues he cogido mi
331 ficha, la he organizado por tríos, por
332 parejas,
333 con las premisas que sean pero como ya la he
334 hecho también esta mañana pues ya tengo una
335 referencia, que es lo que me puede pasar, que
336 es lo que no. Creo que un poco de cada cosa
337 pero sobre todo la experiencia creo que
338 determina bastante. Muchas veces planteas una
339 actividad y por tu experiencia ya sabes los
340 problemas que te van a surgir.(SERNO.003)

139 Hay también una cosa que
140 me pasa y es que cada sesión me sirve, porque
141 como las repito porque son tres cursos por
142 nivel, para en la siguiente sesión aquellas
143 cuestiones erróneas tenerlas subsanadas.(SERNO.004)

10 R:Fundamentalmente porque mis planteamientos
11 iniciales eran trabajar las mismas tareas en
12 los mismos cursos. Lo que pasa es que
13 volvemos a lo de antes, la rigidez que te he
14 comentado es tanto a nivel mental como a
15 nivel práctico, en cuanto que muchas veces
16 sabes que unas tareas tienes que modificarlas
17 bastante para que se adapten a los diferentes
18 niveles, buscar mayor exigencia y entonces lo
19 que haces es plantear las mismas y por ensayo
20 y error vas modificando. Eso va pasando
21 dentro del mismo nivel, que la primera vez
22 que planteas la sesión con unas tareas
23 determinadas vas modificando cosas y cuando
24 llegas a plantearla
25 al último curso de ese nivel está bastante
26 modificada, refiriéndome a detalles, no a las
27 tareas. Siempre que se pone una sesión en
28 práctica tiene que haber una reflexión seria
29 bastante grande sobre las cosas qe pueden
30 ocurrir. Entonces lo que ocurre con las
31 tareas es que a veces vas un poco a lo
32 cómodo, y ese es muchas veces el motivo
33 principal y si, ves que con las
34 modificaciones funciona pero no
35 de una manera perfecta.(SERNO.009)

45 R:Ahí lo que pasa es que sueles jugar con el
46 nivel medio o alto. Tu planteas un nivel
47 medio y si todos los alumnos te responden
48 bien pues vale.(SERNO.009)

62 Llegas tú a dar clase a un
63 primero o a un segundo y planteas las tareas
64 que a ti
65 te
66 parecen más adecuadas y conforme las vas
67 poniendo en práctica , te das cuenta tanto
68 por

69 arriba como por abajo que hay fallos y
70 entonces es cuando vas haciendo
71 modificaciones.(SERNO.009)

640 R:Hombre. no sé si siempre va a ser mejor. Lo
641 que sí está claro es que tú la llevas con una
642 mayor seguridad , con un mayor control y
643 siempre las actividades novedosas las tienes
644 más matizadas, los mismos alumnos te dan
645 ideas que hacen que esa sesión al final de la
646 semana mejore en aspectos como la
647 presentación de la información, la pérdida de
648 tiempo, es decir pequeñas cosas que vas
649 aprendiendo sobre la marcha . Este año he
650 tenido la suerte que todos los grupos tenían
651 clase conmigo y se puede decir, y si lo
652 analizas fríamente puedes pensar que un
653 grupo(1°A) que trabaja martes y miércoles y
654 en cambio 1°C que trabaja jueves y viernes,
655 ahí hay un perjuicio pero como tenía el
656 horario así y quizás no lo haya visto como un
657 tema grave, aunque evidentemente es un tema
658 que está ahí y para solucionarlo la
659 posibilidad es analizar profundamente cada
660 tarea aunque indefectiblemente siempre te vas
661 a encontrar, y de hecho me ha pasado, cosas
662 nuevas o ideas que los niños te dan y
663 entonces se han beneficiado los cursos
664 últimos . También, y ya es una cuestión a más
665 largo plazo, cosas que yo he hecho este año
666 con 1°, no las haría. Entonces estos primeros
667 años, estos cursos , por tu inexperiencia se
668 ven perjudicados y eso también hay que
669 tenerlo en cuenta. Entonces lo que comentabas
670 es igual pero a corto plazo.(SERNO.009)

En cuanto al modelo estructural que guía el proceso para la construcción de su diseño de sesiones, Sergio utiliza como criterio para determinar la tarea primera o introductoria, que sea poco compleja y no demasiado intensa

148 En todos los cursos vienen con unas ganas de
149 moverse increíbles, pero a mí tampoco me

150 gusta
151 empezar con actividades muy intensas sino
152 empezar gradualmente, con actividades
153 progresivas. Siempre empiezo con una
154 actividad
155 un poco suave.(SERNO.001)

justificando esta decisión en que los alumnos/as acceden al aula con un bajo nivel de activación, por lo que es necesario ir de menos a más en cuanto al grado de dificultad, intensidad y complejidad que las tareas van a ir presentando a los alumnos/as, basándose, para realizar esta valoración, en su experiencia docente

409 P:¿Y por qué?
410 R:Porque creo que al principio siempre llegan
411 fríos y les pongo las actividades más
412 sencillitas y después procuro meter
413 actividades
414 que les exijan más atención hacia mí o hacia
415 las normas, y al final las grupales que son
416 las
417 que más pueden exigir. Es quizás por la
418 experiencia que tengo por lo que lo hago así.(DIARIO1)

y seleccionando preferentemente, para finalizar sus sesiones, actividades lúdicas y/o calmantes que disminuyan el nivel de activación alcanzado por sus alumnos/as durante la sesión

451 No soy rígido en
452 seguir ese esquema, si tengo que trabajar
453 como
454 hoy pues lo hago lo que pasa es que
455 normalmente
456 trabajo de esa manera pero no soy inflexible.
457 Aunque en general me gusta acabar con un
458 juego
459 sobre todo porque me interesa el tema del
460 respeto a las normas y además que me gusta
461 como
462 trabajan esta gente en los juegos y a ellos

463 les
464 gusta. Y en general me gusta terminar las
465 sesiones con algún juego sensitivo aunque no
466 tenga nada que ver con el trabajo de la
467 sesión.(SERNO.003)

298 A veces hago esto, introducir un
299 juego un poco relajante aunque no tenga que
300 ver con los contenidos de la sesión. De
301 momento no me importa que esta última
302 actividad no tenga conexión con el resto de la
303 sesión y en el próximo trimestre sí que sea
304 un poco más rígido en estas cuestiones.(SERNO.005)

Podemos concluir a este respecto señalando que Sergio utiliza un modelo tradicional para el diseño y organización de sus sesiones diarias

468 P:Entonces el esquema de tu sesión
469 respondería
470 a un esquema clásico: introducción, parte
471 principal y vuelta a la calma.
472 R:Sí, Lo que pasa es que normalmente la
473 actividad inicial sí que tiene relación con
474 el
475 tema de la sesión. Donde no sigo esa norma es
476 en la parte final porque claro , a veces las
477 actividades finales son muy intensas y
478 encontrar una actividad que sea calmante o
479 que
480 yo baje el nivel pero es difícil esos cambios
481 tan bruscos y entonces tienes que
482 proporcionar
483 una actividad que sea calmante aunque no esté
484 relacionada con el tema.(SERNO.003)

En este mismo sentido, Sergio enjuicia las recomendaciones teóricas y las experiencias prácticas durante la formación inicial sobre el diseño de sesiones como rígidas y poco flexibles,

193 P:¿En tu periodo de formación inicial no hay

194 muchas posibilidades de realizar este proceso
195 previo?
196 R:La verdad es que no. Por mi experiencia en
197 ese momento te dicen de hacer una U.D.,
198 supones
199 que los alumnos han tenido un trabajo
200 anterior,
201 no te permite conocerlos muchos y tu
202 preocupación fundamental es conseguir los
203 objetivos que te planteas en esa U.D., eres
204 bastante rígido en todos los aspectos
205 (metodología, actividades,etc..). Creo que
206 las
207 prácticas te imponen eso ya que estás un poco
208 de prestado.(SERNO.006)

305 P:Respecto al diseño de tus sesiones, y en
306 relación con la teoría didáctica en cuanto a
307 tener descritos objetivos, contenidos, y en
308 general todo bien prefijado, ¿en tu práctica
309 diaria qué opinión te merece?.
310 R:Es que no me vale mucho y además no me
311 gusta ser tan rígido. Uno tiene sus ideas y
312 más o menos coge o desecha de la teoría
313 aquello que coincide más con esas ideas. Al
314 principio con este tema del diseño era mucho
315 más rígido pero ahora no me complico tanto la
316 vida y en función de cómo van respondiendo
317 los niños así voy yo progresando. Si viera
318 que este sistema no funciona pues tendría que
319 buscas otras estrategias pero como veo que
320 están trabajando bien y les está gustando, que
321 creo yo que es una cosa importante, que lo
322 que hagan les guste, pues entonces me lo
323 estoy planteando así. De todas formas en el
324 segundo trimestre seré un poco más rígido en
325 estas cuestiones.(SERNO.005)

333 retención y eso es una cosa que he aprendido
334 con la práctica porque según la teoría tiene
335 que haber una serie de experiencias, haber
336 sobreaprendizaje, que tiene que ser
337 progresivo, continuo pero sin embargo en el
338 aprendizaje de la voltereta estuve una semana

339 o semana y media y al cabo del tiempo volví a
340 trabajarla con ellos y me di cuenta que el
341 90% lo había asimilado perfectamente y eso me
342 ha venido un poco a corroborar el tema de que
343 tú puedes ser exigente con la planificación
344 pero que si puedes apoyarte en cualquier tipo
345 de actividad novedosa o algún contenido u
346 objetivo subyacente en otro que puedes meter
347 y te sirve para lo que tú quieres pues bien.(SERNO.000)

relacionando la necesidad de construir diseños más cerrados o rigurosos en función del contenido de enseñanza que pretende enseñar

326 P:Entonces, ¿si tu prioridad es mejorar la
327 actitud de los alumnos hacia la actividad
328 física eres menos rígido en tu diseño de
329 sesiones y si la prioridad es la mejora
330 motriz estructuras mucho más las sesiones?
331 R: En efecto. Esa es la forma en que creo que
332 planteo mis sesiones. Cuando el contenido a
333 enseñar es te tipo motriz es necesario una
334 mayor profundización en el diseño para
335 establecer una adecuada progresión en cuanto
336 a la dificultad y complejidad de las
337 actividades, la conexión entre una sesión y
338 otra, etc.(SERNO.005)

59 P:Pero planteas que esto es posible cuando la
60 atención del profesor está centrada en
61 enseñar
62 contenidos actitudinales, en fomentar hábitos
63 de trabajo, y entonces no se necesita tanta
64 rigidez, y no empleando el término en un
65 sentido malo, sino referido a la
66 estructuración
67 que deben tener las sesiones. ¿Esto es
68 posible
69 en la enseñanza de los otros tipos de
70 contenidos?.
71 R:Tienes que tener más control en el diseño y
72 tener más claro lo que quieres trabajar, de
73 esta manera no. Para mejorar la actitud vale
74 casi todo y además de hecho están trabajando,

75 y
76 no importa tanto la conexión interna de las
77 tareas.(SERNO.008)

Concede gran importancia a su propia práctica y a su propia experiencia docente para la toma de decisiones sobre su diseño de sesiones y tareas

300 P:¿No parece que desde el punto de vista
301 teórico sea así?
302 R:Ya te he dicho que hay muchas cosas que
303 desde el punto de vista teórico no son
304 recomendables como p. ej. el que todas las
305 actividades de una sesión deben tener una
306 conexión y yo no estoy de acuerdo con eso. A
307 mí lo que me hace una cosa recomendable o no,
308 aparte de mi conocimiento, es mi práctica y
309 si con mis niños se puede... Es como lo de
310 Piaget. Yo creo que sus niños eran los únicos
311 que cumplían sus principios , y entonces mis
312 niños no son los de Piaget y si mis niños
313 son capaces de hacer cosas que no se
314 recomiendan, pues las hago.(SERNO.009)

significando además, que durante el período de formación inicial no se ofrecen muchas oportunidades a los futuros maestros/as para poder optar por modelos diferentes de planificación diaria

193 P:¿En tu periodo de formación inicial no hay
194 muchas posibilidades de realizar este proceso
195 previo?
196 R:La verdad es que no. Por mi experiencia en
197 ese momento te dicen de hacer una U.D.,
198 supones
199 que los alumnos han tenido un trabajo
200 anterior,
201 no te permite conocerlos muchos y tu
202 preocupación fundamental es conseguir los
203 objetivos que te planteas en esa U.D., eres
204 bastante rígido en todos los aspectos
205 (metodología, actividades,etc.). Creo que
206 las

207 prácticas te imponen eso ya que estás un poco
208 de prestado. Ahora en cambio tienes libertad,
209 puedes ser más flexible y no estar tan
210 obcecado
211 en algo, porque los niños también trabajan
212 como
213 me ha sucedido a mí.(SERNO.006)

Relacionado con este proceso, y concretamente, sobre los factores de exigencia física, en cuanto a niveles de intensidad y duración de las tareas seleccionadas, Sergio explica que van a ser variables que va a modificar o decidir durante el propio desarrollo de las tareas

112 R:Son cuestiones que decido sobre la marcha
113 porque a veces pienso que unas actividades
114 van
115 a ser muy intensas y en la práctica
116 no lo son y
117 al revés, las que pienso que no lo van
118 a ser y
119 después en la realidad lo son. Entonces a
120 veces
121 es necesario modificar algunas cuestiones.(SERNO.004)

150 La
151 variable intensidad he intentando controlarla
152 jugando con las pausas de descanso y tiempo
153 de
154 trabajo.
155 P:¿Esa decisión se toma sobre la marcha y me
156 refiero a qué tiempo dedicas a esos
157 apartados?
158 R:Una vez que he ido recogiendo información
159 sobre los alumnos durante las clases, por la
160 experiencia que vas teniendo y a partir del
161 2°
162 trimestre ya lo tienes presente, y en función
163 de cada curso decides el tiempo de descanso,
164 o
165 p. ej. tardas un poco más de tiempo en
166 organizar la siguiente actividad con
167 determinado curso para que se tomen un poco

168 más de tiempo de descanso.(SERNO.009)

173 R:Sí, porque son cuestiones muy puntuales y
174 que tienes muy claro . También muchas veces
175 las decisiones se toman del análisis que vas
176 haciando del aula conforme van actuando los
177 alumnos, vas viendo su fatiga y vas
178 introduciendo variantes porque tener todo ese
179 tipo de cuestiones previstas supondría que
180 además de ser rígido pues.... prefiero por mi
181 experiencia ir viendo cómo se va
182 desarrollando
183 la actividad y cómo los niños van trabajando.(SERNO.009)

decisiones que van a estar basadas tanto en su experiencia docente como en los conocimientos adquiridos durante su formación inicial

207 estas cuestiones las tengo presente en cuanto
208 al tema de la intensidad y de la exigencia y
209 esto viene dado por mi
210 experiencia,lógicamente
211 influenciado por los conocimientos que tienes
212 en la formación inicial , en este caso,
213 teoría
214 del entrenamiento y fisiología del ejercicio.(SERNO.009)

294 P:¿Entonces para ti se podrían presentar las
295 mismas tareas y el profesor jugar en función
296 del curso con la exigencia motriz, intensidad
297 y duración de las mismas?
298 R:A mi me ha funcionado.(SERNO.000)

Retomando el proceso de selección de tareas, Sergio utiliza entre otros criterios el que responda a un sentido lúdico aunque la tarea propuesta no tenga tal estructura

177 Además, tal como yo lo
178 estoy planteando, ellos lo ven como un juego
179 también. Lo que pasa es que quizás es que lo
180 que se entiende como juego y los valores que
181 se

182 quieren ..
183 P:Dices que para ti no son juegos pero que
184 ellos sí lo perciben como tales.
185 R:Sí, además ya te comenté...
186 P:Recuerdo que al plantear la actividad, tú
187 la
188 presentas como un juego y la tarea no
189 responde
190 a unas características de juego.
191 R:Sí, pero se lo hago como juego y ellos lo
192 ven
193 así. (SERNO.002)

lo que nos hace pensar que dicha decisión puede estar influída por su interés en que las tareas propuestas presenten un alto grado de motivación para sus alumnos/as. Asimismo, para su selección tiene también presente la potencialidad estructural de las tareas y lo que pueden enseñar en el momento de su selección

255 P:¿por qué seleccionas este juego?
256 R:Es un juego donde se trabaja el
257 desplazamiento
258 y donde..Me gusta este juego porque pone
259 muy
260 de relieve cómo deben resolver ellos el hecho
261 de ser perseguidores y no poder coger.(SERNO.002)

161 P:El hecho de ya haberla propuesto
162 anteriormente y que no hubiera funcionado ¿es
163 lo que te anima a introducirla aquí?
164 R:Pues lo que es cierto es que cuando una
165 actividad no sale bien y creo que es por
166 falta de tiempo o porque yo no pude dar bien la
167 información, suelo repetirla. Si es porque no
168 es adecuada o por mala planificación mía, la
169 dejo aparcada o busco una variante. En esta
170 actividad lo que paso fué que faltaba poco
171 tiempo y vuelvo sobre el tema. También porque
172 me parece interesante que la hagan porque
173 partiendo de ella quiero hacer actividades más
174 complejas. Y además tampoco he hecho demasiadas
175 actividades de este tipo, por lo cual aún me
176 parecía más interesante.(SERNO.007)

añadiendo que muchas de sus propuestas surgen durante la propia realización de la clase, de una manera espontánea y como respuestas al comportamiento que muestran sus alumnos/as en clase

147 R:Muchas de ellas van surgiendo como
148 consecuencia de la misma práctica y jugando
149 con tu capacidad de improvisación, en función
150 de como los niños responden ante la tarea.(SERNO.009)

Sobre la utilización de referentes teóricos para facilitar o ayudar en este proceso de selección, Sergio opina que las propuestas que se hacen desde la formación inicial son de difícil aplicación en la realidad cotidiana y poco prácticas por el tiempo que conllevaría su realización

52 En la formación inicial tratamos
53 el tema del análisis de las tareas pero eso a
54 la hora de llevarlo a la práctica no es que
55 sea impensable pero es una cosa bastante
56 difícil porque analizar tarea por tarea, con
57 la cantidad de puntos que tiene el análisis
58 pues ya ves y entonces te dejas llevar un
59 poco por tu experiencia y también por las
60 recomendaciones desde la formación inicial
61 sobre las tareas más adecuadas para cada
62 nivel o ciclo.(SERNO.009)

71 El problema es que el
72 análisis, y lo veo desde mi experiencia en la
73 formación inicial , no es realista. Ese tipo
74 de tablas o de cuadros no es práctico de usar
75 porque si al total de tareas que yo he puesto
76 en práctica a lo largo del curso le tengo que
77 hacer el análisis..., no es una cosa práctica
78 porque no tengo tiempo material.(SERNO.009)

señalando que su experiencia y la información teórica sobre el desarrollo perceptivo-motriz de los alumnos/as en estas edades, son los dos pilares en que se basa para realizar este proceso de selección y decidir si una tarea es o no es adecuada para su grupo de alumnos/as

79 P:¿Y cuál es la clave para considerar a una
80 tarea como adecuada?
81 R:Para mí , partiendo de los objetivos y
82 contenidos, el análisis de cada tarea no es
83 que se haga a bote pronto sino , en mi caso,
84 que lo hago partiendo de mi experiencia y
85 entonces por las asignaturas que he estudiado
86 en la carrera que me informan de las
87 características motrices y perceptivas en
88 cada
89 edad y entonces las tareas que yo les
90 proponga no pueden ser contradictorias con
91 esas características de los niños.(SERNO.009)

779 R:La verdad es que ahora que me lo comentas
780 no había caído en ello, vamos no pensaba que
781 había sido repetitivo en los juegos que he
782 utilizado. Procuro cuando estoy trabajando
783 alguno de los contenidos como lanzamientos,
784 giros, saltos pues buscar juegos que se
785 adecuen al nivel de los alumnos y a lo que yo
786 quiero , es la forma en que selecciono los
787 juegos . Que quizás haya sido repetitivo ,
788 bueno. También había veces que los propios
789 niños me proponían volver a jugar al mismo
790 juego , que muchas veces no he sido
791 condescendiente con el alumno en el sentido
792 de aceptar sus propuestas porque me
793 interesaba cambiar de juego y siempre he
794 procurado tener una amplia gama. También ha
795 podido ser que no me ha dado tiempo porque
796 muchas veces los juegos que llevaba
797 preparados no me daba tiempo a realizarlos y
798 los dejaba para la siguiente sesión o semana
799 porque me interesaba trabajarlos y entonces
800 puede ser por eso porque desde luego no es
801 una cosa consciente.(SERNO.009)

así como la información que va recogiendo en el día a día respecto de la realización de sus alumnos/as

112 he procurado a partir de esa información
113 hacer
114 primero un trabajo estático y después juegos

115 de lanzamiento en situaciones más o menos
116 estática,etc.,es decir planteo mis
117 actividades según me voy informando de las
118 respuestas de los niños. Para mí eso es más
119 realista y me ha servido más que coger y
120 hacer
121 el análisis de las tareas.(SERNO.009)

aceptando utilizar los sistemas de análisis teóricos cuando la tarea a presentar en el aula ofrece un cierto nivel de complejidad o de riesgo en su realización

125 Tiene un problema este
126 sistema y es que hay muchas tareas que no vas
127 a poner en práctica o solo vas a saber como
128 funcionan cuando las hayas puesto en práctica
129 y ahí si puede ser útil hacer el análisis de
130 las tareas. A mí p. ej. al utilizar el
131 minitramp si que he hecho análisis de las
132 tareas a presentar y entonces en tareas
133 puntuales sí que puede ser necesario..
134 P:¿tareas cuya ejecución sea compleja?
135 R:Exactamente , como la iniciación a la
136 voltereta o que puede llevar un perjuicio
137 para
138 el alumno o que la propia organización exige
139 ese análisis.(SERNO.009)

Respecto al tiempo de duración de cada tarea, tiempo de práctica y aprendizaje que estipula para cada propuesta concreta, Sergio señala que no prevé a priori el mismo, haciendo hincapié en que es una decisión que toma como consecuencia de su experiencia docente en las prácticas de enseñanza, y utilizando como criterio para establecer la duración de cada una, el nivel de actividad o implicación de los alumnos/as en las tareas propuestas y la motivación que supone para ellos/as

718 encima de las colchonetas y saltar a los
719 espacios libres. A lo largo de la actividad
720 iba variando la colocación de las colchonetas.
721 Esta actividad resultó bastante motivante, más

722 de los que yo esperaba de ahí que dejé que
723 trabajaran bastante tiempo en la misma.(DIARIO2)

791 ha sido que se desplazaran por encima de las
792 colchonetas y saltar entre los espacios
793 libres. Poco a poco he ido aumentando la
794 dificultad incrementando la separación entre
795 las colchonetas. La variante que he utilizado
796 ha sido realizarla por parejas.
797 Esta ha sido la última actividad .
798 Prácticamente ha ocupado la mayor parte del
799 tiempo de la sesión . Ha sido así debido a que
800 los alumnos se sentían muy motivados y tampoco
801 la actividad era tan intensa como para
802 cortarla.(DIARIO2)

405 P:El tiempo que dura esta actividad en
406 relación
407 al total de la clase.
408 R:Si te digo la verdad no tengo determinado a
409 priori el tiempo que voy a dedicar a cada
410 actividad . Fue una cosa que aprendí del
411 período de prácticas, el no preocuparme con
412 el
413 tiempo.(SERNO.002)

149 P.Esta actividad dura cinco minutos.
150 R:El tiempo no lo llevo.
151 P:Y la duración de una actividad en función
152 de
153 qué esta?.
154 R:Planteo la actividad y en función de la
155 aceptación y que estén trabajando de forma
156 continuada, y si están haciendo un buen
157 trabajo
158 pues les dejo un poquito más.
159 P:Una cuestión importante es entonces que se
160 mantenga una buena organización y que esa
161 actividad se está ejecutando como tú esperas.
162 R:Que haya efectividad.(SERNO.003)

criterio que, en ocasiones, no es mantenido por primar en esos instantes otros intereses en su actuación docente

366 P:Me refería a que la decisión de sobre el
367 tiempo de cada actividad, ¿está en función de
368 qué? Porque hoy p. ej. ha habido alguna
369 actividad en que los niños seguían con un
370 alto
371 nivel de participación y motivación y has
372 cambiado de actividad, y a veces es el
373 argumento que se esgrime para continuar con
374 una
375 actividad.
376 R:Depende de la actividad porque hoy lo
377 estaba
378 pensando, veía que los niños estaban
379 trabajando
380 bien pero a mí me interesaba que los niños
381 cambiaran de actividad y como esta a la que
382 me
383 estoy referiendo no es la primera vez que la
384 han
385 realizado .(SERNO.006)

386 P:La actividad de pasar y girar, por poner
387 algún ejemplo, ha durado poco tiempo.
388 R:Efectivamente, muy poco tiempo, y ha sido
389 porque Rubén se ha mareado y después ya
390 estaban
391 bastante tiempo lanzando de diversas maneras
392 y
393 he preferido dejarla para otra ocasión. Y la
394 de
395 tocar palmadas antes de que llegue la pelota
396 la
397 podía haber dejado prácticamente toda la
398 clase
399 porque estaban muy interesados pero quería
400 que
401 probaran otras cosas.(SERNO.006)

Se puede comprobar, en relación con esta variable de la planificación, que del conjunto de tareas que Sergio selecciona para cada sesión , solo pueden ser llevadas a la práctica un número mínimo de ellas

118 El juego de los cazadores, los perros y los
119 conejos, así como girar por parejas, no se
120 pusieron en práctica.(DIARIO1)

166 El resto de actividades previstas no pude
167 ponerlas en práctica.(DIARIO1)

529 Esta fue la última actividad de la sesión y no
530 me dio tiempo a trabajar con grupos de 4 ni
531 hacer los juegos previstos.(DIARIO1)

611 No me dio tiempo a realizar el resto de
612 actividades previstas (dos juegos).(DIARIO2)

1038 Las siguientes actividades programadas no dio
1039 tiempo a realizarlas.(DIARIO2)

1262 Las demás actividades no dio tiempo a
1263 ponerlas en práctica.(DIARIO3)

1513 Las demás actividades que tenía
1514 preparada no han podido ser puestas en
1515 práctica.(DIARIO3)

1665 Las demás actividades no ha dado tiempo
1666 llevarlas a cabo.(DIARIO3)

aspecto que Sergio imputa a una mayor y mejor capacidad para comportarse de forma más flexible, atendiendo a las propuestas de los alumnos/as e incorporando durante el propio desarrollo de la sesión, variantes y modificaciones que le surgen como consecuencia de dicho desarrollo y que van a suponer un enriquecimiento de la propuesta inical

362 P:¿Y sueles cuadrar las actividades previstas
363 con el tiempo de clase?
364 R:Generalmente hay dos actividades de las
365 previstas que nunca me da tiempo a hacerlas.(SERNO.006)

215 P:Se observa en tus registros en el diario
216 que normalmente haces pocas tareas por
217 sesión, que cada vez suelen quedarte unas
218 cuantas sin hacer, ¿a qué crees tú que se

219 debe esto?
220 R:Jugamos con lo mismo. Siempre llevo una
221 gama amplia de actividades y sobre todo esto
222 me suele pasar más con los juegos por las
223 variantes que han surgido, que han planteado
224 los niños o por las que yo veo que pueden
225 enriquecer el juego. He preferido dedicar más
226 tiempo en ese juego y no como antes que era
227 más rígido y si llevaba 5 tenía que hacer las
228 5. Ahora si veo que los niños están
229 trabajando bien o porque veo que ese juego
230 tiene mas posibilidades de las que yo creía o
231 porque a veces los alumnos te demandan más
232 posibilidades.(SERNO.009)

Suele calificar, en numerosas ocasiones, la realización de las tareas en el aula por el nivel de motivación que las mismas suponen para los alumnos/as, reforzando este hecho la importancia que para Sergio tiene la potencial motivación que pueden presentar las tareas de enseñanza-aprendizaje para sus alumnos/as, en el momento de seleccionarlas

435 Cuando dejara de cantar
436 soltaba las llaves y cada alumno debía ocupar
437 un aro. El hecho de cantar canciones es un
438 aliciente nuevo para ellos dentro de mi clase.(DIARIO1)

1499 "Seguir el ritmo de la música, primero
1500 estático y despues andando. Cuando cese la
1501 música (silencio) tumbarse". En esta
1502 actividad he trabajado las blancas, negras
1503 y corchea. Ha sido bastante motivante, más
1504 de lo que esperaba.(DIARIO3)

1562 anterior con los alumnos de 2° y es que en
1563 vez de desplazarse individualmente cuando
1564 no tocaba ningún instrumento debían
1565 hacerlo cuando tocaba la música(casette) y
1566 de hecho esta variante ha propiciado una
1567 mejora en la realización del ejercicio
1568 aumentado la motivación así como la gama
1569 de desplazamiento.(DIARIO3)

1575 "Llevar el ritmo marcado por el profesor".
1576 Actividad motivante para los alumnos (DIARIO3)

1629 Este cambio ha sido debido a
1630 que me parecía más motivante escuchar la
1631 canción que las palmadas y como ya había
1632 observado el resultado de esta actividad
1633 con 2°B (Prácticas) opté por hacerlo así y
1634 efectivamente los alumnos trabajaban de
1635 diferente manera que con las palmadas.(DIARIO3)

1659 La música que he empleado hace que la
1660 actividad sea más amena y motivante. Ha
1661 surgido gran cantidad de formas de
1662 desplazarse a pesar de que ha habido
1663 algunos alumnos que se han cortado un poco
1664 por la situación.(DIARIO3)

1725 Esta última actividad ha sido quizás la
1726 más motivante para los alumnos sobre todo
1727 por lo novedoso que ha sido para ellos, si
1728 bien es cierto que al no estar
1729 acostumbrados a este tipo de trabajo les
1730 ha costado un poco adaptarse al mismo.(DIARIO3)

1736 La
1737 tónica general ,no solo en estas dos
1738 clases, sino en el resto de los cursos ha
1739 sido muy parecida, ya que al ser
1740 actividades bastante novedosas, además de
1741 que las actividades donde se trabajan los
1742 esquemas rítmicos son bastante motivantes,
1743 hace que los niños trabajen muy a gusto y
1744 de forma desenfadada.(DIARIO3)

1746 1°B la sesión de hoy , siguiendo la tónica
1747 de esta semana, ha sido un trabajo de
1748 movimiento y ritmo y en concreto ha sido
1749 la misma que la propuesta a 2°A el día
1750 anterior. Del conjunto de la sesión hay
1751 que destacar la última actividad por el
1752 juego que le he sacado y por lo motivante
1753 de la misma, realizando muchos
1754 desplazamientos y formas variadas.(DIARIO3)

681 La sesión me corrobora la opinión que tenía
682 sobre el hecho que los saltos y los giros son
683 muy motivantes para los alumnos.(DIARIO2)

743 En último lugar, trabajaron saltos en donde
744 debían elevar los talones en primer lugar y
745 después las rodillas para terminar realizando
746 saltos libres..
747 Ha sido a mi entender una sesión muy motivante
748 para el alumnado, con pocas interrupciones a
749 lo largo de la sesión.(DIARIO2)

249 R:Yo por lo que veo con esta gente que
250 siempre
251 que hay algún cambio (de juego o de tarea)
252 ello
253 supone una alegría desbordante. Si es solo
254 cambio de organización no. Hombre, las
255 actividades por parejas les encantan y en
256 cambio las individuales no tanto. En general
257 estar con algún compañero o más de uno les
258 encanta. Pero el simple hecho de cambiar de
259 organización no supone cambios en la
260 motivación
261 porque más de una vez he hecho un cambio de
262 organización y nada. De individual a parejas
263 sí
264 que les motiva. Es una cosa no obstante muy
265 inicial pero el cambio de actividades es más
266 fuerte, más motivante. No creo que sea
267 determinante la organización en la motivación
268 de los alumnos.(SERNO.003)

14 R:Bueno, estas actividades las hago a modo de
15 calentamiento, de concienciación de la zona,
16 y
17 como iba a trabajar en la sesión actividades
18 para la iniciación a los saltos pues que
19 sepan
20 las partes del pie, formas de desplazarse. La
21 verdad es que aceptan bastante bien este tipo
22 de trabajo y como también resulta novedoso
23 para
24 ellos y las formas de desplazarse que
25 propongo

26 son bastante curiosas para ellos pues bien.(SERNO.004)

señalando a este respecto que no hay un criterio único para adjetivar a priori una tarea como motivante o no motivante, sino que ello va a estar en función del contexto, momento de clase, tipo de alumnos/as, organización requerida, material utilizado, etc.

524 R:Sobre todo es el entusiasmo con el que los
525 niños se embarcan en la tarea, es lo que me
526 hace a mí ver que es motivante . No sé,
527 quizás yo haya cambiado un poco en ese
528 aspecto, y quizás es un pensamiento que ha
529 ido evolucionando a lo largo de este tiempo y
530 es que pienso que toda tarea es motivante y
531 depende de como la presentes , el material,
532 la organización . El éxito o el fracaso de
533 una tarea va a venir determinado por el
534 contexto, como todo interviene, el tipo de
535 organización e incluso el tipo de alumnos que
536 están trabajando porque hay actividades muy
537 motivantes para algunos alumnos y esa misma
538 para otros alumnos donde no hay una buena
539 conexión y entonces hace que se desarrolle de
540 una manera diferente. Yo , ahora , cada vez
541 tiendo a ser más abierto, más flexible en
542 este tema y motivante, creo que todo puede
543 ser motivante porque en mi experiencia he
544 visto tareas que presentadas con una
545 determinada organización no eran motivantes y
546 en otros cursos con una pequeña modificación
547 en la organización si lo han sido. Además, me
548 ha pasado mucho que he dicho que íbamos a
549 hacer un juego y los alumnos se han puesto
550 exultantes de alegría sin saber que juego
551 íbamos a hacer , es decir , que la motivación
552 la tienen ellos y lo que tenemos que hacer es
553 canalizarla un poco.(SERNO.009)

La selección de los materiales a utilizar en las tareas va a venir dada, una vez más, por criterios como el nivel de motivación que supone para los alumnos/as y el enriquecimiento

que producen en la actividad motriz de los mismos. Todo ello está condicionado por la continuidad horaria de sus sesiones, lo que le hace no presentar muchas variaciones en la utilización que del mismo por no disponer del tiempo suficiente para su preparación

273 R:Hombre, es aconsejable cambiar de material.
274 Si tienes variedad de material es bueno no
275 permanecer con el mismo toda la clase porque
276 el
277 cambio de material sí que veo que influye
278 sobre
279 la motivación de los niños y sobre todo
280 porque
281 se acostumbran a trabajar con distintos tipos
282 de materiales.(SERNO.003)

286 P:Pero, desde el punto de vista del alumno
287 hace
288 que mejore su interés, su atención hacia la
289 tarea.
290 R:Creo que sí, ya lo hemos visto en la
291 primera
292 actividad . Creo que les debe resultar más
293 ameno.(SERNO.003)

294 P:Lo tienes entonces presente en el diseño de
295 tus clases.
296 R:Pues estoy un poco mediatizado por el
297 material que tengo.
298 P:Entonces te ves condicionado por el
299 material
300 que tienes.
301 R:Sí, quizás sí.(SERNO.003)

436 P:Cambias de actividad y de material.
437 R:Sí, el cambio de balones es porque estos
438 otros son más adecuados para esta actividad y
439 además el balón de baloncesto les encanta,
440 quizás por el tema de que pueden botarlo pero
441 mi ideas al utilizarlos es porque es más
442 adecuado.(SERNO.003)

427 R:El material lo utilizo en función de lo que

428 quiero conseguir. Si no me afecta y lo puedo
429 utilizar mejor que mejor. Por el hecho de ser
430 motivante no lo utilizo solamente.(SERNO.004)

235 R:La mayoría de las veces sí. Despues
236 lógicamente hay otro tema que no es muy
237 interesante, vamos no es que no sea muy
238 interesante, que tienes que tener presente y
239 es el tema del material . Tal como están
240 puestas las clases en el horario, te propicia
241 a no cambiar mucho de material (SERNO.009)

De la observación de su actuación docente, se comprueba que sistemáticamente recoge e impulsa para su realización en el aula propuestas que realizan sus alumnos/as,

259 La siguiente actividad me la plantearon
260 algunos alumnos y como los demás insistían
261 acepté de buen grado, ya que a pesar de no
262 estar planificada, me pareció interesante el
263 hecho de que por una parte se sientan
264 partícipes de la sesión y de la asignatura, así
265 como el observar cómo se desenvolvían con una
266 actividad de este tipo.(DIARIO1)

452 A ellos les suele gustar opinar sobre la
453 actividad a realizar y si veo que lo que me
454 proponen esta relacionado con lo que yo
455 pretendo, o creo que es conveniente , lo
456 acepto.(SERNO.001)

basando estas decisiones en la formación inicial recibida, en sus propias convicciones y creencias, y reforzado todo ello por su propia experiencia docente acumulada al respecto

363 P:A lo largo de mis observaciones y en las
364 entrevistas anteriores, queda constancia que
365 en muchas ocasiones aceptas propuestas de los
366 alumnos. ¿Por qué y en qué basas esa
367 decisión?
368 R:Acepto propuestas de los alumnos porque veo
369 muy interesante que el alumno se vea

370 partícipe de la asignatura y de la actividad
371 en sí, que vean que yo les escucho. Y me baso
372 en el tema de la cooperación porque cuando
373 después yo quiera solicitarles su ayuda,
374 ellos se van a sentir respaldados porque yo
375 les he escuchado a ellos y entonces están
376 acostumbrados a ese tipo de trabajo y
377 entonces todo esto me va a servir para el
378 trabajo de creatividad. Si yo no les he
379 pedido nunca su opinión pues no van a saber
380 trabajar de forma autónoma. No quiere decir
381 que el hecho de que admitir una variante o
382 propuesta sobre la actividad sea una cosa
383 fundamental pero sí que puede ayudar a ese
384 tipo de trabajo.(SERNO.009)

384 También creo haberlo visto
385 en mi formación inicial, el aceptar las
386 propuestas de mis alumnos como una cuestión
387 importante, y no sé si empleo el término
388 correcto, para su desarrollo social y para la
389 integración del niño en el aula porque si un
390 niño tiene una idea y tú se la aceptas, yo
391 creo que el niño se va a sentir muy
392 respaldado por tu apoyo hacia él y por los
393 mismos compañeros y eso va a servir para que
394 en las próximas actividades la gente quiera
395 participar y además, de hecho , eso te
396 enriquece muchísimo la asignatura. Yo creo
397 que nadie tiene la potestad, la verdad
398 absoluta y a mí ellos me han dado muchas
399 ideas que a mí no se me hubieran ocurrido y
400 eso te enriquece mucho. Entonces, esta
401 decisión esta basada un poco por la
402 información recogida en la escuela de
403 magisterio y reforzada por la experiencia.(SERNO.009)

considerando que esta característica es importante en el estilo del profesor

383 No hay que ser rígidos. A mí la
384 práctica lo que me ha hecho, porque era
385 bastante cuadriculado no sé si por el
386 sistema, por mi formación inicial o por como

387 está montado que te van marcando una serie de
388 límites y te das cuenta que la realidad es
389 mucho más abierta y más flexible y que el
390 niño está abierto a multitud de cuestiones
391 que ellos mismos te la demandan. Con mi poca
392 experiencia veo que la monotonía y la rigidez
393 hay que quitarla , hay que ser más abiertos.(SERNO.009)

825 Intento
826 ser flexible y creo que ese aspecto es muy
827 importante, porque si eres muy cerrado
828 difícilmente vas a ser capaz de ponerte en el
829 sitio del otro.(SERNO.009)

Asimismo considera importante por convicción personal y como meta como docente, fomentar en los alumnos/as capacidades y procesos de autonomía de actuación en el aula

397 R:Yo creo que siempre que se les pueda dejar
398 trabajar de forma autónoma hay que hacerlo y
399 yo
400 mismo se lo digo a ellos.(SERNO.001)

355 Hay también otra cosa que
356 procuro en todos los niveles, que se vayan
357 acostumbrando a trabajar solos, que yo tenga
358 que dar las mínimas instrucciones ya sean de
359 tipo organizativo o de otro tipo. En cuanto a
360 lo que dices depende un poco de la actividad.
361 Planteo la situación de aprendizaje y que
362 sean
363 autónomos. Se lo he comentado a los de 2° y
364 3°,
365 que me gustaría llegar a clase y plantear la
366 actividad y que ellos se organicen, trabajen
367 y
368 hacerlo todo, se supone que eso es
369 creatividad,
370 intentar llegar a ese extremo.(SERNO.003)

En cuanto al espacio del aula donde imparte sus clases, Sergio admite cierta mediatización en el diseño de sus tareas por las características que dicho espacio presenta

78 P:Cómo ves el tema del espacio. Por la
79 experiencia que llevas, ¿crees que te está
80 mediatizando mucho?
81 R:En algunas actividades sí, el espacio se me
82 queda muy pequeño y entonces me mediatiza un
83 poco, no es que me determine todas las
84 actividades pero algunas sí. Por otra parte
85 me
86 viene bien porque en temas como la percepción
87 espacial me ayuda bastante para organizar la
88 actividad. En otras sí me mediatiza.(SERNO.001)

99 P:La actividad propuesta de lanzamiento en un
100 espacio tan reducido ,¿crees que puede influir
101 aún más en este problema?
102 R:Sí, te ves muy determinado. Despues al pensar
103 sobre esta sesión , he visto que quizás hubiera
104 sido más conveniente hacerlo por tandas (SERNO.007)

112 Lo que está claro es que el espacio me
113 determina la actividad.
114 P:En otras sesiones que he visto, con los
115 grupos de 1°, el espacio no parecía tan
116 determinante.
117 R:Aquí sí, el espacio empieza a influir en la
118 actividad.
119 P:¿Crees entonces que los espacios no son malos
120 o buenos objetivamente sino que dependen de las
121 actividades a realizar?.
122 R:Creo que sí. Yo no creo que el espacio
123 influya tanto. Es obvio que determinados juegos
124 no puedo hacer por las características de este
125 gimnasio y sin embargo en otros este tipo de
126 espacios favorece su desarrollo.(SERNO.007)

atribuyendo al espacio posibilidades para facilitar o disminuir el control y gestión del aula

338 R:Hay muchas actividades en que ese uso del
339 espacio como regla o como elemento de control
340 es fundamental y decides previamente y en
341 otros casos es sobre la marcha al ver que la
342 actividad es conflictiva.(SERNO.009)

346 R:Sí y en este aspecto lo que más me ha
347 ayudado ha sido un poco la extrapolación que
348 he hecho del control de la contingencia que
349 debe hacerse en la resolución de problemas y
350 que yo uso en otros campos. Cuando yo
351 planteo, el tema del espacio es una cuestión
352 que te determina muchísimo y eso es una cosa
353 que suelo tener presente, no la escribo pero
354 la tengo presente, la veo fundamental y en
355 mi espacio me veo facilitado pero en un
356 espacio abierto,ese control del espacio lo
357 veo determinante. De hecho, en mi experiencia
358 de prácticas de enseñanza, muchas actividades
359 que aquí salen prácticamente sin tu
360 intervención, allí tenías que modificar mucho
361 el espacio para poder sacarle todo lo que
362 tenían.(SERNO.009)

Señala la influencia que esta variable organizativa, horario escolar, tiene en su actitud durante determinados momentos de la actividad docente

216 Durante la clase de hoy me he encontrado
217 distante, inestable y creo que se debe a que
218 es la última hora de la tarde, lo que ha
219 propiciado una falta de concentración.(DIARIO1)

136 R:Puede ser que me haya afectado. Procuro
137 siempre que empiezo con otro grupo olvidarme
138 de lo sucedido con la clase anterior pero en
139 la última hora de la tarde, que era esta
140 clase, me doy cuenta que aguanto menos.
141 Algunas veces empleo la frase "no aguanto
142 más, no os paso una".(SERNO.005)

143 P:¿Crees que tu comportamiento a lo largo de
144 la semana se va modificando y con los grupos
145 del último día de la semana es sensiblemente
146 diferente que con los del primer día?
147 R:Se que las dos últimas horas del viernes te
148 cuestan, y a no ser que sea que una clase muy
149 dinámica te vienes un poco abajo. Y no es que
150 te portes peor con ellos pero no tienes la
151 misma disposición, la misma capacidad para

152 tomar decisiones para variar una actividad,
153 adaptarla si no funciona,etc. No es solo
154 una cuestión física sino sobre todo mental. Y
155 además en mi caso, mi horario está mal
156 distribuido porque el lunes p. ej. solo tengo
157 dos clases y el viernes en cambio tengo
158 todas las horas.(SERNO.005)

enjuiciándola también como determinante en el comportamiento e implicación de los alumnos/as: establece claras diferencias entre mañana y tarde y entre los diferentes días de la semana

229 En las últimas semanas , observo que los
230 alumnos trabajan mejor en las horas de la
231 mañana que en las de la tarde pero sobre todo
232 la diferencia se nota más en la última sesión
233 de la tarde.(DIARIO1)

308 1°A: Aquí observo la misma condición que en
309 clases anteriores y es que en la última hora
310 de la tarde los alumnos no vienen de igual
311 modo que en el resto de las horas.(DIARIO1)

221 Una cosa que quería comentar era sobre le
222 horario porque este grupo le doy la otra
223 clase por la mañana y se nota diferencia a la
224 clase de la tarde. A mi también me influye,
225 noto que no trabajo igual que por la mañana.
226 Estas dos horas de la tarde se hacen pesadas.
227 Los niños están deseando irse a su casa.(SERNO.005)

debiendo adecuar y modificar las tareas en función de estas incidencias del horario

129 R:Siempre que la clase es a las tres como
130 ahora
131 procuro no hacer actividades muy intensas, lo
132 tengo en mente aunque a veces no tengo más
133 remedio y lo tengo que hacer. Ya te comenté
134 que
135 en la reunión con los padres les dije que los
136 días que sus hijos tuvieran clases de E.F.
137 comieran un poquito antes, y no sé si lo

138 hacen
139 o no. De todas formas, este tipo de trabajo
140 requiere una forma de trabajo un poco más
141 tranquila.(SERNO.003)
142 P:Entonces la hora no es determinante sino el
143 tipo de contenidos.
144 R:Exactamente, la hora la tengo en cuenta
145 pero
146 no es prioritario, porque con las pocas horas
147 que tengo a la semana pues no tengo más
148 remedio.(SERNO.003)

407 R:Sí, hoy p. ej. en la sesión de la tarde
408 (era
409 la misma de ahora)el grupo estaba un
410 poco...,ya
411 te he dicho que por las tardes están menos
412 centrados, y he tenido que variar mas de
413 actividad porque nada más que empezar algunos
414 me han dicho que tenían ganas de dormir y he
415 tenido que variar actividades porque se
416 notaba
417 que estaban faltos de concentración y he
418 tenido
419 que estar cambiando continuamente y aun así,
420 y
421 en la última hora de clase aún se nota más.(SERNO.005)

248 R:Haciendo un paralelismo entre esto que
249 planteas y lo que me ocurre con los cursos de
250 la tarde que siempre tengo más problemas que
251 con los de la mañana, me he planteado hacer
252 otro tipo de actividades por ser la tarde. Aquí
253 quiero trabajar unas determinadas cuestiones y
254 quiero hacer eso.(SERNO.007)

Sobre su horario de clases, Sergio plantea ciertas discrepancias, por entender que el mismo no está construído adecuadamente, y ha introducido modificaciones en el mismo para poder tener opción a alcanzar los mínimos deseados en su planificación

275 R:Bueno, verás, he llegado aquí y me han
276 dicho

277 "este es tu horario" y no he tenido la
278 oportunidad de decir nada sino que me lo han
279 dado hecho y sin embargo a Jesús(otro
280 profesor)
281 que lleva tiempo aquí decidió cómo quería que
282 se distribuyeran sus horas de E.F., así como
283 el
284 hecho de que a mí me ponga a dar clases de
285 plástica para completar y a él no porque se
286 negó. Lo único que he podido hacer es
287 realizar
288 algunas modificaciones los días que tengo
289 clase
290 de 9 a 10 con un curso y despues de 10 a
291 10,30
292 con otro, pues he pedido a los tutores de
293 aula
294 reconvertirlas en dos sesiones de 45 minutos,
295 de 9 a 9,45 y de 9,45 a 10,30 para poder
296 aprovechar mínimamente el tiempo.(SERNO.001)

señalando la importancia que tiene para poder conseguir unos resultados que te permitan finalizar tu proceso educativo con una mínima satisfacción en relación con el trabajo realizado en el aula

13 En mi horario tengo 3 h semanales
14 con los cursos de primer ciclo de primaria y
15 eso me ha servido para establecer un buen
16 trabajo y aunque al final siempre uno piensa
17 que podía haber hecho más cosas , la verdad
18 es
19 que bien.(SERNO.000)

280 grande, y quizás por mi inexperiencia o
281 porque te dejas un poco llevar o también me
282 he visto mediatizado por tener solo 2 h.
283 semanales con estos cursos de 3° y quieras
284 que no, una hora a la semana se nota.(SERNO.000)

Al respecto de su período de formación inicial, señala la falta de profundidad y significación con la que determinados contenidos fueron tratados durante este período, lo que se

traduce en olvido o en una falta de utilización o consideración de los mismos en la toma de decisiones docentes que debe posteriormente adoptar en el proceso didáctico

627 P:¿Entonces opinas que con determinados
628 contenidos formativos se dicen, se informa al
629 alumno pero no llegan a ser significativos
630 para él?
631 R:Creo que sí, que se debería incidir más.(SERNO.009)

406 Estaba
407 condicionado por mi inexperiencia en este
408 campo y aunque en la formación inicial
409 tuvimos un contacto mínimo, no disponía de
410 material necesario para poder llevarlo al
411 aula. A raíz de un curso que he realizado
412 durante este año pues me sirvió a mí para
413 mejorar mi formación en este campo y eso me
414 permitió llevar estas actividades al aula. Es
415 decir, que muchas veces no se utilizan
416 determinadas tareas o materiales por falta de
417 dominio, de conocimiento durante tu formación
418 inicial.(SERNO.009)

Señala la importancia que la actitud personal con la que los alumnos/as afrontan este período es decisiva para el aprovechamiento de los contenidos y conocimientos que se transmiten, explicitando que, en ocasiones, la falta de riqueza y adecuación en los planteamiento de la formación inicial se produce como consecuencia del conformismo y apatía de los alumnos/as que la reciben

421 R:Lo cierto que mi formación inicial en
422 cuanto a contenidos fue bastante rica ,aunque
423 también influye quizás el que yo ya tuviera
424 hecha otra especialidad y fuera ahí a
425 aprender. Me preocupé bastante de sacarle
426 bastante el juego a esa formación inicial
427 cosa que en otros compañeros no era así, en
428 ese ambiente de ir un poco a pasar. Sin
429 embargo a mí como iba con la idea de

430 aprovechar el tiempo, eso me ayudó bastante.(SERNO.009)

440 Comparando las
441 dos me doy cuenta que iba un poco a pasar y
442 solo preocupándome de aprobar y sin embargo
443 en la de E.F. me veía en un plano diferente,
444 que estaba porque me interesa y porque quiero
445 aprender y al ser una cosa que me gusta
446 tratar de sacarle el máximo provecho. Y eso
447 pasó con los otros dos compañeros que estaban
448 en la misma situación que yo y eso se
449 comentaba, un poco que nosotros estabamos
450 subiendo el nivel con tanto interés . En
451 definitiva que la gente lo que quiere es
452 aprobar . Lo que sí creo es que la formación
453 inicial debería mejorar un poco en cuanto a
454 esa flexibilidad en algunas cuestiones. Sin
455 embargo eso viene propiciado muchas veces por
456 los propios alumnos porque si estos fueran
457 exigentes y demandaran más al profesor, se le
458 podría sacar más jugo a esta formación
459 inicial. Entonces creo que muchas veces se
460 adopta la postura del dejar hacer al profesor
461 y aunque a veces se critica al profesorado,
462 si consigues aprobar no se preocupan de mucho
463 más. (SERNO.009)

y resalta que las materias que más significado han tenido para él, son aquellas que tienen una estructura práctica o teórico-práctica

473 R:A mí, si te digo la verdad las asignaturas
474 que más me han servido han sido las más
475 prácticas, bueno mejor dicho teórico-
476 prácticas,aquellas que tienen una relación
477 teoría-práctica. Así, p. ej. fisiología del
478 ejercicio o bases biológicas, no se si por
479 que el programa así lo exigía o quizás por la
480 propia asignatura, aquello se limitaba a una
481 serie de contenidos muy teóricos que en
482 ningún momento servían para su aplicación
483 práctica. Sí, aquella asignatura servía para
484 una serie de conocimientos pero no la veo
485 interesante porque a mí no me ha servido para

486 ninguna aplicación práctica. Bueno, a mí me
487 ha servido porque me gusta pero muy poca
488 aplicación práctica y yo pienso que esa
489 asignatura se puede ver un poco compensada
490 por teoría del entrenamiento, ya que ahí hay
491 conceptos que si no tienes claro, que si no
492 tienes la mínima formación no vas a llegar a
493 entenderlo aunque con una formación media o
494 aprovechando que en teoría del entrenamiento
495 para verle un sentido a la otra.

Echa en falta, durante este proceso formativo, la necesaria interrelación entre las diversas materias que constituían el currículum de la especialidad, caracterizándose éste por una parcelación y desconexión absoluta entre ellas, presentando una visión desintegradora y atomizante de la Educación Física

495 Ese es otro
496 ejemplo de la rigidez de la formación
497 inicial, que a veces se extrapola al campo
498 real, en el sentido de que esto es una
499 asignatura y esto es otra y bien parceladas,
500 sin ninguna conexión. Aprovechando esto,
501 quiero decir que donde veo una falta grave y
502 dende creo que se debería mejorar es en tema
503 de la conexión entre las asignaturas porque
504 se pierde un poco el concepto global de la
505 materia. Yo me he preocupado de buscar esa
506 conexión porque la veo necesaria y es una
507 cosa difícil y cuando vas al campo real de la
508 práctica, resulta muy difícil integrar todos
509 esos conocimientos y muchas veces utilizamos
510 conceptos como que estoy trabajando E.F. de
511 base o teoría del Entrenamiento como si cada
512 materia tuviera su parcela, como si tuvieran
513 compartimentos estancos y entonces yo cuando
514 estoy dando una clase estoy viendo su
515 componente didáctico, su parte de
516 entrenamiento, su parte fisiológica,etc.y
517 entonces yo veo que se tendrían que aclarar
518 todas esas interrelaciones y yo veo que la
519 única forma es comunicar la teoría con la
520 práctica y si hay asignaturas que no pueden
521 ser prácticas por su propia naturaleza, se

522 pueden utilizar esos conocimientos en otra y
523 ver su conexión. La asignatura de Didáctica
524 siempre tiene el problema de las prácticas y
525 es necesario hacerlas y claro van a las
526 prácticas con un cierto déficit teórico o por
527 ej. la iniciación deportiva que necesita
528 también hacer prácticas , y se podría
529 intentar apoyarse unas en otras para mejorar.
530 Yo pienso que eso mejoraría la implicación
531 del alumno. Sé que es difícil pero creo que
532 le podría dar mucho juego a la especialidad.(SERNO.009)

4.2.1.3. Planificaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje

Del análisis de las planificaciones realizadas por Sergio durante este primer año de docencia, podemos realizar las siguientes consideraciones:

1.- Se constata la utilización de tres tipos de planificaciones en el proceso de diseño del currículum: Una planificación anual, la distribución de ésta en tres planificaciones trimestrales y como último nivel de concreción señala la unidad didáctica, indicando que en la misma se explicitarán cada uno de los apartados referidos a la planificación (objetivos, contenidos, metodología, organización, material, actividades,evaluación).

2.- Los contenidos de enseñanza se estructuran alrededor de tres grandes núcleos: *Imagen corporal, percepción espacio-temporal y habilidades motrices básicas*, planteando un tratamiento integrador de los mismos mediante el diseño y desarrollo adecuado de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

3.- Los objetivos son seleccionados de entre los recogidos en el Proyecto Curricular de Centro, manifestando en su planificación, que el área de Educación Física organiza sus objetivos relacionándolos con los bloques de contenidos del currículum del área para la etapa de Ed. Primaria, siendo significativa la referencia entre estos últimos al bloque de "Salud Corporal" , no teniendo presencia en dicho currículum, el citado bloque de contenidos.

4.- Los contenidos de enseñanza-aprendizaje se estructuran siguiendo la organización establecida en el currículum oficial (¿cinco? bloques de contenidos y tres tipos en cada uno de ellos (hechos y conceptos, procedimientos, y actitudes y valores). Es de destacar a este respecto

el enorme número de contenidos a enseñar que aparecen relacionados en su planificación anual.

5.- En el apartado referente a la metodología de enseñanza, describe una serie de criterios que se relacionan directamente con el diseño de actividades:

-Partir de lo que ya saben
-Aprendizaje significativo
-Intereses de los alumnos/as
-Desarrollo de la creatividad y estrategias de resolución de problemas
-Globalidad
-Relación entre iguales

añadiendo que la metodología a implantar en el aula será activa, individualizada y global.

6.- En la planificación anual y trimestral se recogen una serie de actividades tipo que van a servirle de guía y orientación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.- La evaluación aparece recogida en la planificación anual, distinguiendo tres tipos de evaluación: Inicial, formativa y final. En cada una de ellas se describen los procedimientos de evaluación, sin que se especifiquen los criterios a considerar en dicha evaluación. Para cada uno de estos tipos o momentos de evaluación, señalan los siguientes procedimientos:

INICIAL: Mediante el planteamiento de situaciones lúdicas y de Educación Física de Base, para a partir de los datos obtenidos plantear los objetivos y contenidos de enseñanza.

FORMATIVA: Registro de anécdotas y lista de control, primando como aspectos a

tener presente en la evaluación aquellos que estén relacionados con las actitudes de los alumnos/as, por la importancia que los mismos tienen en la consecución de los demás.

FINAL: Mismas situaciones lúdicas y de Educación Física de Base utilizadas en la evaluación inicial.

En cuanto a la evaluación del proceso, aparecen como aspectos a considerar:

-Adecuación de las actividades al grado de desarrollo de los alumnos/as
-Adecuación de la progresión diseñada
-Adecuación a los intereses y motivaciones de los alumnos/as
-Organización de medios y recursos

no describiendo en ningún caso, los criterios a utilizar para establecer estas adecuaciones.

Por último, y refiriéndonos a la evaluación de él mismo como profesor, relaciona los siguientes apartados:

-Nivel de la información inicial presentada a los alumnos/as
-Capacidad para intervenir para readaptar las actividades propuestas y ante las intervenciones de los alumnos/as

Para finalizar este análisis, resaltar la no consideración del contexto (características de los alumnos/as, espacios, materiales, nivel socioeconómico de las familias,etc.) en la elaboración de la planificación, o al menos eso podemos deducir al no estar incluido en la planificación elaborada.

4.2.1.4. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

Se comprueba que en los momentos iniciales, las preocupaciones que más van a centrar la atención de Sergio en este primer año de docencia son

-La actitud y comportamiento de sus alumnos/as en la clase de Educación Física

-La eficiencia de su labor docente

-Las cuestiones organizativas del aula

En relación con la primera de sus preocupaciones, Sergio declara que va a condicionar su propia valoración como maestro, al depender parte de su éxito, que como se ve es otra de sus preocupaciones iniciales, del interés y deseos de sus alumnos/as hacia la materia.

Esta mediatización de su propia valoración como maestro en función de la actitud que muestran sus alumnos/as en clase responde a su forma de ser, a su personalidad, que tiende a inculparse de ser la causa cuando las cosas no funcionan, sin someterlas a un análisis riguroso que determine objetivamente las mismas.

Por este motivo, no encontrar soluciones a los problemas, sea por cuestiones metodológicas, sea por cuestiones de comportamientos no deseados en los alumnos/as, le provoca incapacidad para actuar y actitudes de descontrol personal, influyendo en su actitud y motivación hacia la enseñanza y desembocando en comportamientos autoritarios y poco reflexivos. En este mismo sentido, destaca como un factor de influencia negativa en su comportamiento el horario escolar, asumiendo Sergio que las clases de la última hora de las tardes y de los viernes influyen negativamente en su actitud y motivación.

Este tipo de comportamientos son contrarios a sus propias convicciones e ideales, y por tanto provocan dilemas en Sergio, que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje al concretarse en una disminución en el nivel de las expectativas a lograr y en la exigencia de los alumnos/as (en algunos dice conformarse con que por lo menos están participando).

Como hemos indicado, su grado de motivación hacia la enseñanza está claramente influenciado por su comportamiento en el aula, incidiendo también en ello el tipo de contenidos y tareas a desarrollar en el aula. En este sentido resalta Sergio, refiriéndose a sus posibilidades de intervenir en el aula, la mediatización que imponen el tipo de contenidos y tareas que se proponen en el aula e influyendo la metodología seleccionada en su estilo docente.

La eficiencia en su labor docente está caracterizada por la búsqueda de resultados a corto plazo, es decir, tiene prisa y ansiedad por corroborar que sus planteamientos obtienen los frutos deseados, impregnando, en este inicio, su proceso didáctico de un carácter productivo y que como veremos se contradice con sus valores y convicciones sobre la enseñanza. Este planteamiento le lleva a mostrar un comportamiento docente más directivo en el aula, comportamiento que también está influido por su precocupación por el control del aula. Hemos de señalar que a medida que el proceso transcurre, Sergio evoluciona hacia posicionamientos más acordes con sus principios y valores, caracterizándose por ser procesos más abiertos y flexibles y menos preocupados por el eficientismo.

Respecto a su tercera preocupación "cuestiones organizativas del aula", se comprueba que está íntimamente relacionada con la gestión y el control del aula, aspectos que también van a preocupar notablemente a Sergio en este comienzo profesional.

En su comportamiento docente en el aula, ya valorado en algunos de sus aspectos, encontramos como otra característica que lo define por la tendencia a aceptar propuestas de sus alumnos/as, guiado a ello por sus propias creencias, su experiencia docente y su formación inicial: Sergio valora como muy positivo en el estilo docente de un profesor presentar esta capacidad.

Respecto a la gestión y el control del aula, hemos señalado que algunas de las preocupaciones iniciales de Sergio están imbuídas por estos aspectos, sobre todo en aquellas situaciones en que los grupos se caracterizan, o al menos así lo percibe Sergio, por actitudes nada positivas hacia la materia y comportamientos conflictivos en el aula (Sergio relaciona este proceder con el tipo de clima instaurado en el aula por los tutores, señalando la dificultad de plantear una enseñanza no directiva en clase de Educación Física a grupos poco acostumbrados a ello).

La estrategia que adopta Sergio ante este tipo de situaciones es dialogar con los alumnos/as implicados para hacerles razonar y reflexionar sobre su comportamiento, estrategia que en algunos momentos es desestimada (situaciones antes comentadas de bloqueo y descontrol), actuando en esas ocasiones de una forma mucho más directiva y autoritaria, actuación sobre la que reflexiona, valorándola como inadecuada y retomando su estrategia inicial (diálogo).

Este comportamiento directivo que caracteriza el comienzo de la docencia de Sergio va evolucionando, como consecuencia de una mayor confianza y seguridad en sí mismo, hacia posicionamientos más flexibles y acordes con sus valores, estando siempre mediatizada esta evolución por el grupo de alumnos/as de que se trate, influido a ello por las expectativas y juicios de valor que presenta respecto a dichos grupos, actitud ésta que

juzga como inadecuada pero de la que es difícil abstraerse.

La acción de informar a sus alumnos/as es otra de sus preocupaciones, refiriéndose Sergio a la necesidad de realizar un análisis previo sobre el nivel de complejidad de la información a presentar y de su adecuación al nivel de los alumnos/as, quedando esta declaración en el plano de lo teórico ya que su propia actuación al respecto no responde a dicha exigencia previa. En este sentido, Sergio señala el inadecuado planteamiento realizado en la formación inicial, no tratándose correctamente este aspecto durante la misma. Como medio fundamental para presentar la información Sergio utiliza la demostración, justificando su decisión por ser más impactante y gráfica para los alumnos/as.

Para el diseño del currículum utiliza los siguientes tipos de planificación:

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

Resalta la dificultad que supone planificar a largo plazo, señalando como clave para su proceder a su construcción realizar un adecuado análisis del contexto, cuestión ésta que se contradice con la planificación anual elaborada en este primer año en la que no se hace ninguna consideración al respecto. Partiendo de este conocimiento del contexto, selecciona los objetivos y contenidos de enseñanza, influyendo en la selección de los objetivos sus propios valores y creencias. Además tiene presente aquellos objetivos y contenidos recogidos en el Proyecto Curricular de Centro.

Como resultado de todo ello, los objetivos para este curso

académico se van a centrar en la mejora de la actitud de los alumnos/as, aspecto que considera clave para proceder a la consecución de otros objetivos y contenidos, resaltando entre dichos objetivos "fomentar el desarrollo de procesos de autonomía en sus alumnos/as".

En cuanto a los contenidos de enseñanza, su selección va a ser determinada en virtud de los datos encontrados en el análisis del contexto, por el nivel motriz de sus alumnos/as y sus intereses y preferencias como profesor. En el presente año, esta selección se concreta en plantear un proceso abierto y no sistematizado, en el que va a llevar a cabo un tratamiento integrado del conjunto de contenidos seleccionados.

La metodología de enseñanza a utilizar en el proceso didáctico va a ser el estilo "resolución de problemas", comprobándose que, en muchas de las situaciones vividas en el aula, su comportamiento docente se contradice con las características y exigencias del estilo implantado, proporcionando la solución a sus alumnos/as, justificando dicha decisión por su incapacidad para resolver el problema planteado, sin cuestionarse en ningún momento la inadecuación del mismo al nivel de sus alumnos/as.

La metodología va a venir determinada por los contenidos de enseñanza, las tareas de enseñanza y las posibilidades de acción que presentan sus alumnos/as ante sus propuestas, resaltando que, en la mayoría de las situaciones didácticas planteadas, ha podido trabajar con aquella que se encuentra más identificado como profesor, influyendo también sus propias creencias y convicciones personales sobre la enseñanza. Resalta que para la implantación y adecuada utilización de la misma, es fundamental la existencia de un cierto clima del aula, sin cuya existencia difícilmente podrá ser positiva su implantación.

Como último componente tratado en su planificación aparece la evaluación, componente que enjuicia como de gran dificultad para su implantación en el aula, opinando que la experiencia docente y la capacidad del profesor influyen en su realización.

En su caso, la evaluación se caracteriza por estar poco sistematizada, recurriendo a la utilización de las situaciones didácticas que plantea en el día a día para determinar el nivel de desempeño de sus alumnos/as, procedimiento éste que valora como positivo y exclusivo de nuestra área.

En cuanto a la planificación de sesiones, Sergio valora las propuestas realizadas desde la formación inicial como rígidas y poco flexibles, añadiendo que durante dicho período no se permite a los futuros maestros utilizar otros diseños o modelos más abiertos y flexibles y basándose para la realización de sus actuales planificaciones de clase en su experiencia docente y práctica profesional. Resulta al menos significativo que tras estas declaración de intenciones veamos que Sergio utiliza una estructura o esquema de sesión basado en el modelo tradicional, caracterizándose la primera tarea que plantea en sus clases por ser poco complejas y de baja intensidad, argumentando que el propósito de las mismas es activar a los alumnos/as (no especifica si referida a los componentes físicos o psicológicos), mientras que la última tarea será, bien de carácter relajante (tradicional vuelta a la calma), bien de carácter lúdico (terminar la sesión con una actividad muy motivante). Resaltar por último respecto al esquema o modelo de planificación, que Sergio concede gran influencia al tipo de contenidos de enseñanza a desarrollar en el aula para adoptar posiciones más o menos cerradas respecto de la propuesta a llevar al aula, señalando como ejemplo que cuando los contenidos son de tipo actitudinal el diseño será más abierto y flexible, mientras que cuando los contenidos son de tipo procedimental éste deberá ser más cerrado y estar más estructurado. Asimismo, relaciona la posibilidad de

realizar una mayor o menor individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje con el contenido de enseñanza seleccionado.

Sergio planifica las mismas sesiones para los diferentes grupos con lo que interactúa, asumiendo que esta forma de proceder no es rigurosa ni adecuada. Durante la fase interactiva modifica y adapta las situaciones diseñadas en función del nivel de desempeño mostrado por sus alumnos/as, apoyándose en su experiencia docente que le proporciona la confianza necesaria para poder actuar consecuentemente en cada una de las posibles situaciones que se pueden dar en las aulas, lo cual no evita en ocasiones que se cometan errores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señala que esta forma de proceder respecto a la planificación de sus sesiones provoca un enriquecimiento y mejora en la calidad de las propuestas a medida que se van implementando en el aula, de lo cual se deduce cierto déficit y perjuicio para los primeros grupos con los que interactúa..

En cuanto a las tareas de enseñanza-aprendizaje, hace notar que las propuestas teóricas realizadas desde la formación inicial para el análisis y selección de las mismas no son utilizables ni planteables en la realidad escolar, salvo en el caso de que las tareas se caracterizen por tener cierto riesgo o un elevado nivel de dificultad en su realización. Desde esta consideración, Sergio utiliza como criterios de selección de las tareas

a)El nivel de motivación que presentan o pueden presentar para sus alumnos/as (no olvidemos que diseña las mismas sesiones para todos los grupos), no existiendo un único criterio a su vez para determinar este nivel

b)La potencialidad estructural en relación con los contenidos de enseñanza

c)El carácter lúdico que tienen o puede imbuírseles (concede esta cualidad a tareas que responden a la estructura de ejercicio pero que, según Sergio, los alumnos/as

perciben como un juego)

d)Su propia experiencia docente apoyada en datos teóricos sobre el desarrollo perceptivo-motor de los niños/as, lo que le permite tener una base informativa sobre la que apoyarse para tomar sus decisiones acerca de las tareas.

Se constata la tendencia en su actuación a incorporar muchas propuestas como consecuencia de las respuestas que realizan sus alumnos/as, lo que de forma sistemática se traduce en el escaso cumplimiento de la sesión prevista para cada clase.

En cuanto al nivel de exigencia física de las tareas propuestas (intensidad y duración de la práctica), no se determina a priori por Sergio, considerando que dichas variables serán tenidas en cuenta durante la práctica, en el propio desarrollo de las tareas de enseñanza, basando su decisión en cada momento en su experiencia docente y en los datos teóricos transmitidos en la formación inicial.

La duración de las tareas (referido aquí al tiempo de aprendizaje que establece para cada tarea y consecuentemente para cada contenido de enseñanza) no va a ser tampoco determinado a priori por juzgar, apoyándose en su experiencia docente, que no es una acción útil. Dicha decisión, que se adopta durante la fase interactiva, responde a criterios como el nivel de actividad de los alumnos/as y el nivel de motivación que las mismas presentan, tomando rara vez en consideración criterios académicos.

Respecto a la organización del aula, y refiriéndonos en primer lugar a la organización de los grupos, vemos que mantiene los mismos criterios que para algunos de los componentes en el diseño de sus sesiones, no estando previsto el número de grupos ni los componentes de los mismos antes del comienzo de la sesión y adecuando mejor este tipo de decisiones a medida que se van desarrollando las sesiones, ya que la experiencia le va

informando de lo adecuado o inadecuado de las propuestas organizativas que realiza para cada una de las tareas.

Se constata la existencia de una rutina o progresión en la organización del grupo-clase a lo largo de la sesión, comenzando con organizaciones individuales, pasando posteriormente a organizaciones en parejas o en trios y finalizando en pequeños subgrupos. La justificación para ello está fundada en varias cuestiones, como son las características del espacio donde imparte su enseñanza, la disponibilidad de material didáctico, su experiencia docente en prácticas de enseñanza, aumentar progresivamente la dificultad y complejidad de las tareas (mayor número de componentes implica mayor dificultad, argumento éste que se puede comprobar no se cumple en todas las situaciones) y facilitar el control y la gestión del aula, aspecto éste que aunque citado en último lugar no es el menos importante a la hora de adoptar estas decisiones.

En cuanto a la organización material de aula, se constata una evolución en la misma paralela a su comportamiento docente, adoptando inicialmente posicionamientos directivos (distribuye y recoge personalmente el material una vez organizados los grupos) y evolucionando hacia posiciones más abiertas y flexibles, donde trata de fomentar una mayor participación y autonomía de sus alumnos/as en la vida del aula (recuérdese sus objetivos de enseñanza).

La selección del material viene determinada por el nivel de motivación que presenta para los alumnos/as, estando mediatizada esta decisión por la continuidad horaria en sus clases, lo que le hace adoptar la decisión de seleccionar tareas que no exijan mucha variedad en el material a utilizar (criterio a considerar junto a los ya expuestos).

Las características espaciales del aula (que ya hemos

señalado mediatizan de alguna manera la organización de los grupos) influyen también en la selección de sus tareas de enseñanza, ofreciendo en cambio para Sergio muchas posibilidades para facilitar el control y la gestión del aula.

Sobre el horario, Sergio expone la gran influencia que presenta en el comportamiento de profesores y alumnos, lo que le lleva a realizar modificaciones en las sesiones y en las tareas en función del momento horario de que se trate.

En cuanto a las relaciones con sus alumnos/as, Sergio señala la dificultad que existe en algunos casos para lograr el punto de equilibrio adecuado, describiendo serias dificultades en las relaciones con algún grupo y algunos alumnos/as, motivado todo ello, según él, por las experiencias previas de los alumnos/as en el ámbito de la Educación Física.

A este respecto valora como necesario (su experiencia docente así le aconseja) dejar un tiempo inicial para construir el adecuado clima del aula y establecer unas correctas relaciones con sus alumnos/as (recordar la impaciencia inicial y el eficientismo que caracteriza el comienzo de su docencia), ya que ello va a posibilitar una mejora cualitatitava en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo Sergio considera importante potenciar y fomentar en los alumnos/as actitudes que les permitan asumir responsabilidades y mayores cotas de autonomía en la gestión del aula, lo cual redundará de una forma efectiva en una mejor actuación docente que le permitirá centrarse sobre aquellos aspectos más académicos o didácticos (conectar con sus preocupaciones y sobre su propuesta de objetivos).

Para finalizar esta síntesis, indicar que Sergio señala la importancia de la actitud con la que los futuros/as maestros/as se acercan a la formación inicial, concretando que en su caso dicha actitud fue decisiva y no encontrando la misma en la

mayoría de sus compañeros/as.

Sobre la significación de su formación inicial, resalta que las materias de carácter teórico-práctico y práctico son las que más le influyeron, destacando que, en muchos casos, la inadecuada metodología utilizada en la formación inicial influye en que determinados contenidos no lleguen a ser significativos para los alumnos/as. Hace tambien mención de la excesiva parcelación que caracteriza a dicha formación inicial, echando en falta un planteamiento integrador que dé sentido al conjunto de las materias y contenidos presentados.

4.2.2. ELENA

4.2.2.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

En la dimensión **"decisiones preactivas e interactivas"** aparece un elevado número de aportaciones referidas a "decisiones previas sobre componentes curriculares" (PCC:36,6%). Es de destacar, no obstante, que salvo las categorías "decisiones ante la actuación correcta de sus alumnos" (DAA:2,08%)y "decisiones ante la actuación errónea de sus alumnos" (DAE:8.75%), todas las demás presentan un porcentaje medio de aportaciones, resaltando el porcentaje de decisiones tomadas en el aula en relación con componentes del currículum (DCC:17,9%). (**Gráfico 13 y tabla 13**).

CATEG	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
PCC	17	12	11	5	11	5	1	12	4	10	88	36.6
PVO	2	0	3	2	4	2	1	5	3	2	24	10
DCP	0	10	6	2	4	1	2	1	1	3	30	12.5
DCC	0	2	9	9	1	7	5	2	5	3	43	17.9
DVO	0	0	4	1	7	6	4	3	2	2	29	12
DAA	0	1	1	0	0	2	0	0	1	0	5	2.08
DAE	0	0	7	4	3	2	2	3	0	0	21	8.75

TABLA 13: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

En cuanto a la **"dimensión curricular y organizativa"**, las categorías más señaladas son "planificación de la enseñanza" (DIS:10,7%), "contenidos de enseñanza" (CON:7,14%), "metodología" (MET:6,09%), "instrucciones a los alumnos"(INS:11,2%), "tareas

de enseñanza" (TAR:21,1%), "evaluación" (EVA:9,61%), "organización de grupos" (ORG:10,1%), "tiempo de aprendizaje" (TIE:7,41%). Es significativa la baja aparición de la categoría "motivación como variable del aprendizaje" (MOT:4,35%) y la nula presencia de la categoría "adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales" (NEE:0,82%), a pesar de que el colegio donde imparte docencia es un centro de integración. (**Gráfico 14 y tabla 14**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
DIS	11	15	2	0	2	1	0	7	1	0	39	10.7
OBJ	3	1	2	0	0	0	2	1	0	2	11	3.02
CON	1	4	1	2	7	2	4	2	3	0	26	7.14
MET	8	0	3	7	0	0	0	0	1	3	22	6.04
INS	0	1	8	11	5	4	4	2	3	3	41	11.2
MAT	0	1	3	0	1	1	0	2	0	1	9	2.47
TAR	2	5	10	12	9	5	9	5	6	14	77	21.1
EVA	6	5	5	0	1	5	0	10	2	1	35	9.61
NEE	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0.82
ORG	0	1	1	7	4	9	4	4	4	3	37	10.1
CNT	0	0	0	0	2	0	3	0	0	0	5	1.37
ESP	0	2	4	0	0	0	2	0	0	0	8	2.19
HOR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TIE	3	0	5	5	5	0	1	4	2	2	27	7.41
EPA	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	5	1.37
RAT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0.82
MOT	0	0	2	0	5	1	2	2	2	2	16	4.39

TABLA 14: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

En cuanto a las categorías encuadradas en la **"dimensión personal"** destacan las categorías "creencias y valores del profesor (OCV:5,52%), "opiniones sobre componentes del currículum" (OCC:23,5%), "opiniones sobre variables organizativas" (OVO:7,91%), "reflexiones sobre su actuación

docente" (REF:7,69%) y "aportaciones sobre su propia actuación" (COD:23%), siendo en este caso reseñable la escasa aportación de juicios, sea sobre "componentes del currículum" (JUC:4,29%), "variables organizativas" (JVO:1,58%) o "alumnos" (JUA:3,61%).(**Gráfico 15 y tabla 15**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	F	%
REL	0	8	4	1	0	4	0	1	0	2	20	4.52
EXD	0	3	0	2	2	2	0	0	0	2	11	2.48
FOE	0	1	1	1	1	0	2	6	1	4	17	3.84
EXA	0	2	1	0	3	2	2	0	1	2	13	2.94
OCV	0	3	4	1	0	1	0	2	2	11	24	5.52
OCC	12	8	14	17	11	5	9	12	6	10	104	23.5
OVO	1	1	3	7	6	2	8	2	2	3	35	7.91
OCP	0	6	3	0	4	2	2	2	0	1	20	4.52
OCN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
JUC	1	7	1	2	2	1	3	1	1	0	19	4.29
JVO	0	2	2	2	0	0	0	0	1	0	7	1.58
JUP	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0.45
JUA	0	9	3	3	0	1	0	0	0	0	16	3.61
DIL	0	2	0	4	0	1	1	1	0	0	9	2.03
REF	2	14	0	2	0	7	1	1	0	7	34	7.69
REC	0	5	0	1	0	0	0	0	0	2	8	1.80
REV	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COD	1	12	15	19	6	11	10	7	4	17	102	23

TABLA 15: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE LAS CATEGORÍAS ENCUADRADAS EN LA DIMENSIÓN PERSONAL.

4.2.2.2 Análisis de las aportaciones en las entrevistas y diario.

Vamos a iniciar el análisis reflejando la actitud con la que Elena, según describe, afronta esta nueva experiencia docente

229 ver en lo que estaba fallando, y creo
230 que el paso del primer trimestre al
231 segundo trimestre se me ha notado
232 bastante. Yo estaba muy nerviosa, todo
233 lo quería hacer muy bien, que no se me
234 escapara nada, reaccionaba demasiado
235 exagerada y a lo mejor lo que habían
236 hecho los niños no era para tanto.(DIARIO)

267 B)Por tanto me pongo excesivamente
268 nerviosa y como quiero conseguir
269 demasiadas cosas al principio (creo que
270 es así), estoy "a salto de mata". Pero
271 espero tranquilizarme poco a poco porque
272 si no va a darme algo malo.(DIARIO)

traduciéndose esta actitud en comportamientos docentes faltos de control y seguridad

240 Quizás por todo esto me haya ido
241 "quemando" y el día ha sido bastante
242 desastroso. Para mí que estaban los
243 niños/as muy revueltos. Pero yo me
244 pregunto si no será demasiada casualidad
245 que todas las clases que he tenido hoy
246 hayan sido revoltosas. Incluso en la
247 última clase, al final, he puesto
248 bastantes puntos negativos a aquellos/as
249 que no han trabajado nada. Y es que aquí
250 hay dos realidades:
251 Algunos/as todavía no se han convencido
252 de que esta es una clase como las demás
253 "se tiene que trabajar" y se muestran
254 apáticos, incordiantes, protestones... y
255 eso me lleva a perder los nervios.
256 Todavía no he podido (y espero no tener
257 que hacerlo) acostumbrarme a que durante
258 50´ se te acerquen a cada segundo uno u

259 otra, a decirte que si éste me ha pegado,
260 que si mi compañera no trabaja, que si
261 ésta le ha dado un puntapié al balón... ,
262 y así una detrás de otra. La verdad, así,
263 se hace insoportable.(DIARIO)

469 Con mucha paciencia todo puede corregirse
470 y a mí todavía me queda mucho terreno por
471 ganar en ese sentido. Pienso que cuanto
472 más tranquila esté yo mejor podré dominar
473 la situación y llevarlo hasta donde
474 pretendo. Esta tarde he perdido la
475 paciencia con 3°A. Ellos venían muy
476 revoltosos y yo..., yo ya estaba muy
477 cansada.(DIARIO)

393 R:Sí, fue una clase muy floja. Yo estaba
394 muy nerviosa. Fue el mismo día que
395 planteé la sesión esta donde me inventé
396 algunos ejercicios y estaba muy nerviosa
397 y fue el peor día de la semana, estaba
398 muy estresada.
399 P:¿A consecuencia del desarrollo de esas
400 actividades que comentas?
401 R:Sí, pienso que sí.(ELENA.001)

reconociendo que, en ocasiones, adopta actitudes excesivamente radicales, faltas de cierta objetividad y de un correcto análisis de la realidad

157 Básicamente porque la sesión la he
158 preparado una hora antes (la tenía
159 libre). La consecuencia más inmediata ha
160 sido la siguiente:
161 Después del primer ejercicio, he tenido
162 que ir a buscar el material adecuado para
163 la 2ª actividad (aros y balones), con el
164 consiguiente parón en la clase. Y para
165 enmendar mi error les he dicho que cuando
166 volviera quería ver a todos formando
167 parejas mixtas. Al llegar había cierto
168 revuelo (no mucho) y algunas parejas sin
169 formar), así que me he enfadado más de la

170 cuenta: he sentado a 4 alumnos, les he
171 chillado, ...
172 Y ahora, fríamente, pienso que no ha sido
173 para tanto. Es más, pienso que la culpa
174 ha sido mía, ya que este curso es de los
175 mejores (3°C) y si hay alguien que haya
176 hecho mal, esa soy yo, pues he estado
177 nerviosa de principio a fin, e incluso,
178 me ha dado tiempo nada más que a dos
179 ejercicios. Y no es que me preocupe la
180 cantidad de ejercicios que hay que hacer
181 por sesión (la experiencia me ha
182 demostrado que mejor pocos y muy
183 enriquecedores-n° de variantes posibles-
184 que muchos y poco instructivos por la
185 falta de tiempo para llevarlos a cabo)
186 siempre que las charlas sean justificadas
187 pero precisamente hoy no ha sido así.
188 Es por ello que ahora mismo se me está
189 ocurriendo el pedirles disculpas a todos
190 por mi excesiva regañeta. Además, quizás
191 sirva de experimento el ver cómo valoran
192 esta actitud mía. Veremos a ver que tal
193 sale.(DIARIO)

204 P:Empiezas a cambiar de actitud en tu
205 relación con los alumnos, a mostrarte un
206 poco mas seria, mas tajante con ellos.¿A
207 qué se debe?
208 R:Por culpa de unas determinadas
209 personas.
210 P:¿Pero tu comportamiento varía con la
211 totalidad del grupo?
212 R:Supongo que me influye y lo traslado a
213 todos y quizás no debiera pero .(ELENA.007)

Elena va modificando paulatinamente su actitud y tipo de intervenciones ante las situaciones que le provocan cierto nerviosismo o intranquilidad, en la idea de mejorar su autocontrol y propiciar una mejora en la actitud de los alumnos/as

337 Mi forma de intervenir aquí

338 quizás sea bastante importante a la hora
339 de disminuir esos miedos y creo que la
340 de hoy no ha sido la más adecuada ya que
341 he intervenido con sarcasmo y ha
342 resultado pero pienso que no he de
343 hacerlo así por el bien de mis alumnos/as
344 sino razonando más con ellos.
345 En este sentido, estoy cogiendo la
346 costumbre de intentar explicarles la
347 utilidad de aquello que les puede
348 resultar más raro. Diría yo que el porqué
349 de lo que hacen. A través de ejemplos
350 cotidianos, relacionados con sus propias
351 vivencias, se pueden conseguir buenos
352 resultados e incluso hasta puede que se
353 conciencen, como p. ej. el tema de la
354 actitud postural aunque todavía hay mucho
355 trabajo por hacer.(DIARIO)

561 Sí he de destacar que después de ver los
562 resultados de los exámenes
563 (catastróficos), he pensado que puede ser
564 debido no solo a que les cuesta estar
565 atentos/as a mis explicaciones sino
566 también a que quizás tenga que razonar un
567 poco más con ellos sobre lo que se hace
568 en clase...Con ellos y con el resto de
569 los grupos.(DIARIO)

experimentando, a medida que se desarrolla el proceso, una mejora en la actitud y seguridad de su actuación docente

737 No digo que haya podido ser algo durilla
738 pero así me lo planteé desde un
739 principio. Es más, precisamente ahora
740 estaba comenzando a dejar algo mas de
741 rienda suelta. Estoy menos nerviosa, más
742 centrada y hay un mejor entendimiento
743 entre ambas partes.(DIARIO)

29 P:¿Pareces estar muy relajada en estos
30 primeros momentos de la clase?
31 R:Sí, me siento mucho mas relajada pero
32 no relajada en cuanto a pasar sino en

33 relación al dominio del grupo.(ELENA.007)

aunque continúa manteniendo cierta actitud de recelo y predisposición negativa hacia ciertos grupos, actitud y predisposición que , aunque intente evitarlo, le influye en su actuación y relación con dichos grupos

46 P:Bien¿ ese hecho te hacía venir con una
47 determinada predisposición a la clase?
48 R:Supongo que sí porque a mí siempre me
49 afectan esas cosas. Intento que no me
50 pase pero a no ser que el desarrollo de
51 la clase vaya bastante bien pues entonces
52 no me afecta. Pero puede que sí, que me
53 exaspere más en una determinada situación
54 que si me ocurriera en otras clases.(ELENA.003)

140 P:¿Y eso a que afecta fundamentalmente?
141 R:Aunque a mí no me guste, a mi actitud
142 con respecto a este curso porque aunque
143 intento que no me afecte y olvidarme pero
144 cuando veo que tengo en el horario clase
145 con 3°A pues siempre pienso en el tipo de
146 clase que es.(ELENA.006)

En relación con las actitudes y comportamientos no deseados de los alumnos/as en el aula, Elena toma una serie de decisiones para tratar de eliminar o de intentar que no lleguen a surgir dichos comportamientos y actitudes, estando basadas algunas de esas decisiones en sus experiencias previas

154 P:¿Esas vivencias a las que te has
155 referido, son docentes a pesar del poco
156 tiempo?
157 R:No, son de mi experiencia como
158 entrenadora de baloncesto y me han valido
159 porque el medio era el mismo, el físico y
160 digamos que incluso la motivación con la
161 que vienen a clase te diría que más que
162 con la que iban a los entrenamientos y
163 quizás a los alumnos les pase como a

164 nosotros, que te cuesta ir a un sitio
165 pero que una vez que está allí, disfrutas
166 más que nadie. Alguna de las estrategias
167 que he utilizado para hacerles entrar es
168 hacer aseveraciones en público que es una
169 cosa que no me gusta hacer porque no me
170 gusta poner en ridículo a nadie pero
171 hechas con picardía y con gracia, pienso
172 que pueden hacer bien, sobre todo a a
173 esos alumnos que van de chulillos y de
174 listos y no es avergonzarlos en público
175 sino hacerles ver quién domina la clase.
176 Solo he recurrido en pocas ocasiones a
177 castigos generales por culpa de unos
178 pocos pero puesto que me insistían tanto
179 en que eso era injusto que todos tuvieran
180 que pagar por unos pocos pues aproveché
181 eso para que entre ellos mismos se
182 controlaran y ha ido muy bien y esa
183 complicidad, entre otras cosas, me
184 refería antes.(ELENA.008)

Justifica la incorporación de las mismas a su bagaje como docente por la eficacia en su utilización y en que cuando era alumna la han utilizado con ella y era algo que le impactaba y le hacía recapacitar

408 P:¿Y cómo surge esa decisión? ¿Es por tu
409 forma de entender que es la mejor
410 estrategia a adoptar en casos de
411 comportamientos no deseables o de
412 conflictos en el aula?
413 R:No sé si es la mejor pero a mí es la
414 que más resultados me está dando.Y
415 también porque lo hayan utilizado
416 conmigo y me he sentido mal.(ELENA.008)

y no está de acuerdo en que dichas intervenciones puedan suponer algún tipo de ofensa o desprecio hacia sus alumnos/as

434 P:¿Y no crees que esa forma irónica en
435 que la tratas puede ser perjudicial?

436 R:No, porque es de las que se te
437 cachondea en la cara, no con maldad, pero
438 a lo mejor le estoy regañando y me está
439 poniendo cara de risueña. Estas cosas
440 depende del tipo de alumnos y pienso que
441 se hasta donde puedo llegar en esos
442 límites y hasta donde no puedo llegar. Si
443 veo que es un niño o una niña que está
444 atontadilla pero porque es más una
445 situación de acomplejamiento pues no
446 haría esto pero esta es que pasa de todo
447 y entonces de vez en cuando lanzo dardos
448 de este tipo para que se espabilen.(ELENA.008)

En sus aportaciones sobre dificultades o problemas de control y gestión del aula, Elena menciona en repetidas ocasiones, la relación que mantiene con uno de sus alumnos, del cual reconoce la existencia de un clima muy negativo en su entorno familiar que puede influir sobre su comportamiento

10 R:Es que ese niño es un caso aparte.Su
11 madre esta en la cárcel,vive con la
12 abuela y está todo el día en la calle.
13 Una vez intenté razonar con él, que no se
14 tenía que pegar, que se tenía que hablar
15 y con toda su lógica que él en la calle
16 se tiene que defender y que ese es su
17 tipo de vida.(ELENA.002)

407 Dadas las características de este alumno
408 en cuestión y de la vida que le rodea (su
409 madre está encarcelada y vive con su
410 abuela) es un niño que ,parece ser, solo
411 ha aprendido con palos y se las sabe
412 todas pero por otro lado necesita de
413 mucho cariño y comprensión.En este
414 sentido, todo lo que le decía al
415 principio le entraba por un oído y le
416 salía por el otro, no había conexión
417 entre nosotros.(DIARIO)

Esta situación le provoca actitudes y comportamientos, en algunos casos, no acordes con sus deseos y convicciones

399 Cambiando de tercio, me da rabia
400 reconocer que he perdido de nuevo los
401 nervios con José Miguel al final de la
402 clase. Y me planteo si no hubiera sido
403 mejor sentarlo desde el principio porque
404 no ha parado de incordiar, excepto cuando
405 venía todo apurado a decirme que le
406 mirara "Seño, mira que bien me sale".(DIARIO)

420 Así que,
421 pensandomelo fríamente, lo de hoy quizás
422 no haya sido del todo inacertado (le he
423 obligado a ponerse en una posición que
424 él no quería...; me he enfadado mucho con
425 él) porque debe darse cuenta de que no
426 puede recibir si él no da, o al menos, no
427 siempre. El próximo día ya veremos qué
428 ocurre.(DIARIO)

17 Entonces me cuesta mucho
18 trabajo y en esta sesión, al final perdí
19 los nervios y le obligué a ponerse en una
20 posición que no quería ponerse y es una
21 actitud muy rara con él porque primero me
22 siento muy alegre porque ahora ha tomado
23 la costumbre de que cada cosa que hace
24 "seño, seño" como queriéndome indicar que
25 lo está haciendo bien pero noto que no lo
26 hace de manera natural sino
27 cachondeándose .
28 P:¿Tú lo percibes así?
29 R:Sí, a veces sí y eso me pone frenética.(ELENA.002)

reconociendo su incapacidad para poder controlarse y actuar con un mayor dominio ante este tipo de situaciones

32 P:En relación a esa situación que has
33 contado al final de la clase, ¿tú sabes
34 que te hace perder los nervios?.
35 R:Sí, y quizás eso él lo perciba. Lo
36 intento, lo intento y no sé si es mejor
37 sentarlo al principio porque cuando
38 aguanto, aguanto, a lo mejor son pequeñas
39 cosas pero como ya estoy predispuesta

40 hacia él, hacia su tipo de actuación
41 pues exploto.(ELENA.002)

Por ello a veces tiene una predisposición a actuar en clase, tomando decisiones previamente meditadas al comienzo de las sesión y al surgimiento de actitudes conflictivas

576 Pues bien, hoy nada más entrar lo he
577 visto bastante nerviosillo, casi diría
578 envalentonado conmigo. Así, que antes de
579 darme cuenta, le he sentado y le he dicho
580 que no quería follones y que se quedara
581 sentado, se tranquilizara y que cuando lo
582 hiciera entraría a participar en la
583 clase. Pues oye, ha sido casi milagroso.
584 Cuando le he hecho entrar, afirmaría que
585 ha sido el día de mejor comportamiento
586 que ha tenido conmigo. Exactamente no
587 puedo explicar el porque de este efecto.
588 ¿Por qué ha influído esta decisión mía y
589 no otras en su comportamiento?¿ha sido
590 la medida adoptada o que se hoy le ha
591 dado por ahí?.Bueno, trataremos de
592 averiguarlo.(DIARIO)

Esta situación evoluciona, adoptando Elena estrategias más positivas y de refuerzo como consecuencia de una mejor actitud del alumno

75 P:En la primera actividad eliges a Miguel
76 para que cominze en la posición de
77 vigilante. En esta actividad le pides que
78 te ayude a repartir los aros, ¿por qué?
79 R:Es una especie de recompensa por su
80 comportamiento y además es que estoy
81 sorprendida por ese cambio de
82 comportamiento. Hay veces que a lo mejor
83 la da pero bueno.(ELENA.007)

417 Pero puedo atreverme a
418 decir que a base de dialogar con él y
419 otorgarle pequeños privilegios ya existe

420 cierto vínculo entre nosotros.(DIARIO)

En otras situaciones, y refiriéndonos ya al conjunto de grupos con los que interactúa Elena, adopta estrategias con las que no se siente muy conforme o a gusto personalmente, decisiones que surgen como consecuencia de la falta de soluciones que Elena percibe ante la reiteradas acciones de los alumnos/as y que a veces están influenciadas por las opiniones o consejos de profesores más expertos

420 R:Sí, estoy intentando crear una actitud
421 porque como ya te dije el otro día es lo
422 que más me interesa hasta ahora y bueno,
423 algunos no lo entienden y siguen bajando
424 como si esto fuera el recreo y lo malo de
425 eso es que me contagian a otros que sí
426 que quieren trabajar, que vienen con una
427 buena predisposición al principio y como
428 estoy venga a animar y venga tal y cuando
429 ya veo que a pesar de estar animada y
430 estar dejándome la garganta, veo que no
431 responden, he optado por , y no me gusta
432 sentar a los niños porque después
433 normalmente les dejo que entren, pero si
434 esos dos o tres que están haciendo el
435 pavo me van a revolucionar la clase, pues
436 prefiero sentarlos y por lo que vi la
437 primera vez que lo hice, pues es la única
438 forma que entienden y eso es lo que me
439 dijeron a mí los profesores comentando el
440 tema con ellos..(ELENA.001)

442 R:Sí, por la experiencia de los demás. Es
443 decir, no es el primer recurso ya que
444 antes de todo eso.. Pero como he visto
445 que en muchas clases he terminado
446 mosqueada de tanto aguantar una situación
447 y tener paciencia y la he terminado
448 pagando con gente que está trabajando y
449 que he pillado en ese momento y "pum",
450 pues llego a la clase muy tranquila y
451 pensando "hoy no me pienso enfadar y al

452 primero que meta la pata lo siento ya ya
453 está" y así lo estoy haciendo.(ELENA.001)

621 P:Has dicho antes que cuando no te queda
622 más remedio, y aunque a ti no te gusta,
623 sientas al niño o niña que está dando la
624 lata pero que lo reincorporas
625 rápidamente.
626 R:También depende del niño que sea.
627 P:En esta clase sentastes a una pareja y
628 no los volviste a reintegrar en toda la
629 clase, ¿no recuerdas por que fue y a que
630 se debió no reintegrarlos?
631 R:No, no me acuerdo lo que ocurrió pero
632 si es Sergio, que es de los que más
633 molesta de la clase, que siempre se ríe
634 cuando le hablas, pues... Es que depende
635 del niño que sea. Quizás ahí discrimino
636 un poco pero quiero dar a entender que
637 para ganarse mi confianza o la vidilla
638 que yo les pueda dar, tienen que hacer
639 algo por ellos. Entonces, a veces siento
640 a alguien porque simplemente no estaba
641 atento y entonces le aviso que no se
642 vuelva a repetir y lo reincorporo y
643 normalmente siempre da resultado pero hay
644 niños que las veces que lo he intentado
645 no me ha servido y entonces te quedas ahí
646 sentado y sabes por qué.(ELENA.001)

501 La cosa empezó porque les hice salir y
502 entrar como Dios manda, en orden, (2
503 veces) hasta que lo hicieron bien.
504 Después, cuando comenzamos con el primer
505 ejercicio y mientras explicaba, algunos
506 empezaron a hacer el tonto, así que les
507 senté. Todos, excepto uno, es de los que
508 siempre dan la vara. Así que seguí con la
509 sesión y a pesar de que durante su
510 desarrollo , los que estaban castigados,
511 me pidieron muchas veces que les dejara
512 participar, no se lo permití, intentando
513 que comprendieran que la próxima vez
514 debían pensar antes de actuar...(DIARIO)

A veces, esta decisión, no está basada en actuaciones negativas sino en que algún alumno/a no ha venido a clase con la indumentaria adecuada, situación que plantea ciertos conflictos y dilemas personales a Elena, por actuar de forma semejante en dos situaciones que ella no considera en absoluto igual de graves

30 R:A mí me gusta incidir en ello porque es
31 diferente una persona que no puede hacer,
32 que yo la castigo porque se ésta portando
33 mal y por eso la siento, a una persona
34 que la tengo que sentar porque no trae
35 chándal y entonces me da más pena y
36 sobre todo cuando ves que se incorpora
37 como diciendo "si no me pilla me pongo a
38 hacer". Eso para mí es muy gratificante y
39 por eso lo siento aún más pero tengo que
40 hacerlo así porque lo he hecho con todos
41 y no puedo dejar excepciones..(ELENA.002)

A la decisión de sentar a los alumnos/as que no participan o se comportan adecuadamente, Elena une recordarles, de cuando en cuando, el porqué de su situación y el perjuicio que ello les causa

391 P:A veces, cuando castigas a un alumno,
392 al tiempo vuelves a recordarle que está
393 castigado y lo que se está perdiendo por
394 no haber hecho bien las cosas. ¿Por qué
395 utilizas esta estrategia?
396 R:Porque si estoy hablando de que quiero
397 hacer a los niños resolutivos y
398 responsables, quiero establecer con ellos
399 una complicidad y eso tiene que ser para
400 lo bueno y para lo malo. El niño no
401 quiero que se sienta castigado y punto y
402 que se quede sentado toda la hora pero
403 nada más, sino que quiero hacerle ver con
404 el castigo que es lo que gana y es que se
405 aburre en vez de pasarselo bien en la
406 clase. Hay que hacerlos responsable en
407 ese sentido.(ELENA.001)

647 P:Durante ese tiempo que están sentados,
648 te acerca en una ocasión y hablas con
649 ellos, ¿para que´?
650 R:Algunas veces, como una especie de
651 castigo mental, les recuerdo que sus
652 compañeros se lo están pasando bien y
653 vosotros estáis ahí sentados..(ELENA.001)

no enjuiciando dicha accción como incorrecta desde un punto de vista pedagógico

656 P:¿Pero independientemente de eso, desde
657 el punto de vista pedagógico que te
658 parece?
659 R:No lo veo del todo mal. Es como cuando
660 un padre le dice a su hija "podías estar
661 viendo la tele y estás ahí castigada?
662 P:¿Y porqué te sale así?.
663 R:Creo que es bueno y que funciona..(ELENA.001)

Ademas de estas estrategias señaladas, Elena adopta, aunque en menor medida, otras, como influencia negativa sobre la evaluación

246 hayan sido revoltosas. Incluso en la
247 última clase, al final, he puesto
248 bastantes puntos negativos a aquellos/as
249 que no han trabajado nada.

hablar con los padres en caso de grave reiteración

548 El otro se
549 porta según con quiée se ponga. Mañana
550 intentaré concertar una cita con los
551 padres de cada uno de ellos para intentar
552 buscar soluciones y aunar criterios
553 aunque , puesto que son niños que son
554 castigados continuamente, no sé si
555 servirá de algo. Lo intentaremos. (DIARIO)

ponerles exámenes escritos

81 Entonces se lo hice entender y cuando
82 estaba regañando, ellos como si no
83 hubiese pasado nada. Entonces les díje
84 que el próximo día no íbamos a tener E.F.
85 y a ver si de verdad me mostráis atención
86 cuando yo hablo, les puse un examen
87 teórico sobre el equilibrio que habíamos
88 trabajado en las 3 sesiones anteriores,
89 sobre cosas que yo había comentado.(DIARIO)

486 O sea,
487 que me he enfadado muchísimo y les he
488 dicho lo que podía haber pasado... Por
489 esto y porque suelen ser un curso muy
490 charlatán que no escucha cuando yo
491 hablo, les he puesto un castigo: el
492 próximo día habrá un examen escrito sobre
493 lo que hemos estado trabajando . Y así lo
494 haré.(DIARIO)

93 P:¿Fue un castigo simplemente?
94 R:Sí. Bueno, más que castigo, porque
95 después les di un sermón cuando terminé
96 el examen, y la cosa terminó diciendo que
97 si ellos se comprometían a trabajar
98 adecuadamente y a atender que yo el
99 examen no se lo iba a tener en cuenta por
100 la tan malísima nota que había habido
101 porque nadie lo hizo bien y volví a
102 repetir lo mismo, que si la señorita dice
103 una cosa es porque tiene experiencia y
104 porque sabe lo que puede pasar, que
105 juegan con su cuerpo y que puede haber
106 roturas.

castigo que posteriomente utiliza como medio para intentar mejorar su relación con los alumnos/as

530 Al final he hablado con ellos, intentando
531 recordarles la importancia de atender en
532 las clases y hemos llegado a una especie
533 de acuerdo:ellos se comprometen a hacerlo
534 y yo no les tengo en cuenta la nota de
535 los exámenes.(DIARIO)

556 Por otro lado hoy ha sido la 1ª sesión
557 con 3°A despues del examen-castigo del
558 lunes. No han estado mal del todo pero
559 es una clase que necesita, en líneas
560 generales, que esté muy atenta a ellos.(DIARIO)

Como conclusión a su actuación en la gestión del aula, Elena señala que

230 R:No creo que te enseñe ningún libro a
231 cómo debes actuar en cada situación y con
232 cada grupo de alumnos. Siempre vas con
233 tus ideas previas de como vas a actuar y
234 después las vas modificando, en función
235 de cómo actúa el grupo concreto de clase.
236 Una idea previa p. ej, es que ningún niño
237 se te puede subir a la parra, o que en la
238 calle lo que quieran pero en la clase yo
239 era la profesora y ellos los alumnos y
240 esto no quiere decir que fuera yo el
241 teniente y ellos los soldados pero son
242 ideas que las tengo muy mamadas.(ELENA.008)

basando gran parte de sus decisiones, a este respecto, en sus propias ideas e intuiciones personales

873 P:Las decisiones que tomas ante
874 conflictos que surgen en el aula, ¿En que
875 las basas?
876 R:Son decisiones espontáneas y depende
877 del conflicto actúo de una manera o de
878 otra.(ELENA.008)

Refiriéndose a la relación comportamiento docente-contenidos de enseñanza, Elena explica cómo va a influir en la enseñanza de determinados contenidos y su correspondiente tratamiento en el aula, las limitaciones personales de profesor sobre dichos contenidos, el nivel de dominio sobre los mismos, así como el nivel de identificación o preferencia que el profesor tiene con respecto a ellos

97 De hoy solo puedo reseñar un hecho
98 destacable que aunque no muy importante
99 sí merece la pena comentar porque pone de
100 manifiesto que , muchas veces, aquello de
101 lo que adolecemos personalmente , tenemos
102 menos conocimiento o no nos hace
103 demasiada gracia, termina reflejándose en
104 el trabajo con tus alumnos/as.
105 Estoy hablando de una sesión en concreto
106 (la 4ª de imagen y percepción) en la que
107 se diseñaron 3 ejercicios y el último
108 estaba referido a la
109 respiración-relajación. Pues bien, el
110 primer día que la puse en práctica, este
111 último ejercicio no me dio tiempo a
112 terminarlo y lo consideré normal e
113 incluso no me importó.Pero hoy, dándome
114 cuenta del hecho en concreto, he
115 intentado por todos los medios de que me
116 diera tiempo y así ha sido. Es más, me he
117 percatado de que una vez conseguidas unas
118 "medianas" condiciones (silencio, luz
119 tenue...) , la experiencia es muy
120 satisfactoria para los niños/as. Es
121 decir, he comenzado por exponerles las
122 ventajas de buscar a veces momentos para
123 relajarse (por exámenes p. ej.) y al
124 final de la clase algunos se han
125 asombrado gratamente de haber podido
126 permanecer durante algún tiempo en este
127 "estado" e incluso han llegado a
128 adormilarse, hecho este fundamental,
129 lograr "la concienciación por parte de
130 los niños/as de la utilidad de lo que se
131 hace".
132 Esto resume mi idea de que no debemos
133 descuidarnos a la hora de trabajar
134 ciertos aspectos en los que estamos algo
135 flojos. En todo caso, al contrario, hay
136 que esmerarse más.(DIARIO)

influyendo dicho comportamiento en el nivel de implicación que muestra en su actitud docente en el aula

900 P:Cuando tú tienes que utilizar tareas o
901 enseñar contenidos que sabes que no
902 responden a tus intereses como docente,
903 ¿influye en tu comportamiento docente?
904 R:Claro, ya lo he comentado antes y
905 disminuye mi implicación en el aula. Lo
906 hago porque no tengo más remedio.(ELENA.008)

dándose esta relación, también, entre tipos de tareas y nivel de implicación personal

649 E incluso me ha pasado a
650 veces que he ido a una sesión sabiendo
651 que no iba a funcionar porque me he
652 encontrado sin armas para hacer otras
653 actividades y sabía que tenía que hacer
654 eso y a mí no me gustaban y ya lo he
655 fastidiado porque aunque he intentado que
656 no se me notara mucho, es evidente que
657 con la actitud que vaya yo, así los niños
658 van a funcionar.(ELENA.008)

Este análisis de la influencia que determinados contenidos tienen en la conducta del profesor, hace que se replantee el tratamiento de los mismos, decidiendo incorporarlos en diferentes momentos de su acción en el aula

137 Algo parecido me está ocurriendo con el
138 trabajo de "actitud postural". Y es que
139 no basta con diseñar ejercicios
140 relacionados con la misma sino aprovechar
141 cualquier momento que se preste para
142 recalcarlo. P. ej., en una sesión
143 realizada esta mañana se utilizaban
144 sillas. Pues bien, cuesta trabajo creer
145 que hoy por primera vez, he recalcado a
146 la clase la necesidad de sentarse bien,
147 en el aula, en la casa viendo la
148 tele,etc.
149 Es pues por lo expuesto que he de
150 intentar mejorar mucho en este aspecto e
151 intentar concienciarme primeramente yo,

152 para poder hacerlo con los chicos/as.(DIARIO)

806 Al final, como he dicho, se
807 han comentado los contenidos (uno sobre
808 higiene personal, otro sobre juego limpio
809 y otro sobre los beneficios de la
810 actividad física).También les he lavado
811 un poco el coco sobre la importancia del
812 trabajo en grupo, sobre algunos aspectos
813 concretos de la orientación,etc. Creo
814 que ha sido bastante constructivo.(DIARIO)

Dentro del conjunto de contenidos que inicialmente selecciona, Elena muestra una preocupación prioritaria por conseguir que sus alumnos/as aprendan o asimilen aquellos que están relacionados con comportamientos y actitudes en el aula

479 R:Canalizar la atención de los alumnos
480 hacia, cuestión que estoy consiguiendo,
481 el comportamiento que también lo estoy
482 consiguiendo y con eso me doy por
483 satisfecha en este momento. Y también
484 actitudes de organización como que se
485 vayan poniendo por parejas, que no les
486 cueste tanto trabajo,(ELENA.006)

reconociendo con posterioridad, aunque cayendo en un grave error de concepto sobre el tipo de contenidos a que se está refiriendo, que la posición adoptada puede no ser correcta, como ya le ocurrió en su experiencia de prácticas, donde se volcó exclusivamente en la mejora de aspectos actitudinales. Esto la lleva a tener una mayor preocupación e interés por la enseñanza de los otros tipos de contenidos

515 porque yo siempre he dicho
516 que a mí me interesa mucho lo
517 actitudinal, pero a ver si pasa , y en
518 ese sentido me estoy autocorrigiendo, lo
519 que quería evitar porque la E.F.
520 tradicional se ha basado mucho en lo
521 puramente conceptual, en el contenido

522 llevado a rajatabla, es decir este alumno
523 salta bien, este alumno lanza bien, este
524 niño corre tantos metros y lo que no
525 quiero que me pase es hacer todo lo
526 contrario, olvidarme de ese tipo de
527 contenidos y me voy a centrar solo en lo
528 actitudinal que es lo que a mí me
529 interesa y entonces me estoy manteniendo
530 un poco ahí enmedio, porque tampoco me
531 puedo olvidar de lo otro, es evidente y
532 entonces es lo quiero evaluar ahora.
533 Muchas veces, sin darse cuenta, se pasa
534 de un extremo a otro y es lo que pasó en
535 las prácticas que evalué a los alumnos
536 básicamente las actitudes y no quiero que
537 me pase eso y máxime cuando ellos todavía
538 están empezando a controlar esas
539 actitudes, por así decirlo. Quizás me
540 interese ver si se ha conseguido algo a
541 partir del 2° trimestre.(ELENA.006)

y en esta selección de contenidos está mediatizada por sus propios valores y preferencias

79 R:Por mis gustos personales como una
80 primera razón, me gustan estas clases muy
81 dinámicas donde se utiliza la música, las
82 vivo por decirlo de alguna manera y no es
83 que no viva las demás pero estas más que
84 otras. (ELENA.001)

462 R:Son lagunas que tengo y que me gustaría
463 cerciorarme pero tengo tantas cosas en
464 mente, no cosas en el sentido de estar
465 muy atareada sino cosas de las que me
466 preocupo y que voy dejando para mejores
467 momentos y voy dejando pasar los días y
468 cuando me vengo a dar cuenta, pues no lo
469 he hecho.
470 P:Podemos decir entonces que cuanto te
471 planteas el diseño de una sesión, de un
472 período, deberías tener en cuenta tanta
473 información que te llevaría tanto tiempo
474 utilizar todos los datos importantes que

475 acabarías no haciendo la sesión.
476 R:Quizás me voy a lo que más me interesa
477 en este momento.(ELENA.006)

Conectando con estas reflexiones, y centrándonos en el tema de la evaluación, Elena declara tener una escasa preparación para su realización,

921 La primera cuestión en relación a la
922 evaluación es mi falta de preparación al
923 respecto.(DIARIO)

458 para evaluar porque es un tema en el que
459 estoy verde y lo reconozco, bien por el
460 tipo de aprendizaje que hemos tenido o
461 por la poca práctica aunque no sé en
462 realidad cúal es la causa(ELENA.004)

achacando dicho déficit al inadecuado tratamiento que el estudio de la misma tuvo en su Formación Inicial

945 Evidentemente, esta cuestión se podría
946 intentar resolver durante la fase
947 formativa . Me consta que no soy la única
948 que adolece de esta preparación
949 específica y me consta que no he sido yo
950 sola quién lo ha reflejado como un
951 problema a resolver en la memoria de
952 prácticas. Y aquí es cuando te pica la
953 curiosidad: ¿las reflexiones personales
954 que hemos de reflejar en estas memorias
955 sirven de algo?. Me he dado cuenta que
956 realmente de poco. Se nos dice, se nos
957 convence de que todo aquello que
958 expresemos como alumnos/as que ya tienen
959 cierta experiencia puede y deben servir
960 de algo a aquellos que se ocupan de
961 prepararnos, especialmente en
962 determinadas materias y qué sorpresa te
963 llevas cuando vuelves a ver las mismas
964 inquietudes en maestros recién salidos de
965 magisterio o en alumnos que van a pasar

966 por esas tan necesarias prácticas. Poco
967 han cambiado las expectativas al respecto
968 y mucho temo que la cosa siga igual:tema
969 preferido de comentario de pasillos entre
970 profesores y alumnos, de tesis, de
971 proyectos de investigación e incluso de
972 nuevos cursos de formación pensados para
973 incrementar y mejorar tu formación. Para
974 mí sigue existiendo desidia respecto a
975 este tema de la evaluación y los pocos
976 escarceos que se hacen no parecen
977 encontrarse en la onda adecuada.(DIARIO)

243 P:El tema de la evaluación. Has comentado
244 en algunas ocasiones que ha habido una
245 deficiente formación durante la carrera,
246 ¿Cómo crees tú que debía haberse
247 planteado el conocimiento sobre la
248 evaluación en Educación Física?.
249 R:Con casos prácticos, que pienso yo que
250 fue lo que faltó, porque casi todo lo que
251 hicimos fueron diseños teóricos y pienso
252 que antes de lanzarnos a las
253 prácticas,pienso que se podían haber
254 puestos casos prácticos en clase sobre
255 los que hubieramos trabajado.(ELENA.008)

y a como la función de evaluar afecta, inevitablemente, al nivel de implicación que el profesor tiene durante la sesión, disminuyendo la influencia dinamizadora y motivacional que tiene el profesor en la actitud de los alumnos/as

418 P:Durante la sesión de hoy tu implicación
419 física, en cuanto a participar de las
420 actividades o estar continuamente
421 interviniendo, está muy por debajo de
422 otras sesiones anteriores:
423 R:Sí, y eso me permite estar pendiente de
424 otras cosas, de fijarme ya en como actuan
425 los niños.(ELENA.004)

17 R:No sé pero quizás porque yo no estoy
18 tan metida dentro de las clases al tener

19 que evaluar.También es posible que sea
20 por el diseño de actividades ya que he
21 diseñado actividades donde yo me pudiera
22 salir a evaluar y entonces quizás eso y
23 de hecho he dado menos indicaciones y si
24 las he dado ha sido en relación a lo bien
25 o mal que lo estaban haciendo, en
26 relación a la calidad de realización y no
27 en cuanto a la motivación de los alumnos
28 y antes me implicaba más en ese sentido.(ELENA.007)

934 Así que por el bien
935 de una evaluación más o menos justa, no
936 tienes mas remedio que olvidarte un poco
937 de ser la animadora, el hilo conductor de
938 la clase, de estar continuamente
939 pendiente de pequeños-grandes problemas
940 que puedan surgir,etc.No quiero decir
941 con ello que te aisles totalmente en un
942 rincón de la clase y te olvides de tus
943 alumnos/as pero en determinadas ocasiones
944 casi se roza.(DIARIO)

En ese sentido, señala la infuencia que sobre su comportamiento tiene este función de evaluación, teniendo que adoptar una actitud contraria a sus deseos y convicciones personales

188 R:Pero no solo participación en las
189 actividades porque mi papel fundamental
190 no solo es de educadora sino que también
191 es de animadora.
192 P:¿Y esa función de animadora, cómo
193 surge?
194 R: Primero porque yo me siento así y no
195 porque nadie me lo haya dicho sino porque
196 me gusta participar. Lo que pasa es que
197 te vas acostumbrando malamente o
198 buenamente, según lo mires. Me refiero
199 malamente, en el sentido de que terminar
200 siendo un observador y por ej. no soporto
201 la evaluación. Eso de estar con una
202 planilla observando y tomando datos me

203 aburre muchísimo. Eso de no poder
204 decirles o ayudarles a cómo tienen que
205 hacer las cosas porque se supone que
206 cuando llega la evaluación, a lo alumnos
207 les he repetido 20 veces lo que no deben
208 hacer y lo que se tenía que hacer y esas
209 cosas me ponen mala y se me nota y si
210 tengo una clase entre dos sesiones de
211 evaluación, pues estoy a disgusto.
212 Entonces, eso de participar es innato en
213 mí, además de que sea lo lógico y en los
214 libros se habla de eso. Es una cuestión
215 fundamental y las aportaciones que he
216 leído te ratifica en ese papel. Aunque es
217 una cosa tan obvia que nadie te lo tiene
218 que decir porque tú estás viendo los
219 resultados. (ELENA.008)

Señala que, debido a una inadecuada temporalización de la planificación, va a tener dificultades para poder realizar correctamente la evaluación de sus alumnos/as, sobre todo para poder constatar la veracidad de los datos recogidos

882 sino que presumiblemente la evaluación
883 perderá en calidad puesto que a la hora
884 de intentar constatar las apreciaciones
885 habidas durante este primer trimestre
886 sobre cada uno de los niños y niñas que
887 tengo, no basta con observar una o dos
888 veces el comportamiento, la actitud,etc.
889 que se pretende evaluar. Se supone que a
890 mayor cantidad de veces, mayor
891 fiabilidad.(DIARIO)

998 Y es que van pasando los días
999 sin darte cuenta y antes de entrar a
1000 evaluar te planteas si lo trabajado
1001 anteriormente ha sido suficiente para
1002 poder realizarla en condiciones óptimas.(DIARIO)

452 P:¿Vas a hacer entonces solo una
453 evaluación final?.
454 R:Sí, esta vez sí aunque no pensaba

455 hacerlo así. Lo que me ha pasado es que
456 al ir a realizar el curso de expertos
457 pues esperaba que me diera ciertas pautas
458 para evaluar porque es un tema en el que
459 estoy verde y lo reconozco, bien por el
460 tipo de aprendizaje que hemos tenido o
461 por la poca práctica aunque no sé en
462 realidad cual es la causa y entonces he
463 ido esperando y al final se me ha echado
464 el tiempo encima y entonces para hacer
465 una cosa mal hecha pues he decidido hacer
466 esta evaluación final.(ELENA.004)

planteándose, como posibles soluciones, ante este problema, las siguientes alternativas y pasos:

1005 Entonces, llegado el momento, tienes que
1006 tomar medidas extremas:
1007 -Evaluar en gran grupo; todos a la vez o
1008 como mucho la mitad de una clase un día y
1009 la otra al día siguiente.
1010 -Limitarte a diseñar una escala de
1011 valoración casi rudimentaria donde los
1012 valores responden simplemente a mal,
1013 regular y bien.
1014 -Una misma conducta podrás observarla
1015 como mucho 3 veces durante una misma
1016 sesión.
1017 -Y en cuanto a las actitudes , todas las
1018 que habías ideado tener presente no
1019 puedes tenerlas en cuenta ya que no sería
1020 honesto por mi parte. Solo tengo en
1021 cuenta:Respeto al profesor, respeto a los
1022 compañeros y actitudes de cooperación.
1023 En estas últimas pongo un + si destaca,
1024 un - si es todo lo contrario y no pongo
1025 nada si tienen un nivel medio.
1026 Estas actitudes he podido finalmente
1027 tenerlas en cuenta porque pensé que
1028 simplemente con la observación diaria
1029 podía valorarlas adecuadamente y en
1030 líneas generales, así ha sido de hecho.(DIARIO)

285 P:Ahora comienzas a evaluar, a tomar

286 datos sobre los alumnos.¿Estaba previsto
287 a priori sobre qué alumnos ibas a centrar
288 la evaluación?
289 R:Sobre todos, ya que con este contenido
290 de organización espacial solo he evaluado
291 en una clase porque me he visto muy
292 desbordada con el tiempo y con la
293 evaluación.(ELENA.006)

justificando o dando explicaciones y razonamientos a cada uno de los alumnos/as de los criterios empleados por ella para decidir la calificación

1031 Otro dato a destacar, una vez finalizada
1032 la evaluación fue mi necesidad de
1033 dialogar sobre la "nota" otorgada con
1034 todos y cada uno de los alumnos/as. Claro
1035 está que una entrevista personal se hacía
1036 imposible, así que dediqué los 10'
1037 finales de cada sesión a comentar en cada
1038 curso el porqué de esas calificaciones,
1039 tanto las buenas como las malas. Pienso
1040 que fue algo que les gustó, ya que al
1041 menos se estaban enterando de lo que
1042 suponía en cada caso tener uno u otro
1043 signo e incluso de lo que debían hacer si
1044 querían mejorar dicha nota.(DIARIO)

Reconoce no tener establecido, a priori, ninguna técnica o instrumento para sistematizar la recogida de datos de la evaluación, a pesar de que es consciente de lo incorrecto del proceso

570 P:¿Has empezado ya a realizar la
571 evaluación , a tomar datos sobre los
572 alumnos?
573 R:No, todavía no porque no tengo diseñado
574 el instrumento de evaluación.(ELENA.001)

448 P:¿Pero no está sistematizada esa
449 recogida de datos?
450 R:No, todavía no. Lo voy a hacer la

451 última semana.(ELENA.004)

639 R:Sí, mentales. No hago nada que quede
640 registrado y sé que lo debería hacer
641 pero..(ELENA.008)

Sobre la evaluación de su actuación como profesora no realiza un proceso sistematizado, sino que va corrigiendo la misma mediante la utilización de informaciones puntuales que ha ido recogiendo durante las propias sesiones de clase. Usa también como criterio para valorar lo positivo o negativo de su propia actuación, el análisis del comportamiento de sus alumnos/as en clase

1045 Finalmente y en cuanto a la evaluación
1046 sobre mi persona, no la he realizado, al
1047 menos formalmente. Digamos que me he dado
1048 cuenta de determinadas cosas (buenas y
1049 malas) y las he intentado corregir sobre
1050 la marcha. Para ello me valgo bastante de
1051 las palabras y de las conductas que
1052 manifiestan los alumnos/as, sobre todo en
1053 casos muy particulares. P. ej. , con
1054 Miguel he acertado y he conseguido que
1055 casi sea uno de la clase y no destaque
1056 por dar la nota en el mal sentido de la
1057 palabra. Y a nivel de actitudes, digamos
1058 que he invertido mucho tiempo y ahora
1059 comienza a dar sus frutos.
1060 Por supuesto todavía quedan muchas cosas
1061 por mejorar, sobre todo por mi parte como
1062 p. ej. tener más paciencia.(DIARIO)

47 en todo caso como un proceso
48 de autoevaluación mía , sobre todo en el
49 diseño de actividades porque a esta gente
50 pienso que les cuesta mucho trabajo
51 evaluar la capacidad o la actuación del
52 profesor porque mi idea era que se
53 orientaran más hacia eso pero se han
54 centrado más en lo que han sido las
55 actividades y p. ej. me estoy dando

56 cuenta que actividades sobre las que yo
57 tenía mucha duda pues han sido las que
58 menos les han gustado sobre todo por el
59 riesgo que implicaba su realización y
60 siempre considero que en cuanto pueda,
61 más que nada para ir acostumbrádolos, que
62 los alumnos de 4° que empezaran a evaluar
63 y me sirviera a mí de autoevaluación,
64 aspectos más personales, más directos.
65 P:¿Es una cuestión que consideras
66 importante para este curso?
67 R:Sí, me gustaría ir implantándola poco a
68 poco.(ELENA.006)

217 También en mi labor personal e incluso
218 en la evaluación me he centrado sobre
219 todo en la autoevaluación, no lo he
220 reflejado y quizás esté muy verde en
221 eso, no he sido demasiado sistemática
222 sobre mí pero de las actividades y de
223 su resultado lo tengo todo por
224 escrito.(ELENA.000)

644 R: Pues básicamente me reflejo en los
645 niños, me busco en el reflejo de los
646 niños. Es decir, según como ha ido la
647 clase, si he visto que los niños han
648 trabajado a gusto, el tema de la
649 motivación.(ELENA.008)

659 P:¿Entonces los criterios son los
660 comportamientos de los alumnos durante la
661 clase, el nivel de participación, nivel
662 de motivación, y en definitiva la
663 respuesta de los alumnos ante las
664 actividades propuestas?
665 R:Sí, pero a nivel de todo, a nivel
666 motriz, actitudinal.(ELENA.008)

señalando que la realización de la misma está influenciada, fundamentalmente, por su convicción personal de que la considera muy conveniente

87 P:¿Y esa idea de incluir la
88 autoevaluación surge porque a tí te
89 parece conveniente, por recomendaciones
90 teóricas,..?
91 R:Por todo un poco y evidentemente lo que
92 más me impulsa a ello es que yo la creo
93 conveniente.(ELENA.006)

Sobre el proceso de informar a sus alumnos, Elena señala cómo en ocasiones el error en la ejecución de las tareas por parte de los alumnos/as viene dado, o es consecuencia, de una error en la presentación de la información por parte del profesor del aula

301 R:Sí, me ha pasado varias veces. El tema
302 es que lo he explicado en estático y no
303 en movimiento y por ejemplo Mohamed que
304 lo estaba haciendo mal respecto a lo que
305 yo quería, lo estaba haciendo bien
306 respecto a mi demostración.(ELENA.004)

errores que le sirven como experiencias para, en situaciones similares posteriores, modificar sus instrucciones o su forma de presentar la tarea

235 P:¿Por qué esa opinión de cada variante?
236 R:Porque en la anterior sesión lo de
237 pasar por debajo y por encima no lo
238 entendieron y se dedicaron a pasar todo
239 el tiempo por debajo y entonces para
240 evitar eso, los reúno para explicárselo y
241 volvemos a lo mismo, a basarme en
242 experiencias pasadas.(ELENA.004)

El proceso de informar a sus alumnos/as ha sido una cuestión que para Elena ha tenido siempre especial importancia y por la que muestra una gran preocupación, llevándola a que sea uno de los aspectos de su actuación docente sobre el que presta mayor atención

527 P:Has comentado en alguna ocasión que
528 desde tu punto de vista, lo importante
529 que es la información inicial que se les
530 da a los alumnos para evitar confusiones
531 en ellos y p. ej. has dicho a veces "no
532 es que los alumnos lo hayan hecho mal
533 sino que yo me he equivocado". Dada esta
534 importancia que concedes a la
535 información inicial, ¿realizas una especie
536 de reflexión previa o de selección previa
537 de lo que vas a decir a los alumnos?
538 R:A veces sí.
539 P:¿pero es una decisión adoptada desde el
540 primer momento o como consecuencia de tu
541 experiencia?
542 R: No, yo siempre he sabido o he
543 entendido, mejor dicho, que una actividad
544 tiene que explicarla y eso es una cosa
545 obvia porque si no los niños no podrían
546 hacerla. Me refería a que en esa
547 explicación, lo que yo intento conseguir
548 es que sea breve pero muy concisa y muy
549 explicativa y entonces al principio me
550 iba demasiado a explicaciones largas y
551 mi meta es que sean explicaciones cortas
552 y que estén tremendamente cargadas de
553 contenido para que los niños se puedan
554 enterar de todo.Desde el principio me
555 planteé que tardaba mucho en las
556 explicaciones porque siempre me ha
557 pasado lo mismo, que quería dar todo
558 mascado para que los niños no tuvieran
559 que parar de nuevo la actividad porque no
560 hubieran entendido algo. Entonces cuando
561 llegué al colegio y empecé mi verdadera
562 experiencia como profesora pues decidí
563 que tenía que reducir ese tiempo como
564 fuera. Claro, mi idea era esa y por el
565 hecho de querer reducir tanto , a lo
566 mejor me quedaba corta o las
567 explicaciones no eran las más adecuadas y
568 entonces tenía que volver a parar, y
569 entonces pues ha sido todo un proceso de
570 aprendizaje por mi parte.(ELENA.008)

Elena piensa en la importancia y la influencia que va a tener, para lograr el aprendizaje de sus alumnos/as, el comunicarles tanto el objetivo de la tarea a realizar como las dificultades y el porqué de la misma, no tiene tan claro, al menos de forma tan consciente, el porqué de dicha importancia o el porqué de su decisión

310 R:Es que esta idea me la dio el hacer el
311 examen con ellos porque aparte de que no
312 me entendieran mucho , de dar más
313 explicaciones durante la clase e incluso
314 hacer al final de la clase algunas
315 preguntas y de hecho lo estoy haciendo en
316 todos los cursos. Y esto es porque mi
317 idea es no solo que trabajen sino que se
318 enteren de lo que están trabajando, del
319 porqué es la mecánica del trabajo así y no
320 solo hacer, hacer y hacer y no saber
321 por qué lo estoy haciendo. Entonces, en el
322 examen yo pregunté cosas que se suponían
323 que habían quedado claras como p. ej.
324 como podíamos trabajar el equilibrio,
325 cuáles son dos trucos fundamentales para
326 estar nosotros en equilibrio, cosas que
327 vi con ellos y que ellos se demostraron
328 a sí mismos y entonces muy pocos, los más
329 selectos se puede decir, pues sí lo
330 sabían pero muchos otros no.(ELENA.003)

525 R:No. La decisión es en clase pero
526 tampoco es que a mí se me ocurra en este
527 momento sino que es como una actitud que
528 tu tienes, es diferente a otras
529 decisiones que sí que tomas en ese
530 momento, en la clase porque se me ocurre
531 así sino que esto viene como un proceso
532 porque no es la primera vez que lo hago,
533 lo estoy intentando hacer y además tengo
534 muy asumido que tengo que hacerlo.(ELENA.004)

537 R:Sí, pero no lo pensado conscientemente.
538 Yo no he pensado "en ese momento diré
539 esto" sino que lo sé y lo hago y por eso

540 es diferente a la situación en la que se
541 te ocurre algo.(ELENA.004)

108 P:Antes de empezar a explicar dices a
109 los alumnos "este ejercicio es muy
110 sencillo". ¿A qué se debe esto de
111 plantear el nivel de dificultad del
112 ejercicio?
113 R:No lo sé, es una cosa que hago muchas
114 veces sobre todo cuando son ejercicios
115 que guardan relación con otros que han
116 hecho.
117 P:¿Lo haces por intuición o porque
118 piensas que eso puede aumentar la
119 motivación de los alumnos?
120 R:Quizás sí . A veces lo pienso pero
121 depende del tipo de ejercicio.(ELENA.007)

24 P:Dices a los alumnos "hay gente que
25 todavía no ha traído los comentarios".
26 ¿Es una nueva forma de evaluación que has
27 implantado?
28 R:No, es que hicimos una actividad
29 durante la semana del maestro y se me
30 ocurrió que cada uno de ellos hicieran
31 una especie de comentario sobre lo que
32 más les había gustado ese día y por qué y
33 lo que menos les había gustado. El porqué
34 es lo que más les ha costado a la mayoría
35 y el porqué de esto es que hasta a mí me
36 pasaba que cuando me preguntaban el
37 porqué de las cosas, y es una cosa que me
38 sigue pasando, y no sabía por qué. Es muy
39 fácil decir sí o no pero en cambio
40 responder el porqué no es tan fácil
41 porque a veces lo tienes muy claro y
42 otras veces tienes que recapacitar o
43 simplemente la dificultad de expresión y
44 entonces eso les ha costado más trabajo
45 pero quería que al menos quedara
46 reflejado su sentimiento sobre esa
47 actividad

Añade al respecto que es una acción que forma parte de su actuación desde siempre, por ser algo que ella considera

importante y valioso

95 Y sobre todo poder ir poco a
96 poco hablándoles a los niños y poco ir
97 informándoles de lo que están trabajando,
98 que es una cosa que siempre he hecho,
99 me gusta que la gente sepa lo que está
100 haciendo y ya lo hacía cuando entrenaba a
101 baloncesto. Ahora llego a la sesión y les
102 digo "a partir de ahora vamos a estar
103 trabajando desplazamiento".(ELENA.008)

692 P:Antes has comentado que te parece
693 importante comunicar a los alumnos el
694 objetivo a lograr en una determinada
695 sesión o período de clases, así como que
696 es una cosa que ya hacías durante tu
697 experiencia como entrenadora de
698 baloncesto.
699 R:Pero no tan depuradamente como ahora.(ELENA.008)

resaltando que la importancia que concede a esta acción está en la creencia de que ello repercutirá sobre el nivel de implicación de sus alumnos/as en la actividad del aula

703 R: Porque los haces partícipes al cien
704 por cien de la actividad. Una cosa es que
705 ellos se limiten a hacer lo que yo les
706 digo y otra cosa es que sepan lo que
707 están haciendo.
708 P:Eso sería el porqué lo haces y lo que
709 me interesa a mí es saber cómo decides
710 eso.
711 R:A través de la experiencia, aunque ya
712 he comentado antes que a veces la teoría
713 la haces tan tuya que no es posible
714 discernir lo que es aprendizaje teórico y
715 lo que es experiencia personal. Y como
716 alumna lo he visto hacer en las clases
717 prácticas de la E.U.(ELENA.008)

También tiene en cuenta las experiencias docentes anteriores para informar a sus alumnos/as de aquellos aspectos de las tareas

a realizar que pueden ser conflictivos o que no deben hacerse

83 P:En la primera tarea "correr y pararse
84 con dos apoyos, uno,etc.", demuestras lo
85 que no deben hacer, ¿por qué esta
86 decisión?
87 R:Porque en otros cursos me ha pasado
88 eso, por la experiencia anterior con esa
89 tarea.(ELENA.002)

202 R:No, así tan preciso no pero sé que cada
203 vez que llega un ejercicio de estos yo
204 me curo y curo a los niños en salud por
205 decirlo de alguna manera. Ya no es que no
206 des información y que ellos no puedan
207 descubrir por sí solos nada sino es que
208 un error de estos lo pueden cometer
209 cualquiera de ellos y aun así,
210 habiéndoselo explicado, a veces también
211 lo hacen mal.
212 P:¿Es decir, te refieres a actividades
213 que tú califícas que son de riesgo?
214 R:Sí, de cierto riesgo.
215 P:¿Y entonces tomas este tipo de
216 precauciones?
217 R:Sí, normalmente sí.
218 P:¿Esa decisión es personal, con motivo
219 de haber analizado la tarea y pensar que
220 es conveniente dar esta información?
221 R:Sí, porque yo mismo he practicado esas
222 situaciones y en un descuido se ha hecho
223 alguien daño.(ELENA.003)

195 ¿Esta decisión de informar
196 directamente de los problemas que se
197 pueden derivar de una mala ejecución es
198 debido a experiencia anteriores o a haber
199 analizado la tarea y tener previsto los
200 posibles problemas y decidir
201 comunicárselo a los alumnos?
202 R:No, así tan preciso no pero sé que cada
203 vez que llega un ejercicio de estos yo
204 me curo y curo a los niños en salud por
205 decirlo de alguna manera. Ya no es que no

206 des información y que ellos no puedan
207 descubrir por sí solos nada sino es que
208 un error de estos lo pueden cometer
209 cualquiera de ellos y aun así,
210 habiéndoselo explicado, a veces también
211 lo hacen mal.

Utiliza rutinas organizativas para instruir que parten de intuiciones o convicciones personales, y que su utilización, en cada caso, va a estar mediatizada por el nivel de dificultad que concede a la tarea o a la información a transmitir

223 P:Para pasar a la siguiente actividad no
224 los reúnes ni haces demostración alguna
225 sino solo la explicas.
226 R:No. Solo los reúno para explicar un
227 nuevo ejercicio, si son variantes no los
228 suelo reunir para no perder tiempo.
229 P:¿Pero en cambio los vas a reunir para
230 explicar la siguiente variante "pasar por
231 debajo"?
232 R:Sí, porque pienso que lo de ir
233 alrededor todo el mundo lo va a entender
234 y lo de pasar por debajo no.(ELENA.004)

185 P:¿Y esta rutina de primero organizar y
186 despues explicar?
187 R:Debería ser explicar primero y
188 organizar despues aunque también depende
189 de la tarea. En esta en concreto tendría
190 que haber explicado primero.
191 P:¿Y por qué no lo haces así?
192 R:No lo sé. Quizás sea porque a priori ya
193 iba con la idea de que el espacio no era
194 muy correcto quería ver en primer lugar
195 cómo quedaba distribuida la clase.(ELENA.005)

196 P:¿la clave sería que lo que te guía es
197 la problemática más importante que tú
198 percibes en ese momento?
199 R:Pues sí. Es como cuando veo una
200 actividad que puede crear dificultad
201 porque tienen que actuar por parejas y
202 entonces primero hago que se formen y

203 después explico. Es decir lo que prima es
204 la dificultad de organización o de
205 control que tiene la tarea.(ELENA.005)

402 P:¿Cuál es el criterio para reunir o no a
403 los alumnos cuando les vas a explicar
404 algo?
405 R:Normalmente cuando es una continuación
406 de otra tarea anterior, una variante de
407 ella aunque sea diferente pero con la
408 misma disposición y organización, no.(ELENA.005)

409 P:¿En este caso parece que el motivo para
410 detener la actividad es que los alumnos
411 no la están ejecutando bien?
412 R:No era por eso sino que yo quería que
413 lo hicieran mejor todavía y quería
414 introducir mayor complejidad añadiendo el
415 componente "velocidad de reacción". De
416 ahí que no reúna al grupo para
417 informarles de ello.(ELENA.005)

llegando en ocasiones a no poder justificar claramente el porqué de sus decisiones a este respecto

139 P: Me refiero a que por qué no muestras
140 simplemente el ejercicio y que ellos lo
141 vayan realizando como suele ser
142 habitual.
143 R:Es que no lo sé, me sale. (ELENA.003)

Asume que, en determinadas explicaciones, la adecuación de su lenguaje al nivel comprensivo de los alumnos/as no es correcto, siendo, en cierta forma, complicado para ellos/as pero añadiendo que forma parte de objetivos, quizás algo implícitos, que tiene presente a lo largo de su enseñanza

107 P:¿Piensas que el lenguaje que empleas en
108 este pequeño discurso es adecuado al
109 nivel del grupo, cómo p. ej. "somos todos
110 conscientes de lo que digo"?
111 R:Sí, ahí me dií cuenta que era un poco

112 complejo para ellos. Lo que pasa es que
113 depende del tipo de palabras porque si
114 son palabras que son necesarias que las
115 comprendan para ...pero no me importa y
116 es más, me gusta que se vayan
117 acostumbrando a un tipo de palabras como
118 p. ej. "superficie, superficie de apoyo,
119 etc." y que te pregunten como me sucedió
120 el otro día en clase.(ELENA.003)

121 P:¿Va entonces en ese sentido el haber
122 utilizado determinado vocabulario al
123 explicar el calentamiento y hablar del
124 tren superior y tren inferior?
125 R:Sí, va en ese sentido. Que no es mi
126 preocupación fundamental pero me gusta
127 que sea así y con todos los cursos lo he
128 hecho igual.
129 P:¿En todo caso no proviene de ninguna
130 consideración teórica?
131 R:Vamos , pienso que no y si viene
132 reflejado, vendrá reflejado como algo muy
133 general y en todo caso para cursos
134 superiores.(ELENA.003)

Elena señala como criterio para determinar el nivel de comprensión o entendimiento que sus instrucciones han tenido, ciertos gestos de sus alumnos, es decir, criterios que surgen intuitivamente y que en ocasiones no llega a comprobar la veracidad de sus apreciaciones, recurriendo en dichas ocasiones a reiterar la información utilizando un canal de comunicación diferente

68 P:Bien. Volviendo a la actividad, vuelves
69 a repetir las normas y de nuevo una
70 demostración, ¿por qué lo haces de nuevo?
71 R:Porque alguien me preguntó o vi caras
72 muy raras como de no haberse enterado y
73 por eso lo haría otra vez.(ELENA.001)

249 P:A veces recurres a una explicación
250 verbal y a veces a una demostración, ¿en

251 función de qué una u otra?
252 R:Porque si por palabras no lo han
253 entendido , lo digo de forma visual.(ELENA.002)

156 P:¿Durante la primera tarea recurres a
157 hacer una demostración?
158 R:Sí, porque he visto con las caras que
159 me ponían que no había quedado muy
160 claro.(ELENA.004)

243 P:En esta variante de "ir alrededor del
244 compañero" solo haces una explicación
245 verbal de la actividad a realizar, ¿te
246 pareció suficiente?
247 R:Sí, he mirado y he visto por sus gestos
248 que la mayoría lo había entendido.(ELENA.004)

69 P:Bien retomando la cuestión de esta
70 primera tarea, tomas la decisión de
71 modificar la forma de realizarla, es
72 decir primero haces tú la estructura a
73 reproducir y los alumnos observan y
74 después ellos intentan reproducirla.
75 R:Sí
76 P:¿Era la primera vez que la realizabas y
77 por tanto no había ninguna experiencia
78 anterior en este sentido?.
79 R:Sí, en las siguientes clases ya la hice
80 así.
81 P:¿Y por qué pensaste que el problema era
82 debido a un mal planteamiento?.
83 R:Porque veía que los alumnos no
84 ejecutaban bien la tarea, que cada uno
85 iba a su ritmo.(ELENA.005)

Esta rutina de reforzar la información presentada de forma verbal mediante una presentación visual (demostración de la tarea a realizar), es también utilizada cuando Elena considera la tarea a realizar de difícil ejecución o de una cierta complejidad para su comprensión

266 P:Bien, reúnes a los alumnos para
267 explicar la siguiente actividad "pasar

268 por encima" y después de la explicación
269 realizas una demostración de cómo deben
270 pasar, ¿por qué?.
271 R:Sí, porque es igual que antes e incluso
272 llego a decir con lo que me conformo para
273 evitar que algún niño pudiera interpretar
274 que solo era como saltar al potro. Que lo
275 importante era en sí el hecho de saltar y
276 lo que les muestro era para que vieran
277 con lo que yo me conformaba, que no
278 tenían que saltar mucho más y eso fue
279 para evitar los posibles riesgos que se
280 podían producir.
281 P:¿Entonces estas decisiones a la hora de
282 dar la información es porque te parecen
283 actividades más complejas y siempre
284 basándote en las experiencia anteriores?
285 R:Sí, por las dos cosas.(ELENA.004)

603 P:¿En este caso recurres a hacer una
604 demostración, cosa que no habías hecho en
605 las variantes anteriores?.
606 R:Porque no sabía bien si iban a entender
607 lo del medio giro.(ELENA.004)

378 P:Explicas la siguiente tarea y a
379 continuación la demuestras con mucha
380 claridad.
381 R:Por su nivel de dificultad.(ELENA.006)

basando esta decisión en la consideración que hace acerca de la demostración como forma de informar a sus alumnos/as

254 P:¿Las demostraciones entonces son como
255 consecuencia de actuaciones erróneas de
256 los alumnos?
257 R:Sí, en efecto.
258 P:¿La demostración es una forma más clara
259 de dar la información?
260 R:Pienso que sí.(ELENA.002)

378 R:A veces utilizo un camino intermedio
379 que es que yo no haga la demostración y
380 que ellos hagan directamente la tarea

381 pero cuando pienso que eso nos va a
382 suponer demasiada pérdida de tiempo pues
383 prefiero hacer la demostración.(ELENA.005)

Ante momentos de falta de atención a sus palabras por parte de los alumnos/as, Elena utiliza diferentes estrategias para lograr recuperar dicha atención

610 Preguntas a algún niño sobre tus
611 explicaciones,¿por qué?
612 R:No lo hago por saber la respuesta sino
613 que lo hago para entre otras saber si
614 están atentos a lo que estoy explicando y
615 si están entendiendo lo que estoy
616 diciendo.(ELENA.004)

609 P:Ahora quieres dar una nueva consigna y
610 te quedas en silencio, esperando hasta que
611 ellos se callen. Esta actitud ya la
612 tomabas durante las prácticas.
613 R:Sí y lo sigo haciendo.
614 P:¿Por qué, piensas que es una buena
615 manera de recuperar la atención?.
616 R:Es que yo no puedo chillar más de lo
617 que chillo y como yo no puedo hablar
618 mientras haya gente hablando, entre otras
619 cosas, porque comienza la actividad y la
620 mitad no se ha enterado.(ELENA.005)

250 R:Porque tengo la voz muy machacada y
251 además normalmente yo utilizo el silbato
252 menos de lo que yo quisiera porque
253 antes, en las prácticas, lo utilizaba
254 mucho más , quizás también porque en las
255 prácticas el espacio era mucho más grande
256 y la voz se perdía mucho más. Ahora
257 intento con la voz, sobre la marcha
258 corregir, explicar desde el sitio sin que
259 se estén moviendo pero hay veces en que
260 quiero explicar algo y hay seis o siete
261 alumnos hablando , pues lo utilizo porque
262 además no soporto que haya gente hablando
263 mientras yo explico y además como no
264 atienden, no comprenden la tarea, después

265 la hacen mal y tengo que volver de nuevo
266 a repetir.(ELENA.006)

En cuanto a la elección del método o técnica metodológica a utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, Elena muestra una clara influencia negativa de sus experiencia en prácticas, que la condiciona en la selección de la misma

26 R:Por ahora me he planteado comenzar con
27 un estilo bastante directivo y además,
28 eso me puede servir a mí para saber si
29 esa progresión se cumple, empezando a
30 trabajar con los niños porque cuando yo
31 lo intenté durante las prácticas me
32 estrellé porque empecé a hacer resolución
33 de problemas y me estrellé. Despues se
34 consiguió algo, no es que me estrellara
35 del todo, pero vamos y entonces me he
36 planteado con todos los cursos empezar
37 con un estilo bastante directivo e ir
38 progresando pasando por asignación de
39 tareas hasta llegar al descubrimiento
40 guiado y llegar si puedo a resolución de
41 problemas pero no meterme de lleno en
42 eso. (ELENA.001)

indicando también la influencia que, en esa decisión, tiene sus ideas previas sobre el comportamiento de los alumnos/as ante planteamientos no directivos de los profesores

104 P:Esto que has comentado, sobre tu
105 actitud inicial, de tener un mayor
106 control sobre el grupo, ¿refleja eso que
107 tu concepción previa sobre los alumnos es
108 que cuando les das libertad suelen
109 entenderlo mal?
110 R:Sí, yo no quería que me tomaran por el
111 pito del sereno. Eso es obvio porque me
112 ha pasado a mí como alumna que cuando me
113 han dado un poco de vidilla, enseguida me
114 he subido a la parra.(ELENA.008)

Elena señala que la actuación metodológica en el aula va estar mediatizada por el tipo de tareas y por la experiencia previa en el planteamiento de las mismas

154 R:Porque si estamos calentando una
155 determinada parte del cuerpo, p. ej. las
156 circunducciones, y los niños empiezan a
157 girar y a girar, pues empezando porque no
158 harían bien el ejercicio y también porque
159 pienso que se pueden hacer daño. También
160 ocurre, y me estoy dando cuenta de ello,
161 que estos ejercicios los hice muchas
162 veces en las clases de 3ª edad y lo hacía
163 así, marcando el ritmo y haciéndolos yo, y
164 es posible que por eso lo esté haciendo
165 igual. Pienso que puede ser por eso
166 porque estos ejercicios los utilizaba
167 mucho con ellas.(ELENA.003)

presentando una continua variabilidad en su estilo docente desde el punto de vista metodológico

118 P:¿Y las preguntas finales también
119 responde a esta metodología?
120 R;Quizás yo pienso que este ejercicio se
121 presta más a ello o que es buen momento
122 para empezar a hacerlo.
123 P:¿Pero es una decisión consciente?
124 R:Sí. A partir de esta sesión he empezado
125 a hacerlo. Por eso, al cometer tantos
126 fallos, pensé que era yo quién fallaba.(ELENA.002)

127 P:Ahora vuelves a utilizar instrucción
128 directa.
129 R:Es que digamos que depende el
130 ejercicio.(ELENA.002)

152 Y en cuanto a dar
153 ejemplos o no, pienso que hay ejercicios
154 que , digamos, que por menos riqueza
155 perder menos tiempo en la explicación y
156 entonces pues voy directamente al grano
157 como aquel que dice pero en otros donde

158 se prestaban más a pensar pues actúo de
159 otra manera.
160 P:¿Vas entonces cambiando de actuación
161 metodológica en función de la actividad?
162 R:Sí.Digámoslo así en este período en que
163 todavía no está definida la metodología,
164 que voy por el camino de la instrucción
165 directa pero que si hay algún ejercicio
166 que se presta a otro tipo, pues adelante.(ELENA.002)

Reconoce la dificultad que supone, en muchas ocasiones, tener un comportamiento adecuado y coherente con la metodología seleccionada, dificultad que se ve influenciada por las experiencias previas y la costumbre a actuar de otra manera

246 P:Cuando organizas a los grupos, les
247 dices "podéis agarraros a los tobillos o
248 a las rodillas, como mejor queráis pero
249 teniendo en cuenta que debéis de procurar
250 correr lo máximo posible". ¿Es porque no
251 te preocupa el que los alumnos puedan
252 empezar a tomar decisiones sobre
253 determinadas actuaciones motrices?.
254 R:Digamos que se me escapan determinadas
255 situaciones y como mi preocupación
256 principal no es esa , las voy dejando
257 escapar. A veces las aprovecho pero
258 vamos, no me interesa simplmente. De
259 todas formas es una forma de actuar que
260 se debe a la costumbre, a lo que he
261 estado acostumbrada toda mi vida y aunque
262 no quiera me sale y choca con mi
263 formación y mientras no sea una cuestión
264 que conscientemente pretenda, pues me
265 domina más todo lo anterior.(ELENA.007)

acrecentando dicha dificultad las propias caracteristicas de la metodología de resolución de problemas

265 Y sé además
266 que me va a costar mucho trabajo plantear
267 la resolución de problemas porque no es
268 mi forma de actuar y es muy difícil y de

269 hecho intenté cambiar durante las
270 prácticas y así me fue. Pienso que va a
271 ser muy difícil. Es una cuestión que me
272 tiene preocupada y sé que lo tengo que
273 hacer porque es a lo que aspiro pero
274 bueno... No quiero agobiar ni a los niños
275 ni agobiarme yo y entonces de vez en
276 cuando aprovecho alguna situación pero no
277 quiero forzar la situación . Prefiero
278 ocuparme de otros asuntos porque lo de
279 resolución de problemas me lo voy a tener
280 que plantear como si planteara un
281 contenido porque es difícil en todo, en
282 tu forma de expresarte, en todo,(ELENA.007)

Esta consideración sobre la dificultad intrínseca que supone implantar la metodología de resolución de problemas en el aula, añadida a los deseos y preocupaciones iniciales sobre el control del aula, llevan a Elena a realizar una progresiva introducción de la misma conforme avanza el curso escolar, tiempo que le permite a ella ir ganando seguridad y confianza

321 P:¿Esto sigue siendo instrucción
322 directa?.
323 R:Sí.
324 P:Y sobre el estilo de enseñanza a
325 utilizar,¿pensaste cuál iba a ser?
326 R:Asignación de tareas. Es que quiero
327 introducir este tipo de trabajo poco poco
328 o pasar por lo menos por él y aunque esté
329 haciendo resolución de tareas , utilizar
330 un tipo de asignación de tareas donde
331 cada uno tenga que resolver sus cosas por
332 sí mismo. Primero, porque me permite a mí
333 un mayor control sobre toda la clase,
334 sobre todo en clases conflictivas donde
335 siempre estoy pendiente de los mismos
336 niños, pues este estilo me permitirá un
337 meyor control.(ELENA.002)

442 P:Aquí entonces ha pasado como con la
443 metodología, que tu considerabas una más
444 correcta y adecuada pero decidiste

445 empezar con otra que te proporcionaba
446 menos conflictos.
447 R:Claro.
448 P:¿Es necesario asumir entonces que no
449 queda mas remedio que pasar por esos
450 procesos de construcción de determinados
451 hábitos o costumbres?
452 R:Sí, e incluso con otros grupos de
453 alumnos se pueden empezar desde ahí
454 directamente.(ELENA.008)

725 R:Porque requieren un proceso, igual que
726 la metodología y ambas cosas van muy
727 unidas. Yo no puedo pretender que un niño
728 sea creativo cuando le preguntas
729 simplemente que está haciendo y no sabe
730 contestarte.(ELENA.008)

820 P:El hecho de trasladar la decisión sobre
821 la realización de ti a los alumnos, ¿eres
822 consciente de que eso implica un cambio o
823 evolución en tu estilo metodológico?
824 R: Sí, lo hago por eso. Me lo planteo
825 previamente y lo hago.(ELENA.008)

reconociendo que, en ocasiones, su propia actuación o el tipo de decisiones que toma van a influir sobre la aportación que de los alumnos/as espera

654 y han sido más creativos. También ha
655 podido ser debido a mi culpa porque en
656 otras sesiones he dado menos pistas en
657 las variantes anteriores y como hoy ha
658 dado más tiempo pues he ofrecido más
659 variantes y mas pistas y entonces en las
660 sesiones anteriores cuando han surgido
661 movimientos nuevos me ha parecido mas
662 creativos y aquí como han hecho cosas que
663 ya había presentado yo pues quizás por
664 eso me han parecido menos creativos.(ELENA.004)

388 P:¿Tú no piensas que das modelos de
389 imitación?
390 R:Sí, es uno de los fallos quizás.

Su comportamiento en el aula está guiado por sus experiencias como alumna

203 P:Cuando vuelve a comenzar la actividad
204 vuelves a implicarte, ¿por qué?
205 R:Por la misma razón o quizás más por
206 parte mía que por el mismo grupo. Es que
207 esa actividad la he trabajado en el curso
208 que he hecho fuera recientemente y daba
209 muy buena impresión y además te animaba
210 porque cuando veías a la profesora tocar
211 pantorrillas, tocar culo,etc.llevar el
212 hilo conductor, la clase aumentaba en
213 calidad, digamos, y en interés.(ELENA.001)

10 P:Utilizas a veces términos como
11 Gimnasia, Deporte para referirte al área
12 de E.F., ¿por qué?
13 R:Me habré equivocado porque normalmente
14 siempre hago mucho hincapié en el término
15 E.F. para que se acostumbren y aquí se me
16 habrá escapado. De todas formas tienen
17 que tener en cuenta que aún queda mucho
18 en una de su vivencia anterior porque
19 aunque son tres años de estudio y de
20 oposiciones, son muchos años los que
21 llevas escuchando términos como estos. (ELENA.004)

Esta experiencia previa hace que desee transmitir a sus alumnos/as los valores y satisfacciones que como alumna ha vivido o sentido

370 De
371 todas formas depende de tu experiencia y
372 yo p. ej. estoy acostumbrada a jugar, a
373 hacer juegos, hago deporte y eso te crea
374 un hábito de experimentar, de intentar
375 descubrir cosas sobre como tú mismo vas
376 ganando terreno pero no a base de hacer
377 trampas y entonces ves lo bonito que es
378 sin hacer trampas y entonces es una
379 experiencia personal que quiero

380 transmitir a los niños. También digo esto
381 porque lo he visto en otros, el hacer
382 siempre trampas. (ELENA.004)

Elena señala lo importante que para ella es, y consecuentemente para su actuación en el aula, el comportamiento de sus alumnos/as

405 tranquilidad de la tarea, no lo sé pero
406 los veo muy a gusto trabajando y un
407 poquito independientes porque es agotador
408 por mi parte, me pongo nerviosa y
409 entonces es como la pescadilla que se
410 muerde la cola, y así parece que trabajan
411 a gusto y ya te digo, a riesgo ,sobre
412 todo en esta clase, de que se hubiesen
413 confundido porque han seguido moviéndose
414 cuando se debían mover y parar pero que
415 en otras clases ha salido bastante bien y
416 yo he alucinado también en otras
417 actividades trabajar tan concentrados.(ELENA.004)

309 Ello me permitía mayor autonomía y poder
310 realizar mejores correcciones (más
311 personalizadas).Y pienso que ellos
312 también trabajaron a gusto. Incluso me he
313 permitido el lujo de, los últimos 5
314 minutos, poder meterme a jugar con ellos
315 (les ha encantado).
316 En un futuro no muy lejano, me gustaría
317 que llegaran a desenvolverse
318 convenientemente en las actividades
319 planteadas de esta forma porque ,entre
320 otras cosas, sería una excelente vía de
321 escape a una de mis principales
322 preocupaciones:no tener que estar forzosa
323 y continuamente encima de ellos/as; me
324 resta cierta eficacia a la hora de
325 desarrollar las sesiones.(DIARIO)

estando mediatizado su nivel de implicación en el aula por dicho comportamiento

84 Después porque pienso que así se
85 evitan algunos problemas de niños que se
86 sienten cortados a la hora de manifestar
87 sus movimientos porque en esta clase no
88 recuerdo si había algún caso así pero en
89 otras clases sí, la típica chica o el
90 típico chico que a lo mejor para otras
91 cosas sí pero a la hora de bailar no o
92 porque son cortados porque sí. Entonces
93 al meterme yo y "hacer el ridículo" como
94 aquel que dice y mostrarme totalmente
95 desinhibida, pienso que puedo ayudar y de
96 hecho la mayoría de las veces surge
97 efectos. (ELENA.001)

361 P:Vuelves a implicarte en la actividad y
362 tu objetivo con ello sigue siendo
363 dinamizar a los niños, ¿por qué empleas al
364 verte la expresión de que estás haciendo
365 el ridículo?
366 R:Porque me veo ridícula.
367 P:¿Esa es la sensación cuando estás con
368 ellos?
369 R:No, con los niños no, por supuesto,. Y
370 las pocas veces que me ha dado por tener
371 algo de esa sensación paso olímpicamente.
372 Yo me encuentro muy a gusto.(ELENA.001)

170 R:No, no tiene nada que ver. Normalmente
171 lo suelo hacer pero depende también de la
172 actitud de los alumnos. Si veo que la
173 mayoría de los alumnos, porque los que no
174 tienen problemas siguen trabajando igual,
175 sobre todo los que dan bastantes
176 problemas lo están haciendo bien
177 realmente o por lo menos bastante bien
178 para lo que suelen hacer, pues entonces
179 los animo a ello pero para no dejar a los
180 demás digo este refuerzo. Normalmente
181 suele ser las tónicas de mis clases a
182 menos que haya otras cosas que en ese
183 momento me preocupen más. A mí me gusta
184 animar bastante.(ELENA.004)

185 P:¿Pero en el resto de la sesión no has

186 repetido este comportamiento, este
187 reforzar a los alumnos?
188 R:Ya, quizás porque estaría pendiente de
189 otras cosas. Si te das cuenta, en esta
190 actividad casi todos lo están haciendo
191 bastante bien o sea, no me he tenido que
192 dirigir a nadie para explicar otra vez y
193 entonces claro, cuando hay actividades en
194 las que me tengo que ir explicando pareja
195 por pareja o me tengo que preocupar de
196 otras cosas pues se me olvidan esas
197 facetas de animar.(ELENA.004)

198 P:¿Entonces solo ocurre cuando
199 mayoritariamente la clase desarrolla una
200 buen ejecución?
201 R:Sí, ellos me animan a actuar así.(ELENA.004)

concluyendo que va a ser la actuación de los alumnos/as la cuestión clave para tomar sus decisiones en el aula

297 P:¿Entonces la clave para tomar tus
298 decisiones en el aula es la actuación de
299 los alumnos?
300 R:Sí.(ELENA.002)

En cuanto a su posición y desplazamientos por el espacio durante el desarrollo de las clase, podemos comprobar que van a estar determinados por convicciones personales

214 ¿No podrías desde una distancia
215 prudencial indicar a los que lo hacen mal
216 el porqué de ello sino que es necesario
217 acercarse?
218 R:Sí, se podría hacer pero también
219 depende del caso. De todas formas yo no
220 puedo estar parada en un sitio. Pienso
221 que esta manera de informar es mucho más
222 directa, más personal.(ELENA.002)

232 lado y entonces voy cambiando de posición
233 para que todos se sientan como que no hay

234 diferencias, es una forma de refuerzo
235 personal, de contacto personal, visual.
236 P:¿Piensas entonces que a los alumnos les
237 gusta tener cerca al profesor?
238 R:Sí.(ELENA.002)

437 R:Ya, pero como a los otros alumnos les
438 encanto pensaba que estos alumnos tenían
439 también derecho a realizarla y como el
440 contacto directo con la profesora les
441 gusta tanto pues..(ELENA.002)

314 R:Pienso que sí, lo he hecho
315 instintivamente., de todas formas
316 depende. A mí me parece mucho más
317 personal tener contacto cercano con los
318 alumnos.(ELENA.004)

por la prioridad que concede a una tarea sobre otra cuando hay varias desarrollándose simultáneamente

357 R:A la de equilibrios en la espaldera
358 poco y a la de los bancos casi nada.
359 Sobre todo he estado centrada en la
360 estación donde se utilizaban picas.(ELENA.002)

396 Pero claro, como todos iban a
397 pasar por esas actividades , la que más
398 me interesaba era ésta.(ELENA.002)

268 ¿Te parece
269 que esta situación es más difícil de
270 controlar, de observar la realización de
271 los alumnos que cuando hay subgrupos
272 haciendo tareas diferentes?
273 R:Es que depende de la actividad. Si hay
274 presencia de un móvil es el doble de
275 difícil para poder observar y controlar.(ELENA.005)

o para comprobar la calidad en la realización de sus alumnos/as o el nivel de comprensión de las tareas

167 P:Una cuestión que he observado en la

168 anterior actividad, es que durante el
169 desarrollo de la misma te dirigías a dar
170 feedback de forma individual, cada vez a
171 uno. ¿Por qué solo a uno cada vez, los
172 demás lo hacían bien o es que piensas que
173 debe ser así?
174 R:Sí de uno en uno y por eso estoy dando
175 vueltas continuamente.(ELENA.002)

206 P:Demuestras en una pared la actividad y
207 puede ser que solo se hayan enterado los
208 que estaban próximos a ti. ¿Pensabas que
209 todos los alumnos se iban a enterar?
210 R:Pensé que sí pero de todas maneras me
211 aseguro de que esto es así dándome una
212 vuelta para ver la respuestas de los
213 alumnos.(ELENA.005)

371 P:Cambias tu situación en el espacio y
372 vas a otra esquina a observar, ¿por qué?.
373 R:Pienso que tengo que hacer hincapié
374 sobre los alumnos que estoy evaluando
375 para asegurarme que es un problema de
376 entendimiento o si es que realmente no lo
377 saben hacer.(ELENA.006)

561 P:Vas recorriendo el espacio, ¿qué te
562 guía para tomas una dirección u otra?.
563 R:Corregir a cada niño lo que está
564 haciendo mal o que esté haciendo el
565 tonto.(ELENA.007)

También recurre al jugar con su posición y desplazamientos en el espacio como una forma de controlar y aumentar el nivel de participación e implicación de los alumnos/as en la tarea, cuestión ésta que parece estar basada tanto en creencias o convicciones personales como en la demostración palpable de que así ocurre en el aula

471 R:Controlar a toda la clase desde
472 diferentes puntos de vista. Cuando tengo
473 que hacer una corrección me acerco allí y

474 me quedo un rato mirando.Es , dígamoslo así,
475 no solo para que ellos se sientan no solo
476 motivados y ya dije el otro día que les
477 gusta que esté cerca de ellos sino
478 también como una forma de control, porque
479 hay algunos que si no les achuchas no
480 trabajan y en cuanto te ven cerca se
481 ponen a trabajar.
482 P:¿Entonces piensas que la cercanía
483 aumenta la motivación y el interés del
484 niño por la actividad?.
485 R:Sí, así lo he comprobado porque cuando
486 me acerco veo que ocurre. Hay niños que
487 trabajan bien estés tu cerca o no pero el
488 resto de la clase , los más vagos , se
489 suelen portar así.

tomando en consideración este aspecto de su actuación docente en el momento de dar instrucciones a sus alumnos/as

223 P:¿Ahora te paras en este otro lado del
224 espacio para dar las indicaciones?
225 R:Sí, voy cambiando porque pienso que
226 si no siempre ...y en las primeras clases
227 me pasaba que siempre daba las
228 instrucciones del mismo sitio y no sé
229 por qué los niños han tomado la manía de
230 estar cerca de mí y son capaces de
231 recorrerse media sala para estar a mi
232 lado y entonces voy cambiando de posición
233 para que todos se sientan como que no hay
234 diferencias, es una forma de refuerzo
235 personal, de contacto personal, visual.(ELENA.002)

201 P:¿La situación que ocupas en el espacio
202 para explicar la tarea a los alumnos
203 piensas que es la mejor?
204 R:Pienso que todos me escuchan.
205 P:¿Pero también haces una demostración?
206 R:Y todos me ven. Pienso que sí y de
207 hecho me salgo del grupo y miro las caras
208 a ver si todos me han entendido.
209 P:¿Ahora vuelves a entrar en el grupo?

210 R:Sí, para efectuar un refuerzo a los que
211 no lo están haciendo bien.(ELENA.002)

Por último, en relación con este aspecto de su comportamiento docente, señalar que Elena alterna su posición dentro-fuera del grupo en función de cuál sea el propósito que guía en cada momento su actividad en el aula

110 P:En un momento determinado te sales
111 fuera y dejas de participar en la
112 actividad.
113 R:Para ver cómo va, supongo.
114 P:Ese juego de entrar y participar,
115 después salir y observar..
116 R:Animar sería el motivo de entrar y
117 salir, si es que está dando sus frutos,
118 para observar. Es que dentro puedo ver a
119 alguno pero no a todos y entonces me
120 salgo fuera.(ELENA.001)

124 R:Bueno, cuando veo que alguno de los que
125 suele tener problemas ya lo haciendo pero
126 claro no puedo solo fijarme en eso sino
127 que tengo que ver la calidad de los que
128 si ya lo hacen. Uno vez que ya he
129 conseguido animar, no solo a los menos
130 hábiles sino a todo el grupo en general
131 porque a veces no tienen ganas o vienen
132 desganados o la actividad no les sugiere
133 mucho, que es raro porque estas
134 actividades a la mayoría suele gustarles
135 mucho, una vez que ya los tengo
136 enganchados a todos, salgo para ver la
137 totalidad.(ELENA.001)

147 P:¿Tus desplazamientos y posición
148 en el espacio de qué dependen?
149 R:De tener la mejor visión sobre los
150 alumnos.
151 P:¿Pero te colocas siempre en este punto,
152 cerca de la mesa?
153 R:Quizás porque tengo ahí los papeles y
154 me es más cómodo para ver de vez en

155 cuando qué sigue después.(ELENA.006)

Elena plantea, en los momentos iniciales de su actuación docente, unas organizaciones de los grupos en clase, dictadas más por su preocupación por el control y la gestión del aula que por su preocupación por su idoneidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje

267 P:Mantienes la misma organización ,
268 parejas. El hecho de mantener la misma
269 organización ¿es porque era la mejor para
270 lo que pretendías conseguir con esa
271 actividad o es porque eso te evita
272 pérdidas de tiempo y conflictos?
273 R:Por esto último. Lo estoy intentando
274 plantear así siempre, que no haya cambios
275 de organización y si se cambia , como p.
276 ej. en algunas he tenido individuales,
277 por parejas y grupales, esta última forma
278 lo he organizando por grupos de parejas
279 ya establecidas con lo cual la variación
280 es muy poca. Eso si lo tengo mucho en
281 cuenta.(ELENA.004)

623 R:Sí, pero no me lo he planteado y como
624 ya estaban organizados así en la
625 actividad anterior pues por no cambiar.(ELENA.004)

103 P:¿Este hecho de emparejarlo
104 permanentemente a la misma alumna es una
105 decisión tuya?
106 R:Es espontánea al principio y después yo
107 me sirvo de ello porque si se pone otro u
108 otra con él lo que ocurre es que en vez
109 de ayudar es todo lo contrario. Es una
110 dinámica que también realizan en el resto
111 de las clases.(ELENA.005)

418 P:Al final, a la pareja formada por
419 Cristian y Victoria se añade la otra
420 chica que tú no quieres que esté con él.
421 R:Si es que fataba uno para poder cuadrar
422 las parejas y se ponen juntos pero no me

423 importa porque estaba Victoria que estaba
424 controlando la situación para que no se
425 desmadrara Cristian.(ELENA.005)

puntualizando qué tipo de organización plantea una mayor o menor dificultad en este control y gestión del aula

338 P:¿Piensas entonces que organizar a la
339 clase en subgrupos permite o facilita un
340 mayor control?
341 R:Pienso que sí. O sea , en esta
342 actividad no precisamente porque es la
343 primera vez que aplico un circuito y
344 tengo que estar muy encima de todo. Pero
345 cuando se acostumbren los niños a
346 trabajar, que es lo que yo pretendo, pues
347 tendré un mayor control. Ahora mismo no,
348 por supuesto, y ya ves que estoy
349 continuamente detrás de uno o de otro
350 "que esto no es así" y sobre todo si yo
351 fallo en una de las explicaciones, más
352 todavía.(ELENA.002)

273 R:Es que depende de la actividad. Si hay
274 presencia de un móvil es el doble de
275 difícil para poder observar y controlar.
276 P:¿Por qué?
277 R:Primero porque motiva en exceso a los
278 niños y entonces eso hace que haya un
279 mayor desbarajuste como está ocurriendo
280 en esta actividad. También cuando las
281 tareas son de carácter individual pero
282 todos persiguen un objetivo común pues es
283 mucho más fácil o tareas donde hay
284 presencia de un móvil o dos. Es decir que
285 esta organización se puede equiparar a
286 asignación de tareas pero en tareas como
287 esta en que cada uno tiene un móvil y
288 cada uno va a lo suyo es muy difícil de
289 controlar.(ELENA.005)

839 P:¿Y la organización?
840 R:Igual. Una organización por parejas
841 permite un mayor control que una

842 organización idividual o en gran grupo.(ELENA.008)

concretándose esta preocupación en la siguiente aseveración:

64 P:¿Lo que te preocupa más es el tipo de
65 dificultad a cuanto al control me puede
66 suponer la tarea?
67 R:Sí, eso sobre todo, cosas como la
68 organización,etc.(ELENA.008)

Se comprueba, a medida que se desarrolla su actividad en el aula, la disminución de esta preocupación y una mayor flexibilidad y adaptabilidad en el planteamiento de sus organizaciones

141 P:Antes de comenzar la primera actividad,
142 pides que se organicen por parejas y
143 dejas que ellos lo hagan.
144 R:Últimamente siempre lo hacen así, a
145 menos que haya alguno descolgado y lo
146 tenga que poner yo.(ELENA.004)

504 P:Pides a los niños que se organicen en
505 grupos y mientras tú vas distribuyendo el
506 material, ¿esta decisión la tenías
507 pensada con anterioridad o surge en este
508 momento?
509 R:No lo sé porque es como si te
510 preguntaran por qué por las noches rezas
511 el padrenuestro o por qué te salen ciertas
512 expresiones, pues porque me salen y
513 entonces habría que meterse muy dentro a
514 ver por qué te salen. Eso te sale quizás
515 por experiencias anteriores y es una cosa
516 que suelo hacer bastante, ahora sobre
517 todo cuando he visto que las clases están
518 actuando de forma más autónoma en esas
519 cuestiones, en organizarse. Si te fijas
520 empecé organizandolos yo prácticamente y
521 ahora pues voy dándoles más libertad en
522 ese tema.(ELENA.004)

506 Si tú te fijas un poco
507 en el trabajo que hasta ahora he hecho,
508 empecé haciendo ejercicios bastantes
509 individuales y luego en gran grupo donde
510 no importara mucho como lo hiciera el
511 otro y he ido progresando un poquito, he
512 ido metiendo algo de grupos, bastante al
513 final de parejas porque he visto que la
514 cosa cuajaba (ELENA.006)

Elena toma en consideración sus experiencias previas como docente para ir resolviendo o evitando los posible problemas creados por una inadecuada organización o por una escasa preocupación previa

154 Quizás lo más destacado de hoy, al menos esta
155 mañana, ha sido la mala organización de
156 la clase por mi parte. ¿Por qué?
157 Básicamente porque he preparado la sesión
158 una hora antes que tenía libre. (DIARIO)

307 P:¿Y sobre el peso y el tamaño de las
308 parejas?
309 R:Ahí me equivoqué y tuve que rectificar
310 después.
311 P:¿No lo tenías pensado cuando hicistes
312 la planificación o se te olvido decirlo
313 en ese momento?
314 R:Se me olvidó decirlo en ese momento.
315 Bueno, en la planificación también se me
316 olvido anotarlo como una cuestión a tener
317 presente.
318 P:¿Y en la sesión anterior, con el otro
319 grupo no se te presentó este problema?
320 R:No lo díje y no paso nada.(ELENA.002)

179 R:De la otra vez que te acuerdas que no
180 lo pensé y se convirtió en un problema la
181 diferencia de peso y altura entre los
182 niños.(ELENA.002)

En esta misma línea podemos incardinar sus decisiones sobre la organización del material del aula, poniendo en práctica

procedimientos mediatizados por el control

516 P:Repartes el material y pasas a dar
517 personalmente un balón y un aro a cada
518 pareja.
519 R:Sí, porque otras veces he intentado
520 hacerlo de otra manera y ha sido un caos,
521 se han peleado entre ellos. Hasta ahora
522 lo estaba haciendo que cogieran ellos el
523 material pero estaba viendo que se iba a
524 perder mucho tiempo al ser dos tipos de
525 material y he optado por hacerlo yo.(ELENA.001)

10 R:Pues no lo sé. Supongo que cuando actúo
11 así pienso en el tipo de actividad o si
12 voy apurada de tiempo, a la importancia
13 que le dé en esa actividad a perder mucho
14 tiempo o a la sesión en sí. Si veo que he
15 diseñado varias actividades pues siempre
16 pienso y es que pienso que es así, que
17 reparta yo el material a que ellos se
18 acerquen y lo cojan. No es por nada sino
19 que siempre surgen peleas, discusiones y
20 tengo que parar, regañar, explicarles que
21 no se tienen que pelear ... Básicamente
22 es por una cuestión de tiempo porque para
23 mí sería ideal que ellos lo hicieran.(ELENA.006)

322 P:Incorporas otro material, aros, y sin
323 romper ni la organización ni la
324 distribución de los alumnos en el
325 espacio, vas colocando un aro entre cada
326 pareja. ¿Por qué decides tú personalmente
327 colocar cada aro?
328 R;Para tardar menos tiempo.
329 P:¿Es más rápido que decir a los alumnos
330 "coged cada pareja un aro y colocarlo en
331 el suelo entre vosotros"?
332 R:Sí.
333 P:¿Son decisiones ya pensadas a priori?.
334 R:Sí, estaba decidido que fuera así.(ELENA.006)

Sus decisiones a este respecto no responden ni están basadas en criterios claros y explícitos, dejándose guiar en cada momento

por la situación concreta del aula

724 P:Al final, para recoger el material
725 dices a los niños que los balones los
726 lleven a una cesta y los aros te los den
727 a ti. ¿Por qué este diferente
728 tratamiento?.
729 R:No responde a ninguna causa concreta. (ELENA.001)

359 P:Bien, vas a distribuir el material y en
360 vez de hacer como el otro día, en que tú
361 repartistes el material, decides que
362 ellos mismos cojan el material?
363 R:Si, es que depende como vea a la clase
364 de nerviosa, de excitada o el tipo de
365 clase.

En cuanto a la agrupación niños-niñas, sus decisiones en el aula responden a las mismas características evolutivas que ya hemos visto en cuestiones anteriores, con una fase inicial caracterizada porque no solo dice que se agrupen niños y niñas, sino que ella interviene en dicha organización, para ir evolucionando, en correspondencia con la propia evolución del comportamiento de sus alumnos/as, a posicionamiento más flexibles y abiertos

510 R:Al principio, cuando mandaba hacer
511 parejas decía que obligatoriamente debían
512 ser mixtas y ahora he pasado a decir si
513 es posible y premio con refuerzos
514 positivos a aquellos que se organizan
515 así. (ELENA.001)

301 P:Pasas a realizar un circuito. para
302 organizar el grupo y a diferencia del
303 otro día, en que dijiste parejas mixtas
304 si es posible, no lo solicitaste .
305 R:Sí, dije también parejas mixtas si es
306 posible. (ELENA.002)

84 P:En las primera sesiones , cuando

85 organizabas a la clase en parejas o
86 subgrupos pedías que estuviese repartidos
87 niños y niñas, después decías " a ser
88 posible2 y ahora ya no dices nada. ¿A qué
89 se debe esta evolución respecto a este
90 aspecto?
91 R:Porque normalmente se respetan y poco a
92 poco se están acostumbrando a eso. (ELENA.007)

Sus opiniones y juicios sobre los espacios donde realiza su enseñanza nos permiten detectar el no condicionamiento que los mismos imponen al proceso de diseño de sesiones

353 P:¿Y entonces condiciona tu selección de
354 actividades y la actividad de los niños?
355 R:Hombre, para actividades de estas
356 condiciona pero positivamente porque la
357 audición es mucho mejor porque si yo me
358 tuviera que ir al pabellón para hacer
359 esto tendría que tener un equipazo de
360 música.(ELENA.001)

159 P:La siguiente tarea va a ser "lanzar a
160 la pared". Distribuyes a los alumnos a lo
161 largo de la pared en un punto determinado
162 del espacio.
163 R:Esta actividad yo la planteé sabiendo
164 que había una dificultad añadida y era la
165 falta de espacio.
166 P:¿Y así lo pensaste en casa cuando la
167 estabas diseñando?
168 R:Sí, pensé en el espacio y en los niños
169 que tenía y pensé que nos podíamos apañar
170 y de hecho así fue aunque lo ideal es que
171 hubiera habido más espacio para cada uno
172 pero pensaba que era una pena no plantear
173 esta tarea por ese problema. (ELENA.005)

614 R:En la mayoría de las ocasiones he
615 adaptado las tareas porque me parecía muy
616 pobre o muy triste que tuviera que dejar
617 a un lado que me parecían muy
618 interesantes desde un punto de vista
619 educativo sobre todo y entonces las he

620 adaptado. Otras veces he tenido que
621 omitirlas, pues p. ej. me hubiese gustado
622 hacer actividades que necesitaban de un
623 espacio mayor como fresbee y no he podido
624 y he tenido que buscar actividades
625 alternativas. (ELENA.0085)

pues no realiza, de forma absoluta, valoraciones positivas o negativas a los mismos e indica las limitaciones que, a este respecto, tienen los diferentes espacios de clase y la necesidad de tenerlos en cuenta para adaptar sus tareas a dichas condiciones

753 Hoy se ha producido cierto follón porque
754 Jesús me ha pedido que le cambiara el
755 salón de actos por el pabellón para dar
756 las clases. Quizás dije demasiado pronto
757 que sí, puesto que principalmente con 3ºB
758 me ha sido dificilísimo dar la clase. No
759 solo por el alboroto que predecía que
760 podía pasar sabiendo las ganas que tienen
761 de ir al pabellón sino básicamente porque
762 los ejercicios respondían a determinadas
763 estructuras rítmicas con el pandero y la
764 audición era malísima.(DIARIO)

339 P:¿Qué opinión te merece el espacio del
340 aula, al no ser un espacio propio de
341 E.F.?
342 R:Sobre todo por el material que al no
343 tenerlo aquí , aparte que cuando
344 empecemos con lanzamientos y recepciones
345 me voy a tener que ir fuera.
346 P:¿Esa es la problemática que le ves
347 entonces?
348 R:Sí, porque p. ej. los bancos suecos son
349 muy pesados y cuando empiece a trabajar
350 el equilibrio pues me tendré que cambiar
351 con Sergio. La altura del techo es un
352 rollo.(ELENA.001)

La planificación de sus sesiones viene caracterizada por ser las mismas para los diferentes cursos y niveles a los que da

clase,

25 P:¿La cuestión es que haces una sola
26 sesión para todo el ciclo cada vez?
27 R:Sí.(ELENA.0031)

398 P:Para los diferentes niveles a los
399 que impartes clase (3° y 4°), ¿has
400 hecho un diseño global para todos los
401 niveles ?
402 R:Sí. Inicialmente como no conocía
403 hasta que punto iban a ser diferentes
404 los 3° y los 4° pues lo hice igual y
405 en un principio no veía grandes
406 diferencias. A medida que fue
407 transcurriendo el primer trimestre,
408 sabía que iba a ver dos niveles pero
409 las diferencias que he notado no eran
410 muy grandes y ante no saber cómo iba a
411 coger una planificación y por dónde
412 iba a coger otra pues opté por poner
413 actividades que podían valer para los
414 dos. Que a lo mejor se quedaban un
415 poquito cortas para unos y un poquito
416 largas para otros pero valían para los
417 dos. Pero progresivamente me di cuenta
418 que las actividades se quedaban un
419 poquito cortas para los 4°, no es
420 porque se aburrieran sino que yo veía
421 que podía sacar mucho mas rendimiento
422 a esos alumnos. (ELENA.000)

introduciendo únicamente ciertas variaciones o adaptaciones en las tareas en función del curso que se trate

429 R:El único
430 cambio es en las variantes que voy
431 utilizando en el aula de cada
432 actividad.(ELENA.000)

436 P:¿Sigues manteniendo el mismo diseño
437 para todo el ciclo?
438 R:Sí, sin apenas variaciones. A veces
439 pienso que 4° necesitaría algo más porque

440 antes que a los de 3° les queden grandes
441 las tareas pues prefiero que a los de 4°
442 se les queden un poco cortas pero, de
443 todas formas, se defienden bien e incluso
444 algunas veces me plantean las tareas me
445 plantean las mismas dificultades en 3°
446 que en 4°. Y entonces pienso que no es
447 posible variar si todavía en estas
448 actividades tienen lagunas y entonces
449 prefiero cerciorarme, por lo menos en
450 este primer trimestre, de que el nivel
451 que estoy proponiendo es adecuado. No
452 obstante es evidente que quizás se podría
453 hacer algo más con 4°. (ELENA.006)

reconociendo que las primera veces que las implementa en el aula pueden presentar un cierto déficit

207 1) He iniciado la sesión con un juego
208 inventado (por mí) y me temo que no ha
209 sido muy acertado o al menos en parte.
210 Quería trabajar el equilibrio estático
211 pero de forma dinámica, divertida. La
212 actividad se prestaba a que los niños/as
213 se subieran a la espaldera y a pesar de
214 que advertí que solo podían hacerlo 4 (
215 de manera rotativa), se han lanzado como
216 locos. Y es que llevan diciéndome desde
217 que las instalaron (no hace mucho) que
218 cuándo las íbamos a utilizar. Sí que he
219 tenido que llamar varias veces la
220 atención. Después no parece que les haya
221 quedado muy claro el desarrollo del juego
222 y es que quizás era yo la 1ª que no lo
223 tenía muy claro; de hecho, estaba
224 experimentando. Así que el próximo día
225 voy a llevarla otra vez a la práctica tal
226 cual, para ver si ha sido el curso el que
227 ha fallado, determinados aspectos de la
228 actividad o toda la actividad entera.(DIARIO)

pero la experiencia práctica la hace reflexionar sobre la conveniencia de analizar y profundizar en el diseño previo de las

diferentes sesiones y tareas de clase

295 ¿Conclusión? Si he
296 de inventar juegos no hacerlo sin ton ni
297 son, o por lo menos, tener una mínima
298 garantía de que por su diseño (material
299 empleado, organización,etc.) va a salir
300 bien.(DIARIO)

Este proceso de tanteo que realiza en las primeras veces que desarrolla las sesiones diseñadas, lo valora de forma ambivalente, adjudicándole cosas positivas por su mayor nivel de implicación personal en las primeras sesiones que realiza y una mayor calidad a las últimas, al llevar incorporadas todas las modificaciones que ha ido introduciendo como consecuencia del proceso de ajuste que va realizando a medida que las plantea en clase

303 Normalmente los experimentos
304 los realizo con los primeros cursos con
305 los que tengo la actividad que por el
306 horario que tengo suelen ser los 3° y eso
307 me sirve mucho para... Eso tiene bueno y
308 malo. Tiene de bueno que lo empiezo con
309 más ganas, no se por qué pero empiezo con
310 más ganas, quizás por el intéres en ver
311 como sale esa actividad y estoy como más
312 fresca en ese tipo de actividades que ya
313 cuando la he tenido que hacer 6 veces
314 pero lo bueno que tiene lo último es que
315 si por mí faltan ganas es que la
316 experiencia que me ha pasado al haberla
317 realizado ya con todos los cursos es que
318 los errores que me han salido mal puedo
319 corregirlos, sobre todo cuando
320 experimento con ejercicios nuevos.(ELENA.001)

437 Por un lado, cuando vuelvo a llevar a
438 cabo una sesión que anteriormente ya he
439 realizado, normalmente aumenta en
440 calidad. Es decir, tal como ha pasado
441 hoy, he corregido mi forma de dar la

442 información inicial y la explicación
443 final.(DIARIO)

Señala Elena que en la planificación de las sesiones no aparece consignado un objetivo u objetivos a conseguir, sino que se limita a tenerlo presente cuando construye su sesión

461 P:¿En las sesiones diarias aparece
462 reflejado un objetivo a conseguir?
463 R:Yo no planteo objetivos específicos.
464 Digamos que a lo mejor me ha faltado
465 reflejarlo todo pero yo sé exactamente
466 lo que quiero conseguir con cada
467 sesión.(ELENA.000)

En cuanto al nivel de dificultad progresiva que van a tener las tareas que participan de la construcción de la sesión, Elena señala que, en ocasiones, responde a un proceso racional y analítico durante la planificación y en otras responde a procesos o planteamientos absolutamente intuitivos

157 Esta progresión que
158 planteo en la clase de hoy si está
159 pensada en orden a una dificultad
160 creciente y por eso comenté el otro día
161 que algunas sesiones al diseñarlas voy
162 pensando y viendo que cada tarea tenga
163 una dificultad progresiva respecto a la
164 anterior porque si no se producen
165 contradicciones entre las tareas y otras
166 sesiones las hago tal cual y salen
167 graduadas en la dificultad de las tareas
168 pero sin que yo lo haya pensado así.(ELENA.007)

No incluye dentro de esta previsión sobre la dificultad o complejidad progresiva de las tareas el nivel de exigencia física, aduciendo que ello es consecuencia de la dificultad en los momentos iniciales de atender a tantas cuestiones o elementos que deben considerarse en la planificación

852 R: Reconozco que, sobre todo al
853 principio, me perdía mucho respecto a
854 esos datos. Son cuestiones en las que no
855 caía porque fundamentalmente centraba mi
856 atención en el diseño de las tareas, en
857 su nivel de motivación. Posteriormente me
858 fui dando cuenta que tenía que prestar
859 atención a esos detalles, sobre todo
860 desde que empezaste con las
861 observaciones caí más en la cuenta y
862 entonces lo fui teniendo un poco más en
863 cuenta pero debo decir que pienso que es
864 un tema que no es de absoluta prioridad,
865 a menos que entres en cosas concretas,
866 como p. ej. ejercicios que exijan un
867 determinado nivel de fuerzas, ya que en
868 resistencia los alumnos al sentirse
869 fatigados bajan la intensidad o incluso
870 se paran y como aquí no buscas un
871 rendimiento físico. De todas formas,
872 insisto en que ya lo tengo más en cuenta.(ELENA.008)

188 P:En cuanto a la relación tiempo de
189 trabajo/tiempo de descanso o dicho de
190 otra manera "práctica masiva/práctica
191 distribuida", ¿son cuestiones que te
192 planteas en tu diseño de tareas,de
193 sesión?
194 R: A veces me las planteo sobre la marcha
195 si veo que el esfuerzo ha sido
196 importante. En este caso pensaba que el
197 hecho de esperar a que el anterior alumno
198 termine la tarea, aun siendo una práctica
199 consecutiva, no iba a ser cansado para
200 ellos. Pienso que el ritmo era bueno.
201 P:¿Pero no son decisiones que tomas
202 previamente en el diseño de la sesión?
203 R:Sí, dependen del tipo de actividades.(ELENA.000)

Las tareas que incluye en sus planificaciones de clase, teniendo presente la decisión de hacer el mismo diseño para todos los grupos, presentan a veces dificultades o problemas de adecuación, y soluciona esta situación no siendo rigurosa o

exigente en el cumplimiento de dichas tareas en aquellos grupos de menor nivel o edad

143 P:¿Entonces la frase "tocar el hombro
144 izquierdo del otro cómo lo ves para un
145 curso de este nivel (3°)?
146 R:Quizás un poco difícil. Bueno, no
147 difícil porque los niños han respondido
148 bien en general. Alguno lo veían difícl
149 pero teóricamente lo tienen que tener
150 claro. Se supone que están en fase
151 aprender la derecha y la izquierda en el
152 otro y sin ninguna exigencia de que
153 tienen que aprender. Es simplemente
154 recordarle "que es la izquierda, que es
155 la derecha". Si tú ves no me preocupaba
156 excesivamente si lo hacían bien o no sino
157 simplemente como un ejercicio
158 introductorio a la derecha y la izquierda
159 del otro. Hemos hecho alguno pero este
160 quizás es en el que más hincapié he hecho
161 en eso. Es una cuestión que no me preocupa
162 todavía y habrá ejercicios, sobre todo en
163 el 2° trimestre, de lanzamientos y
164 recepciones donde habrá que diferenciar
165 ya mejor esto.(ELENA.001)

13 P:Las actividades que
14 propones en esta sesión y teniendo en
15 cuenta que es un grupo de 3°, ¿qué te
16 parecen en cuanto a su adecuación a estas
17 edades, aunque supongo que si las
18 planteas es porque te pareceran
19 adecuados, pero me refiero en relación a
20 las orientaciones del currículum para
21 este ciclo?.
22 R:Pienso que sí son adecuadas y de hecho
23 lo hicieron. Quizás lo que puede ser es
24 que estén un poco más pensadas para 4°.(ELENA.003)

Esta selección de las tareas implica un análisis reduccionista y superficial del nivel de complejidad y adecuación de las mismas, llegando a señalar que dicho proceso es, en muchas

ocasiones, de forma inconsciente

27 R:Sí, pero en aquella ocasión pienso yo
28 que era mucho más fácil porque en aquella
29 ocasión estaba implicado solamente el
30 dominio de su cuerpo y aquí también
31 implica el dominio de un móvil. En
32 aquella ocasión era ritmo y velocidad de
33 reacción lo que se ponía en juego pero
34 aquí era mucho más difícil.
35 P:¿Y cuál es la clave que hace que sea
36 más difícil seguir tu propia estructura?.
37 R:Que cada vez que miran para verme a mí
38 pierden el control sobre el balón, lo que
39 ocurre es que yo pretendía que no
40 hicieran eso sino que escucharan mi ritmo
41 de bote y así no perdían el control sobre
42 su balón.(ELENA.005)

347 R:Si hay dificultad es para el que está
348 fuera del aro, al estar en movimiento eso
349 dificultad la tarea ya que en la anterior
350 tarea estaban estático. Este análisis lo
351 hago inconscientemente pero me suelen
352 salir así, con una progresión en cuanto a
353 la complejidad de las tareas.
354 P:¿Te sirve solo con ese analisis un
355 poco simplificado, reduccionista?
356 R:Pienso que sí.Reduzco el sistema de
357 análisis y por ahora, en el nivel que
358 estoy, me parece suficiente.(ELENA.006)

y utilizando como único criterio para determinar el nivel de adecuación de las mismas a los alumnos/as, las respuestas motrices que surgen en el aula, argumentando el uso de los criterios cuando su desarrollo no ha sido satisfactorio

670 R:No lo sé pero pienso que es obvio. Es
671 decir, si tú vas a realizar una tarea
672 cuyo resultado lo van a recibir
673 determinadas personas pues si esas
674 personas lo han recibido bien y se ha
675 notado pues pienso que es obvio.
676 P:Pero ahí determinas el efecto, ¿Y

677 cuando no funcionan, cómo determinas la
678 causa?
679 R:Pues por eso hago el análisis, a ver si
680 he fallado yo o si han sido los niños.
681 También los materiales empleados, la
682 organización.
683 P:¿Y eso está sistematizado?
684 R:Es un análisis global aunque sobre las
685 tareas suelo pensar mucho.(ELENA.008)

Respecto al modelo o guía que utiliza en la construcción de sus sesiones, Elena señala que

736 R:No. Lo que ocurre es que dentro del
737 bloque Imagen y percepción corporal que
738 es lo que estoy trabajando este
739 trimestre, quiero meter bastante trabajo
740 de respiración, relajación y actitud
741 postural y entonces pienso que es mejor
742 darlo al final de la sesión. Primero
743 trabajo mis objetivos prioritarios de la
744 sesión y despues, digamos ,los objetivos
745 secundarios que son esos y que al darse
746 en todas las sesiones, a menos que me
747 rompa mucho la sesión, pues bien y que
748 además me sirven como vuelta a la calma
749 pues genial pero no planteo por eso.(ELENA.001)

351 R:La sesión la diseño teniendo en
352 cuenta el tipo de actividades, p. ej.
353 colocando una actividad que sea
354 motivante al principio.

122 P:¿No piensas que en general hay
123 desconexión entre la primera actividad
124 "pollito inglés" y el resto de
125 actividades de la sesión?
126 R:La primera tiene una cierta relación
127 con el trabajo del tiempo pero como ya he
128 dicho antes , la presento
129 fundamentalmente para mejorar la
130 motivación.(ELENA.007)

455 P:Aparentemente, las tareas

456 introductorias no parecen tener ningún
457 sentido y remarco lo de aparentemente.
458 R: Sí, porque a veces no encuentro
459 ninguna actividad que sea acorde con el
460 contenido a trabajar y sea motivante o a
461 lo mejor no me he estrujado demasiado el
462 coco.
463 P:¿Prima entonces la cuestión de que la
464 tarea introductoria de la sesión sea
465 sobre todo motivante?
466 R:Prima que acorde con el contenido sea
467 motivante y si no se puede, pues que sea
468 motivante.(ELENA.008)

y emplea como criterios para la selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje, entre otros, el nivel de motivación de las tareas pero siempre conjugándolo con la potencialidad educativa y posibilidades de aprendizaje que ofrecen a los alumnos/as

349 R:Para mí la motivación de los alumnos
350 durante la clase es uno de los factores
351 fundamentales. Si ve que los niños no
352 están muy a gusto, que están muy
353 apagados, pues... ¿Por qué?. No solo por
354 la motivación en sí, sino porque a través
355 de este elemento se pueden conseguir
356 muchas cosas y me refiero a nivel de
357 objetivos y contenidos. No es lo mismo
358 que tú trabajes determinados aspectos,
359 como p. ej. cambios de dirección que los
360 niños lo hacen así, porque tú les estás
361 diciendo que lo hagan, a hacerlo porque
362 están motivados, porque ven que le sirven
363 para algo, como aplicarlo en determinados
364 deportes. Por eso le doy tanta
365 importancia a la motivación, porque a los
366 niños les puedes hacer aprender más cosas
367 que si no están motivados.

376 P:¿O simplemente porque has visto a los
377 alumnos con falta de motivación?
378 R:Lo fundamental es lo de alcanzar los
379 objetivos porque a lo mejor los niños se
380 lo están pasando muy bien y no están

381 aprendiendo nada. De todas formas vamos a
382 ser realistas y yo cuando planteo las
383 actividades, las planteo no solo porque
384 sean motivantes, o por lo menos lo
385 intento, sino que enseñen a través de esa
386 motivación a los niños.

459 P:¿Entonces para ti la motivación influye
460 en la selección de las tareas pero no es
461 la clave fundamental siempre y hay veces
462 en que no sea motivante pero la tarea es
463 importante ,pues..
464 R:Sí es la clave pero hay veces en que no
465 tienes más remedio aunque pocas veces
466 ocurre eso.

7 R:A una cuestión de motivación porque he
8 observado que los grupos han perdido algo
9 de motivación. Empecé dando las clases
10 con bastantes juegos y ahora he vuelto a
11 utilizarlos para mejorar un poco la
12 motivación.

514 P:¿Qué criterios utilizas para determinar
515 el grado de potencialidad educativa que
516 tiene una determinada tarea a la hora de
517 seleccionarla en tu diseño?
518 R:En alguna ocasión , la selecciono por
519 experiencias anteriores, mi propia
520 experiencia como alumna o por las
521 experiencias con los alumnos, y cuando no
522 es así, aunque no sea la misma actividad
523 pero como no hay ninguna por descubrir
524 sino que se supone que están todas
525 descubiertas y entonces lo que tú vas
526 haciendo es ir amoldándolas.

270 R:Para que no hagan lo mismo siempre. No
271 puedo estar repitiendo los mismos
272 ejercicios que han trabajado con Sergio
273 aunque a veces, si sé que ese ejercicio
274 lo han hecho aprovecho y busco calidad de
275 realización puesto que ya lo saben hacer.

66 En cuanto al trabajo en clase,
67 propiamente dicho, me he cerciorado de
68 que son preferibles 2 ó 3 actividades con
69 múltiples variantes llegado el caso, que
70 mayor nº y menor calidad de las sesiones.
71 Así que, por ahora, voy a seguir en esta
72 línea.

179 Y no es que me preocupe la
180 cantidad de ejercicios que hay que hacer
181 por sesión (la experiencia me ha
182 demostrado que mejor pocos y muy
183 enriquecedores-nº de variantes posibles-
184 que muchos y poco instructivos por la
185 falta de tiempo para llevarlos a cabo(DIARIO)

Elena selecciona también las tareas por el grado de novedad que pueden tener para sus alumnos/as, íntimamente relacionado este criterio con el nivel de motivación que pueden presentar para ellos, como más adelante plantea. En este sentido, y para cumplir con este requisito de novedad, selecciona tareas que inicialmente no están diseñadas para propiciar que los alumnos/as aprendan los objetivos y contenidos previstos por Elena, pero que modifica y adapta para poder impregnar de esa necesaria exigencia a las mismas, lo cual supone, según ella, ciertos riesgos a asumir por la posibilidad de conflictos y problemas que pueden generar en el aula, por no ser después adecuadas para su realización en la práctica

232 mundo las mismas, entonces me he dedicado
233 a darle muchas vueltas al coco, no
234 siempre pero sí la mayoría, e intento
235 plantear ejercicios que inicialmente no
236 tenían como objetivos los que yo estoy
237 trabajando y los acoplo. No solo me está
238 resultando bastante gratificante, en el
239 sentido de decir, oye, pues mira, me ha
240 salido bien este acople que he hecho sino
241 que a los niños parece que también les va
242 bien. Me doy cuenta también que en
243 algunos ejercicios me pisa el terreno

244 Sergio, precisamente por eso, porque
245 tenemos el mismo material base,
246 independientemente de que cada uno
247 trabaje sus cosas, y muchas veces como
248 digo los niños me comentan que este o
249 aquel ejercicio lo habían hecho con
250 Sergio y entonces, para que no suceda eso
251 como un continuo, procuro indagar y me
252 reservo el privilegio de plantear
253 ejercicios con niños. Me estoy arriesgando
254 porque muchas veces eso supone meter la
255 pata.
256 P:Eso supone que quieres establecer una
257 diferencia entre tu estilo docente y el
258 de Sergio.
259 R:No solo por el estilo sino...Primero
260 porque me satisface hacer cosas
261 diferentes y llevarlas a cabo y de hecho
262 estoy como funcionaria en prácticas, no
263 es por eso pero tiene que notarse en
264 algo, que no sea "tengo este material y
265 pasarlo tal como me lo han enseñado" sino
266 que no van a repetir los mismos
267 ejercicios siempre, por mí y por los
268 niños y sobre todo por ellos.

Este planteamiento, relativo a las características de las tareas de enseñanza-aprendizaje, parece responder a sus propias convicciones y preferencias

372 Una de las cosas que como estudiante y
373 ahora como docente más me satisfacen ha
374 sido siempre llegar a clase con algo
375 nuevo o distinto que hacer. Era como
376 romper con la monotonía. Y así sigue
377 siendo.Así que cuando tengo que estrenar
378 sesión, me invade una especie de terror
379 por saber cómo resultará y al mismo
380 tiempo, un estado de alegría, de
381 optimismo que se traduce en definitiva en
382 ganas de trabajar.(DIARIO)

En referencia al criterio que maneja para determinar el

nivel de motivación que una tarea puede presentar, Elena afirma que

297 P:A veces has emitido juicios sobre le
298 nivel de motivación de las tareas en
299 clase. ¿Piensas que la capacidad de
300 motivación de una tarea es algo objetivo,
301 intrínseco a la tarea, o depende del
302 contexto o situación en la que se
303 plantee?.
304 R:No hay una verdad absoluta sobre la
305 motivación. Cada profesor es como es, los
306 grupos son cada uno diferentes, el
307 contexto también. No obstante, para que
308 una tarea sea motivante tiene que tener
309 una serie de requisitos mínimos como que
310 sea movida, que se identifique con los
311 intereses de los alumnos, es decir, una
312 serie de cosas que puedes prever, aunque
313 nunca puedes poner la mano en el fuego de
314 que va a ser motivante pero si tienes un
315 poquito de vista sueles acertar. Hay
316 veces que en los libros ves una actividad
317 muy motivante y la llevas al aula y no
318 funciona. De todas formas, a mí eso me ha
319 ocurrido pocas veces.

siendo de destacar que uno de los criterios que maneja para determinar el nivel de motivación de las tareas, "que sea movida", se ve modificado como consecuencia de su propia práctica

667 Por otra parte me ha sorprendido
668 gratamente comprobar que ciertos
669 ejercicios más parados , y que suponían
670 cierto riesgo por si se aburrían, les han
671 gustado. Se han relajado y es más, hasta
672 diría que se han concentrado para poder
673 hacerlo.

407 R:Porque este ejercicio entiendo que al
408 ser parado, en un momento determinado y a
409 excepción de algunos que se autoprobaban,
410 normalmente hay que estar mucho más

411 encima de ellos cuando el ejercicio es de
412 carácter estático.
413 P:¿Entonces la características de la
414 tarea influye para establecer algún tipo
415 de motivación extrínseca?
416 R:Sí, porque lo que no quiero es cambiar
417 la tarea. Pienso que también tienen que
418 acostumbrarse a trabajar en parado y no
419 siempre a base juegos, corriendo,etc.

469 P:En relación al concepto motivación, has
470 señalado con anterioridad que para ti una
471 de las características que definen a una
472 tarea como motivante, es que sea dinámica
473 pero en otras afirmaciones realizadas a
474 lo largo de las entrevistas, señalas que
475 es importante que los alumnos sepan
476 trabajar de forma estática, lo cual según
477 tu propia opinión, implicaría que este
478 tipo de tareas serían poco motivantes.
479 R:Porque es otra forma de trabajar que
480 deben conocer. De todas formas lo que he
481 dicho no quiere decir que las tareas
482 estáticas no sean motivantes.

483 P:¿Pero al señalar como característica
484 para que sean motivantes es que sean
485 estáticas?
486 R:Quizás porque yo lo veo así o porque
487 los niños están acostumbrados a eso y
488 cuando juegan libremente pocas veces
489 plantean actividades estáticas pero yo a
490 veces me lo he pasado muy bien jugando a
491 juegos de mesa o a corros que son
492 actividades estáticas, y que pueden ser
493 muy divertidos. Y entonces volvemos a lo
494 de antes, todo es un proceso. Empezamos
495 primero proponiendo aquellas actividades
496 que sabes a ciencia cierta, aunque todo
497 es relativo, que son las que más les van
498 a gustar pero en tu interior sabes que el
499 otro tipo de actividades, las estáticas,
500 pueden ser también motivantes y que
501 aunque no lo sean las tienes que hacer
502 porque no hay otra manera de trabajar

503 ciertos aspectos y se tienen que
504 acostumbrar a ellas.

También utiliza como referentes para enjuiciar el potencial grado de motivación de las tareas, su propia experiencia como alumna:

420 P:¿Pensabas al diseñar la tarea que no
421 iba a ser demasiado motivante para los
422 niños?
423 R:No, me di cuenta de ello cuando la
424 llevé a cabo por primera vez. Pensé que
425 esta clase les iba a gustar bastante,
426 quizás por mi propia experiencia porque
427 siempre que hemos jugado a eso, a
428 mantener cosas en equilibrio, yo me he
429 divertido bastante. Incluso cuando lo
430 llevé a cabo con los niños del club,
431 también se divirtieron bastante y por eso
432 pensé que iba a ser bastante motivante.
433 Cuando la llevé aquí a cabo vi que salvo
434 algunos, no había mucha pero tampoco
435 podía esperar demasiada motivación porque
436 por supuesto no es lo mismo, y todos lo
437 sabemos, cuando se plantea en forma de
438 competición donde los niños se motivan
439 mucho más y al anular eso pues la
440 motivación desciende mucho más.

el que se planteen en forma competitiva

897 En cuanto a las
898 actividades, creo que fueron divertidas
899 para los niños/as porque entre otras
900 cosas , eran competitivas.

388 Durante el desarrollo de la actividad
389 dijiste a los alumnos "vosotros mismos os
390 podéis contar a ver si mejoráis, ¿con qué
391 sentido?
392 R:No para que se autoevaluaran sino para
393 que se motivaran.

441 P:¿Entonces las tareas en donde los niños
442 deben probarse sin más no suelen ser
443 interesante para los niños en estas
444 edades?
445 R:Es difícil pero para algunos si es muy
446 divertido y trabajan muy bien pero para
447 otros no.
448 P:¿Y en cuanto al material que
449 presentas?
450 R:El aro es más difícil pero quiero que
451 se den cuenta del porqué.
452 P:¿Y esa dificultad puede influir de
453 alguna manera en ellos?
454 R:Sí, puede influir pero aunque siempre
455 hay que buscar que los niños estén
456 motivados, siempre el bien de los niños
457 pero bueno hay ejercicios que hay que
458 trabajarlos pues que vamos a hacer.

así como lo novedoso que pueda resultar la propuesta presentada, como ya ha quedado descrito con anterioridad

383 Pues bien, si a este dato unimos la
384 utilización de material didáctico
385 novedoso, o como hoy en la 1ª sesión, un
386 espacio también novedoso, tendremos una
387 clase muy activa y bastante enriquecedora

230 P:¿Entonces el material determina el
231 orden de las tareas?
232 R:Sí, y la motivación también porque
233 teóricamente pensaba que la primera tarea
234 iba a ser motivamente para los niños
235 porque el material utilizado, cuerdas, es
236 un material nuevo para ellos o por lo
237 menos yo no lo he utilizado hasta ahora ,
238 el hecho de ir con la pareja..
239 P:¿Y por qué pensabas que iba a ser
240 motivante?.
241 R:Por ser un material novedoso, por la
242 organización ya que al tener que ir con
243 la pareja cogidos por la cuerda puede
244 suponer un poco de risa, de
245 esparcimiento.

En cuanto la posible influencia del horario en la planificación de sus sesiones, Elena señala que su decisión es, utilizando las mismas sesiones, adaptarlas mediante la disminución o aumento del tiempo que dedica a cada tarea en clase o teniendo previsto una o dos variaciones de las tareas seleccionadas

263 Por la tarde ,en cambio, que
264 son más largas las sesiones, lo que hago
265 es alargar más la duración de cada
266 ejercicio y si me queda tiempo para
267 variantes, las introduzco.
268 P:¿Entonces mantienes el mismo diseño?
269 R:Sí, lo que hago es jugar con el tiempo.

602 Lo que si hago es tener en
603 mente un par de variantes más para
604 algunos cursos que siempre van más
605 adelantados, que si no hay ningún
606 problema de organización o de actitud,
607 siempre hay tiempo para hacer esas dos
608 variantes más.

En cuanto a la duración de las tareas en clase, la establece distribuyendo el tiempo total entre el número de tareas diseñadas, variando el tiempo asignado a cada una de ellas por la consideración de diferentes criterios, y decidiendo durante la fase interactiva, en función de la propia respuesta de los alumnos/as, el tiempo definitivo a desarrollar cada actividad , actitud que adopta como consecuencia de su experiencia práctica en el aula, ya que inicialmente este tiempo si era establecido más concretamente para cada una de las tareas como consecuencia de su dependencia y condicionamiento al material didáctico (guía de fichas) que utilizaba para la construcción de sus sesiones

161 R:Sí, por lo menos lo que estoy
162 trabajando hasta ahora y lo que me ha
163 ayudado a ello porque si no quizás no lo
164 hubiera tenido presente, es que en el

165 material, las fichas, que estoy
166 utilizando me viene especificado
167 duración, intervalo,etc., es decir que
168 me viene todo bastante bien planteado.

349 P:¿El tiempo de práctica para cada
350 tarea viene reflejado?
354 No. Al comienzo
355 intente hacerlo así , es decir, que
356 aunque no reflejara el tiempo pues
357 dividía el tiempo total entre el nº de
358 actividades previstas ya que todas
359 estaban orientadas a los mismos
360 contenidos pero me di cuenta que eso
361 no debía ser así de rígido porque hay
362 actividades que p. ej. si empiezas con
363 la primera actividad y le puedes sacar
364 partido y los niños se encuentran
365 cómodos y le vas introduciendo
366 variantes pues le dejas más tiempo del
367 que tenías previsto y entonces
368 considero que poner el tiempo es una
369 pérdida del mismo, por lo menos
370 reflejarlo.
371 P:¿Y qué criterios utilizas entonces
372 para determinar el nº de actividades y
373 la construcción de la sesión?
374 R:En principio, por la escasa
375 experiencia que he tenido pienso que
376 no voy a utilizar mas de 3 o 4
377 actividades en cada sesión y entonces
378 hago las particiones mentales de los
379 que más o menos pienso me pueden durar
380 y para ello me fijo sobre todo en el
381 tipo de actividad, en la que puede ser
382 mas motivante, en la que puede serlo
383 menos, en la actividad que puedo
384 sacarle mayor rendimiento, en las
385 variantes que pongo y que
386 evidentemente no son todas las que
387 puedo hacer sino algunas más después
388 todas las que van surgiendo. Por eso
389 me parece una tontería poner lo del
390 tiempo por escrito.

469 P:¿El tiempo que dedicas a cada actividad
470 por qué viene dado?
471 R:Por las actividades que llevo hechas
472 hasta ahora, pienso que más de 3 ó 4
473 ejercicios por sesión no me da tiempo a
474 hacer, para llevarlos a cabo bien y no
475 estar saltando de ejercicio en ejercicio
476 y entonces la duración la suelo hacer
477 dividiendo el tiempo más o menos, según
478 el tipo de material que necesita cada
479 ejercicio y si he de cambiar de
480 organización.
481 P:¿Pero tienes un tiempo previsto de
482 antemano?
483 R:Normalmente sí. Pero en estos
484 ejercicios, si veo que va bien, aunque
485 aquí no va nada bien o por lo menos a mí
486 ni me ha gustado como se ha desarrollado
487 aquí y no se por qué no sale bien, y da
488 pie a que los niños lo vivan mejor y se
489 enriquezca la actividad, pues sigo y no
490 me importa dar más tiempo.

Señala que el tiempo va a estar influenciado por el tipo de tareas (posibilidades que ofrecen de aprender a los alumnos/as), por la propia actuación del grupo-clase, por su experiencia anterior, utilizando en todo caso, como referencias para tomar las decisiones sobre el mismo, criterios personales

264 P:He visto que en un momento determinado
265 miras el reloj. ¿Tenías el tiempo de cada
266 tarea calculado y lo has respetado
267 durante la sesión?
268 R:Sí.
269 P:¿Por qué has sido más precisa en esta
270 sesión en el uso del tiempo?
271 R:El reloj yo lo miro continuamente en
272 todas las sesiones.
273 P:Pero en la anterior sesión no parecía
274 preocuparte tanto.
275 R:Quizás por el tipo de tareas.
276 P:¿Catalogas entonces a las tareas como
277 con posibilidad de aumentar su

278 realización y otras que no permiten ese
279 margen de maniobra?
280 R:Sí, o por lo menos que a mí me parece
281 que se les puede sacar más jugo.
282 P:¿No depende por tanto de la actuación
283 de los alumnos?
284 R:También, por supuesto.

587 P:Pero en todo caso tenías prevista una
588 repetición de cada una?
589 R:No tengo puesto las repeticiones ni lo
590 había pensado.

746 P:Has comentado que tomas la decisión en
747 el aula de cambiar de tarea cuando ves
748 que los alumnos no pueden aprender más
749 con dicha tarea. ¿Cuál es el criterio que
750 utilizas para decidir que ha llegado ese
751 momento, el nivel general de la clase,
752 determinados alumnos?
753 R:El nivel general y me estoy refiriendo
754 a un 90% de la clase.
755 P:¿pero cuál es el criterio que utilizas
756 para ese 90%?
757 R:El fundamental es que han llegado a
758 dominar la tarea y no es que tenga
759 previsto que significa dominar la tarea
760 sino que es cuando yo lo considero porque
761 tengo asumido que significa dominar la
762 tarea y a lo mejor me equivoco, porque a
763 veces me equivocaré y se verá en la
764 evaluación o a posteriori en otras
765 actividades que se basan en esas. También
766 depende de si voy a poder insistir en
767 otras sesiones sobre ese contenido y
768 entonces aunque no hayan llegado a ese
769 nivel que considero de dominio, pues
770 finalizo la tarea, ya que la utilizo
771 simplemente para que se queden con la
772 idea de lo que va.

64 P:¿En todo caso la decisión no se debe a
65 que el número de saltos te parecían los
66 correctos o suficientes para aprender la
67 tarea?

68 R:También por eso porque la experiencia
69 no te tiene por qué guiar todo porque esta
70 mañana podía haber decidido otra
71 organización ya que tenía mas material
72 pero me parecía suficiente el número de
73 saltos y de repeticiones para lo que yo
74 quería..

291 P:¿Entonces tu actuación y las decisiones
292 en cuanto a tiempo, etc. vienen marcadas
293 por tu experiencia anterior?
294 R:Sí. Bueno, no siempre porque ya te digo
295 que puede variar, sobre todo en función
296 de los niños o por lo menos lo intento.

399 P:¿Tenías previsto el tiempo de cada
400 estación?
401 R:De 3 a 4 minutos tenía mentalmente
402 pensado porque son cosas que no suelo
403 apuntar pero también dependía del grupo.
404 Quiero decir, si empiezan a venirte
405 parejas de una estación diciéndote que ya
406 hemos terminado,etc.., se supone que ya
407 han dejado de tener interés por el
408 ejercicio y entonces cambio. El tiempo no
409 aparece reflejado, básicamente porque
410 nunca se lleva a cabo a rajatabla.
411 Entonces , digamos que es algo sin
412 importancia poner los minutos. Antes sí
413 lo hacía pero me di cuenta que era
414 aproximativo.

110 P:¿El tiempo que dura la actividad cómo
111 es decidido, de antemano, previo a
112 comenzar la clase?
113 R:Depende como vea yo la clase, si lo ha
114 captado bien, si está trabajando como yo
115 quiero . Hay un tiempo establecido
116 aproximadamente en función de las
117 actividades aunque como normalmente estoy
118 haciendo tres o cuatro y también de las
119 variantes que introduzca.
120 P:¿Lo que dura entonces no está
121 previsto?.
122 R:Normalmente está previsto pero no sobre

123 el papel.

790 P:Mi pregunta iba relacionada con el
791 hecho de que permanezca la misma tarea
792 sin introducir ninguna variante.
793 R:Eso es por el hecho de darles vidilla,
794 entre comillas, y para afianzar ese
795 aprendizaje y permitir por otro lado que
796 ese grupo de alumnos que aún no había
797 llegado a dominarla, también lo pueda
798 hacer, pues mejor.

586 P:El tiempo que dedicas a cada variante
587 de la actividad ¿lo tienes previamente
588 marcado, lo decides por el nivel de los
589 alumnos en la realización, por un
590 determinado grupo de referencia?
591 R:Lo que ya te he dicho, del conjunto de
592 ejercicios que tengo preparados, los
593 distribuyo dependiendo ..., es decir, yo
594 no me pongo diez minutos para éste, 7
595 para éste...
596 P:¿Entonces lo tienes pensado mentalmente
597 y durante la clase vas tomando la
598 decisión?
599 R:Sí, voy mirando el reloj y cuando veo
600 que lo que estamos trabajando más o menos
601 lo dominan, pues entonces pasamos a la
602 siguiente.

En cuanto a la construcción de su planificación anual, Elena señala la dificultad que le supone su realización, añadiendo que también ha influido en la falta de dedicación y profundización en la misma la necesidad de atender a otras cuestiones y aspectos de su enseñanza que le preocupaban más o a los que ,inicialmente, concedía más importancia

961 R:Me costó un poquito de trabajo pero no
962 era una preocupación salvo la realización
963 de la programación anual, el tener que
964 hacer algo a largo plazo, en definitiva
965 cogerle el ritmo a la docencia. No sabía
966 como hacerlo, si planificar por

967 trimestres... Sabía lo que me habían
968 enseñado pero me di cuenta que no era
969 capaz, no lo veía muy claro. Pero sobre
970 todo lo que he dicho, la preocupación más
971 importante era la relación alumno-
972 profesor

434 R:Porque no sabía por dónde meterle
435 mano, no me encontraba preparada para
436 ello. Quizás también porque en este
437 primer trimestre yo me encontraba más
438 preocupada por la organización de la
439 clase, por el material, por el control
440 de los niños, hacerme con ellos y que
441 ellos se hicieran conmigo. Notaba que
442 si me dedicaba a centrar mi atención
443 en la planificación se me iba a
444 escapar todo lo demás aunque fuera un
445 error pero pienso que es consecuencia
446 de ser novata. En el segundo trimestre
447 cuando ya me siento más segura, más
448 apoyada pues ya voy diferenciando los
449 niveles y así lo he hecho.

En cuanto a los tipos de planificación que Elena va a utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, señala que

117 R:Hice una planificación anual y
118 después estoy haciendo planificaciones
119 por trimestre pero puesto que los
120 objetivos y contenidos ya venían
121 definidos en la programación anual,
122 lo que he hecho ha sido sesiones.
123 Vamos, que no he hecho unidades
124 didácticas sino por semanas y sesiones
125 diarias. He trabajado sobre todo
126 semanalmente. Pensaba en el bloque y
127 tipo de contenidos que tenía que
128 trabajar y p. ej. en el más reciente
129 "habilidades y destrezas básicas" pues
130 he pensado que iba a trabajar
131 desplazamientos, saltos,
132 lanzamientos,etc. y a mí me ha
133 parecido que los niños dominen los

134 desplazamientos porque es la base de
135 todo y entonces les he dedicado mucho
136 mas tiempo, aunque después tienes que
137 recortar por la falta de tiempo o
138 clases que no se dan.
139 P:En principio entonces realizas una
140 planificación anual y a partir de ahí
141 la semanal, es decir 2 tipos de
142 planificación.
143 R:Sí, lo que pasa es que cada
144 trimestre me siento y de forma
145 esquemática secuencio y temporalizo
146 los contenidos, las semanas que le voy
147 a dedicar. Hago un esquema porque si no
148 me perdería.

Para la selección de sus objetivos utiliza como criterio que sean posibles de alcanzar, antes que plantear objetivos grandilocuentes pero poco realistas

95 R:Pues un poco el sentirme
96 identificada con ellos, que se que no
97 se van a quedar en agua de borrajas.
98 Pienso en seleccionar cosas que se
99 puedan llevar a cabo, no en los
100 grandes objetivos que están muy
101 bonitos escritos pero que a la hora de
102 llevarlos a la práctica se quedan en
103 nada. Entonces pienso en seleccionar
104 cosas concretas y aun así pienso que
105 todavía están teorizado por decirlo de
106 alguna manera. Esto pienso que es así
107 por la falta de experiencia, que una
108 vez que tenga que hacer la próxima
109 programación anual, basándome en esto
110 que es la realidad escolar y que es
111 muy diferente de lo que te dicen, pues
112 lo pondré con mis propias palabras,
113 seré mucho mas concreta todo.

estando mediatizada en esta selección por el tipo de contenidos que el profesor responsable de la docencia en el siguiente ciclo (3° Ed. Primaria) plantea

29 mi objetivo será básicamente
30 dotar a mis alumnos(sobre todo en el 2°
31 nivel-4° curso) del mayor número posible
32 de habilidades y destrezas para que
33 puedan llegar al aprendizaje deportivo
34 con el mayor bagaje motriz posible.

Esta primera selección de objetivos, sufre una evolución posterior, como consecuencia del análisis que Elena realiza de su propia práctica

559 Respecto a lo
560 que planteas , el primer planteamiento lo
561 hice así, en cuanto a los objetivos a
562 lograr porque hasta que no lo he hecho no
563 me he dado cuenta de cómo iba a ir la
564 cosa. Lo tenía planteado así, centrarme
565 básicamente en las actitudes pero me he
566 dado cuenta que no me puedo olvidar de lo
567 otro y no es solo que no me puedo olvidar
568 sino que tengo que tener presente que los
569 dos deben ir unificados y también ha sido
570 por la premura de tiempo.

Respecto a los contenidos, utiliza varios criterios para la seleccionarlos, criterios como partir de los contenidos que trabajaron el año anterior

17 De hecho, los contenidos de mi
18 programación han partido del trabajo
19 realizado por él en el curso anterior y
20 de aquello que se le quedó en el tintero
21 por falta de tiempo. Y aunque esta forma
22 de trabajar responde a la más pura
23 lógica, de todos es sabido que por
24 desgracia, en la mayoría de los casos ,
25 no suele ser así.(DIARIO)

y que comprueba mediante la realización de una evaluación inicial para establecer el grado de afianzamiento y dominio de los mismos en sus alumnos/as,

13 P:¿Has tenido entonces posibilidad de
14 conocer el nivel y conocimientos
15 previos de los alumnos?
16 R:Sí, a nivel general evidentemente y
17 sobre todo a nivel de los contenidos
18 trabajados. También al cogerlos a otra
19 edad hay niños que han podido
20 evolucionar y otros que han podido
21 quedar un poco atrás y por eso digo
22 que a nivel general, que no son datos
23 a tener en cuenta para que yo me fíe
24 totalmente. De hecho por eso hice las
25 sesiones de evaluación inicial para
26 ver cómo estaban los niños y si era
27 cierto. No es que Sergio no hubiera
28 trabajado lo que me había dicho, sino
29 para ver hasta qué punto habían
30 consolidado los niños lo que habían
31 trabajado con Sergio.

32 P:Entonces a los datos aportados por
33 Sergio, los que tu recoges en tu
34 evaluación inicial.
35 R:Si.
36 P:Esa evaluación inicial, ¿de qué tipo
37 fue?.
38 R:Fue a través de la observación.
39 Planteé una serie de actividades que
40 recogían la mayoría de contenidos que
41 yo iba a trabajar, tocando un poquito
42 de todo "expresión corporal,
43 destrezas, juegos" para ver que nivel
44 llevaban. No tome datos concretos ni
45 de forma individual, ya que esperaba
46 que eso me lo diera a través del
47 desarrollo de las sesiones a realizar.
48 P:¿Te creaste una idea global del
49 nivel de los cursos?
50 R:Sí, establecí de forma global cual
51 era el nivel de cada grupo.

criterios y convicciones personales,

80 R:Con lo primero que cuento es con la

81 teoría, dicho así muy globalmente. Es
82 decir, lo que te dicen que tienes que
83 trabajar y a partir de ahí selecciono
84 los que yo considero fundamentales en
85 base a los niños que tengo y en base a
86 mis propios criterios personales.
87 También a lo que Sergio no pudo
88 trabajar y lo elaboro sobre todo en
89 base a eso, a lo que hay sobre el tema
90 y a lo que yo considero apropiado para
91 llevar a cabo. A partir de ahí hago
92 una selección.

tomando la decisión de que los contenidos que va a plantear fundamentalmente o prioritariamente en su planificación van a ser los acitudinales

356 P:¿Entonces mantienes como contenidos
357 fundamentales los actitudinales?
358 R:Sí, es lo que más me interes ahora.

420 R:Sí, estoy intentando crear una actitud
421 porque como ya te dije el otro día es lo
422 que más me interesa hasta ahora y bueno,

Este criterio evoluciona, al igual que en el caso de los objetivos, hacia posicionamientos diferentes a medida que se desarrolla el proceso didáctico

542 P:Entonces, si opinas que esos
543 contenidos son para ser conseguidos a más
544 largo plazo, los alumnos no pueden
545 cambiar rápidamente en su actitud, porque
546 no los has planteado para ser conseguidos
547 a medio y largo plazo y a corto plazo no
548 has planteado enseñar contenidos
549 procedimentales que son más fáciles de
550 alcanzar a corto plazo .
551 R:Eso es lo que estoy planteando.

494 R:Sí, porque me he visto sin tiempo y
495 para hacer una cosa mal prefiero no

496 hacerla, en el sentido de que la actitud
497 es mucho más compleja y a partir de ahora
498 vamos a hacer actividades que se van a
499 dar mas a eso porque voy a empezar con
500 todo lo que es h.m.b. donde el trabajo
501 por parejas, por tríos, por grupos va a
502 ser casi todo, donde vamos a hacer muchas
503 formas jugadas, donde la colaboración va
504 a ser importantísima, la coeducación,..es
505 decir, donde todos esos aspectos van a
506 ser importantes.

En relación con los contenidos de enseñanza, Elena señala tener ciertas lagunas para su diseño y estructuración de cara a su enseñanza, como consecuencia de su escaso tratamiento en la formación inicial, apoyándose más en fichas y libros que en dicha formación inicial para el planteamiento de los mismos en el aula

169 P:¿Más que por los conocimientos
170 adquiridos en la formación inicial?
171 R:Sí, porque en la formación inicial
172 hemos visto lo de siempre, las
173 trayectorias, las velocidades, pero se
174 han visto aisladamente. P. ej. las
175 trayectorias cuando estábamos viendo los
176 lanzamientos, y las distancias en todo
177 caso pero tan específicamente como lo
178 estoy haciendo no.
179 P:¿Entonces tu opinión es que en la
180 formación inicial no se ha hecho un
181 planteamiento claro sobre los diveros
182 componentes que participan en cada
183 capacidad y habilidad, en la estructura
184 de los contenidos?
185 R:Pienso que no. Lo que más me ha ayudado
186 es este material porque viene muy bien
187 definido tanto en el tratamiento del
188 espacio como del tiempo que es en donde
189 yo tenía mas lagunas.

Opina, asimismo, que determinados contenidos tienen cierta dificultad o riesgo para su implantación en el aula, dificultad

o riesgo percibido a través de su propia experiencia y no de recomendaciones teóricas en la Formación Inicial

190 P:¿Y en el resto de componentes
191 perceptivos como puede ser respiración,
192 relajación,etc.?
193 R:Hay muchas lagunas en ese sentido y
194 concretamente estos que nombras no lo
195 hemos trabajado o si lo hemos trabajado
196 lo hemos hecho como una cosa concreta
197 para una determinada edad y yo con el
198 tiempo me he dado cuenta que la
199 relajación puede ser peligrosa porque
200 cuando empecé a preparame las clases de
201 la 3ª edad pues vi que había que tener
202 mucho cuidado y de hecho cuando he
203 trabajado relajación en las pocas clases
204 que lo he hecho, algún niño se me
205 levantaba con dolor de cabeza y eso me
206 escamaba. Pienso que estamos muy poco
207 preparados para ello.

señalando como posible causa, entre otras, la escasa duración de esta formación inicial

208 P:¿Puede ser debido esta laguna al poco
209 tiempo que hay durante la formación
210 inicial para hablar de tantos temas?
211 R:Claro, evidentemente es muy poco
212 tiempo.

Plantea desarrollar determinados contenidos, importantes desde su punto de vista, pero sin explicitarlos en su planificación, decidiendo que su tratamiento dependerá de sus propios criterios sobre la oportunidad o necesidad de plantearlos a lo largo del curso

331 P:¿Entonces, esto que sería un contenido
332 conceptual tú no lo tenías pensado
333 trabajar?
334 R:No.

335 P:¿Y a partir de ahora los vas a
336 incluir?
337 R:No, solo los reafirmaré en clase pero
338 en mi diseño no van a aparecer como
339 contenidos de enseñanza.
340 P:¿Y ésta contradicción a qué se debe?
341 R:No son conceptos o yo no lo veo como
342 que es esto, es que no sé como
343 explicarlo. Diría que lo que lo que
344 quiero es una aplicación bien práctica
345 que es lo que realmente se pretende, que
346 es dar tu práctica y que ellos se
347 enteren.

317 P:¿Estaba previsto tratar cuestiones
318 relativas a este contenido en esta
319 sesión?
320 R:No estaba previsto. De vez en cuando y
321 casi inconscientemente estoy dedicando
322 cada semana a remarcar algún aspecto
323 concreto como la actitud, la higiene ...
324 o no una semana en concreto sino que
325 durante un tiempo determinado soy
326 reiterativa en algún aspecto y después
327 pienso que otra cosa ha pasado a ser lo
328 importante.

La selección de la metodología a implantar en su proceso docente responde, como ha quedado reflejado al describir sus comportamiento docente, a su preocupación inicial por el control en el aula, por lo que parte de planteamientos más directivos en su actuación docente y poco activos, fundamentalmente desde el punto de vista cognitivo, de los alumnos/as, para ir evolucionando hacia posturas más flexibles y abiertas que permitan una mayor autonomía e implicación cognitiva de los alumnos/as durante su actuación en el aula

253 R:La metodología sí ha aparecido
254 reflejada en la planificación anual.
255 El otro día la miré y vi que lo que
256 había escrito es lo que estaba
257 haciendo porque yo sabía por mi corta

258 experiencia en las prácticas que tu
259 querías hacer una cosa pero que al
260 final no terminabas haciéndolo y que
261 era utilizar métodos de búsqueda,
262 resolución de problemas,etc. Vi que
263 si te ponías la cota muy alta pues no
264 salían las cosas y entonces quise ser
265 bastante realista y empezar por
266 métodos de instrucción directa y así
267 ha sido. Empezar por ahí y
268 progresivamente pues ir hasta
269 resolución de problemas, cosa que
270 todavía no he conseguido, poco a poco
271 voy metiendo el descubrimiento guiado.
272 Incluso reflejé el hecho de que aunque
273 consiguiera llegar a ese punto en el
274 uso de la metodología pues que
275 dependiendo del tipo de actividades
276 pues se podría intercalar el uso de la
277 otra metodología, de los otros
278 estilos.

299 P:¿Esta decisión sobre la metodología
300 está relacionado por una preocupación
301 inicial por el control en el aula?
302 R:Sí, pero control incluso respecto a
303 mí misma. No es porque los niños se
304 vayan a portar mal sino porque yo
305 pienso que se van a perder un poco.
306 P:¿Entonces piensas que determinada
307 metodología favorece el control y
308 gestión del aula?
309 R:Eso es evidente. Para llegar a
310 resolución de problemas que digamos es
311 la meta que, desde mi punto de vista,
312 el buen profesor o el que tenga las
313 ideas centradas debe llegar hace
314 falta mucho camino pero de los niños,
315 de mi misma, de todo.

Justifica su decisión sobre la selección de la metodología de enseñanza, con criterios como

52 P:¿Y en cuanto a su adecuación a estas

53 edades de este estilo de enseñanza?.
54 R:Para ellos es el más fácil, supongo, y
55 para el profesorado también. Pienso que
56 no solo es adecuado para llevar a cabo
57 cualquier actividad sino para llevar a
58 cabo la progresión que te he dicho. Es lo
59 que mejor ellos comprenden.
60 P:Entonces, su selección es ¿porqué es el
61 más adecuado para ellos o porqué es el
62 más adecuado para implantar a la larga
63 una técnica mediante resolución de
64 problemas?
65 R:Por las dos cosas porque
66 sino fuera adecuado aunque fuera el
67 eslabón necesario, no lo utilizaría.

316 P:¿Y porque desde tu punto de vista es
317 la metodología a la que se debe
318 llegar?
319 R:He visto varios estilos, como el que
320 conmigo misma han utilizado que era lo
321 típico de "levanta la pierna y eso" y
322 despues en la E.U. he visto distintas
323 metodologías y evidentemente la que
324 más te hace pensar que como toda
325 educación debe llegar, pienso yo , a
326 que los niños piensen y puedan
327 resolver problemas, eso es evidente, y
328 puesto que esa es la metodología que
329 más acorde está con ese pensamiento
330 pues..
331 P:¿Y las recomendaciones curriculares
332 al respecto las conoces?
333 R:Sí, lo plantean pero no llegan a
334 concretar la metodología sino que te
335 dejan un poquito el camino abierto. Te
336 habla mucho de que los niños tienen
337 que ser muy resolutivos, que tienen
338 que aprender a resolver probemas, que
339 tiene que existir cierta transferencia
340 a la hora de plantear un problema en
341 otra situación y todo eso . Que yo
342 recuerde te dejan el camino bastante
343 abierto.

no delimitando suficientemente si la metodología seleccionada va a determinar el tipo de tareas o si esta relación va a ser a la inversa, es decir, las tareas que selecciona van a ir estableciendo la metodología a implantar

279 P:¿Las actividades marcan entonces la
280 metodología o estilo metodológico a
281 utilizar? Tú seleccionas las
282 actividades y ellas son las que hacen
283 utilizar una u otra metodología.
284 R:No es del todo cierto. Yo tengo mis
285 planteamientos iniciales de cómo voy a
286 tener que enseñar a los niños pero a
287 veces, no siempre, por el tipo de
288 actividades que yo quiero realizar
289 pues, es que depende de muchos
290 factores como ver si los niños se
291 prestan a ello, depende de mí misma ya
292 que yo me condiciono porque si veo que
293 las clases se van a perder por el
294 hecho de querer utilizar una
295 determinada metodología pues prefiero
296 ir despacio pero he de decir que en
297 ese sentido los niños han mejorado
298 bastante.

Asume como preocupación máxima, y es consecuentemente donde centra su mayor atención al realizar la construcción de la planificación, el diseño de las tareas de enseñanza-aprendizaje

208 Me he centrado mucho en
209 el diseño de actividades. Que a lo
210 mejor después el resultado no ha sido
211 el más óptimo, puede ser, pero he
212 preferido centrarme mucho en el diseño
213 de actividades, en cuanto a su
214 organización, en cuanto al material.
215 Para mí el resultado ha sido bastante
216 bueno; que puede ser mejor, seguro.

También toma en consideración los procesos de evaluación en la construcción de su planificación, estando condicionado su

tratamiento , como ya quedó reflejado, por la dificultad y limitación conceptual que para Elena tiene este aspecto

194 P:¿Qué más componentes aparecen en la
195 planificación anual?
196 R:Sí, la evaluación p. ej. es otra
197 cosa que planteo aunque ya te comenté
198 que me perdido totalmente porque no
199 sabía cómo hacer...No es que me haya
200 perdido sino lo que se dice que se
201 tiene que hacer no lo he hecho. He
202 hecho mi versión particular de la
203 evaluación porque me costaba mucho
204 trabajo, para mí era muy trabajoso y
205 supongo que es por la falta de
206 experiencia y porque he preferido
207 dedicar ese tiempo al diseño de
208 actividades.

Plantea como posibles criterios de evaluación

575 Por el momento me estoy quedando con ..,
576 estoy realizando una evaluación un tanto
577 subjetiva, de forma global, es decir,
578 sobre todo a nivel actitudinal que por
579 ahora es lo que más me interesa. No es
580 que me quede con todo pero sí con la
581 mayoría de las cosas, sé más o menos
582 quiénes diferencian la derecha y la
583 izquierda, quiénes tienen una buena
584 actitud, siempre a niveles generales.
585 Después ya tendré que ser más específica.

305 P:¿Qué criterios utilizas en tu
306 evaluación?
307 R:Pues normalmente fijándome en lo que
308 hacen mal, en los alumnos que lo hacen
309 mal porque al tener tanta premura de
310 tiempo, en otras sesiones me iba fijando
311 uno por uno, este bien, este mal, este
312 regular y mientras apuntaba, y cogía otro
313 por banda pues me daba tiempo a evaluar a
314 muy pocos y entonces he decidido como

315 procedimiento mirar a todo el grupo y de
316 aquellos que vea malas actuaciones , los
317 veo dos o tres veces a ver si realmente
318 se repite ese mal comportamiento. De
319 todas formas he intentado fijarme en
320 todos dos o tres veces para ver si se
321 repite los buenos comportamientos.

y alterna para su realización en el aula las mismas situaciones de enseñanza que planifica para la enseñanza de los contenidos, o diseña tareas específicas para ello, teniendo estas últimas la características de ser menos dinámicas que las que habitualmente selecciona para sus diseños de sesiones

296 P:¿Entonces los ejercicios que propones,
297 además de para enseñar determinados
298 contenidos, te informan sobre el nivel de
299 los alumnos?
300 R:Siempre, claro, aunque este ejercicio
301 no tiene por objetivo que me informe
302 sobre ello pero sobre la marcha lo
303 utilizo.

426 P:¿Esa posibilidad de poder observar la
427 actuación de los niños, la estás
428 utilizando para evaluar y porque no tomas
429 ningún dato sobre los niños?.
430 R:No, no pero estoy haciendo pruebas
431 porque estos ejercicios, no es que los
432 hiciera con esa finalidad pero digamos
433 que todo ha sido un proceso en los dos
434 meses que llevo trabajando y claro al
435 principio no era mi interés porque sabía
436 que iba a ser imposible porque digamos
437 que ellos se están haciendo conmigo y yo
438 con ellos y entonces este tipo de trabajo
439 va siendo cada vez más posible por
440 decirlo de alguna manera y por supuesto
441 la evaluación voy a intentar que sea en
442 este tipo de ejercicios, más o menos
443 movidos, pero donde pueda yo salirme un
444 poco fuera del grupo y observar.
445 P:Pero en ocasiones como esta pienso que

446 algún dato obtendrás de algún niño.
447 R:Sí.

285 P:Esta concepción de la evaluación, de
286 utilizar las mismas tareas que vas
287 proponiendo como forma de evaluación
288 inicial del alumno, ¿dónde la asumes o
289 aprendes?.
290 R:Yo creo que es mía pero a lo mejor , y
291 no sé decirte, influida por algo. No sé
292 si durante la carrera, si en la
293 preparación de las oposiciones, si por
294 compañeros. Pienso que es bueno hacerlo
295 así.

510 R:También, claro. P. ej. en la evaluación
511 he tenido que hacer actividades menos
512 dinámicas para darme cuenta mejor de cómo
513 lo hacen los niños.

concluyendo sobre este componente del currículum de Educación Física en los términos siguientes:

466 La evaluación en
467 E.F. es muy difícil porque lo que no
468 puede estar el profesor es vigilando
469 para que no haya ningún tipo de peligro,
470 animando continuamente para que no baje
471 la motivación del grupo y además evaluar.

923 La evaluación en E.F. tiene
924 determinados hándicaps que la hacen
925 diferente de la de otras materias. P.
926 ej., la dificultad que entraña el tener
927 que dejar a un lado otros "papeles" que
928 se otorgan al especialista de E.F., para
929 poder observar con más detenimiento del
930 habitual, anotar y a la vez emitir juicios
931 sobre si lo observado obedece a la
932 realidad o a variables que hayan podido
933 influir en la conducta o actitud a
934 observar en cuestión.

Respecto a las adaptaciones curriculares para alumnos con

necesidades educativas especiales, Elena afirma tener una gran laguna para su tratamiento e inclusión en sus propuestas curriculares

126 P:Es decir, que eres consciente que
127 deberías hacer algún tipo de adaptación
128 curricular con este crío pero ...
129 R:Sí, lo que ocurre es que no me han
130 dado... Quiero decir que el profesor que
131 lleva a los alumnos de integración me dio
132 una especie de programa de trabajo con él
133 y vi que era lo que iba yo a trabajar en
134 clase como contenidos de E.F. con lo
135 cual, teóricamente, desde el punto de
136 vista motriz es una chico normal puesto
137 que tiene las mismas necesidades que los
138 demás pero no me dijo específicamente
139 dentro de esos contenidos en que debía
140 incidir.

141 P:¿El no hacer adaptaciones es por falta
142 de información sobre los déficit del
143 niño y no tanto por no saber como actuar
144 en estas situaciones?
145 R:Las dos cosas. Ahí no me puedo yo
146 desprender de mi parte de responsabilidad
147 porque no tengo ni idea de como con niños
148 de integración.

señalando que además de este hecho, influye en esa falta de tratamiento su preocupación inicial por la totalidad del grupo, por lo que aparca esta problemática para centrarse en resolver las otras cuestiones que se le plantean al comienzo de su enseñanza

220 P:¿No hay otra posibilidad , a pesar de
221 esa laguna formativa, para poder
222 responder adecuadamente ante situaciones
223 así?
224 R:Es que al principio del curso a mí lo
225 que me preocupa es la globalidad del
226 grupo, de la clase y entonces me planteo

227 muchas cosas que quiero conseguir y que
228 algunas de ellas ya las estoy consiguiendo
229 poco a poco y entonces por desgracia
230 porque siempre es una cosa mala, este
231 problema es uno de los que dejo relegado,
232 siempre y cuando pueda seguir trabajando.
233 Quiero decir que si fuera una situación
234 abismal, donde el niño no pudiera hacer
235 nada pues me preocuparía desde el
236 principio, y entonces , por ahora, hay
237 otros problemas más urgentes y quizás, si
238 me preocupara por solucionar este, me
239 ocuparía demasiado tiempo y energía en
240 solucionar éste porque no sé y al no saber
241 no solo tengo que buscar información sino
242 que si tengo que darle muchas vueltas al
243 coco para preparar sesiones normales pues
244 imagínate para esto y que además tendrían
245 que estar conjugadas con las tareas para
246 el resto de la clase.

112 P:Le quitas el balón porque mientras
113 intentas explicar , él sigue botando el
114 balón.
115 R:Es que teóricamente, con Cristian, me
116 gustaría mientras realizan los demás la
117 tarea porque no sé de qué otra manera
118 hacerlo, hacer los mismos ejercicios con
119 él como hice p. ej. en una sesión de
120 equilibrio que mientras los compañeros
121 trabajaban, yo hacía los ejercicios con
122 él en un nivel inferior. Lo que pasa es
123 que a veces me olvido, quiero decir que
124 estoy tan pendiente del resto de la clase
125 que de Cristian me olvido.

En alguna ocasión, hace también hincapié en la falta de coordinación del profesorado, al no haber sido informada desde el principio de los déficit y grado de los mismos que presentaban este tipo de alumnos/as, con el fin de poder, al menos, haber procedido a alguna adaptación para los mismos

696 R:A esta niña le habían dado unos puntos

697 y a esta niña, y de eso el otro día me
698 enteré, no sé si la tienen catalogada
699 como de integración pero, por lo visto, a
700 nivel conductual o emocional, no es por
701 nada.
702 P:¿Tú no estabas informada de ello?
703 R:Yo no lo sabía, me enteré el otro día
704 porque vino Joaquín a decirme que íbamos
705 a seguir un planteamiento con ella.
706 P:¿Tú no planteas ningún trabajo especial
707 para ella?
708 R:No, los mismos ejercicios que estoy
709 trabajando. En primer lugar porque no lo
710 sabía.

Elena manifiesta una profunda decepción por no poder hacer realidad su previsión, sus expectativas reflejadas en la planificación

294 P:¿Tu planificación no se está llevando a
295 cabo?
296 R:En ese sentido no. Yo pensaba que iba a
297 empezar a evaluar antes.
298 P:¿Y en relación a los contenidos
299 previstos?
300 R:En ese sentido sí. Lo que he trabajado
301 lo estoy evaluando ahora pero tenía
302 pensado haberlo hecho mucho más minucioso
303 como p. ej. observar tres veces el mismo
304 comportamiento como mínimo pero que va..

816 Me he tenido que desengañar. Debido a la
817 falta de tiempo se me ha ido al traste
818 parte de mi programación. La cosa estaba
819 así:
820 a)Para los 3°, 4 sesiones de percepción
821 espacial y una de orientación espacial en
822 el gimnasio.
823 b)Para los 4°, 3 sesiones de percepción
824 espacial y 2 de orientación:1 en el
825 gimnasio y otra en el barrio.
826 Sin embargo los de 4° se van a tener que
827 quedar sin la última por falta de tiempo.
828 En todo caso, en las últimas semanas de

829 Diciembre completar el trabajo que me
830 falta por hacer..¡es increíble cómo se me
831 ha echado el tiempo encima!.(DIARIO)

concluyendo que ante esta dificultad de poder plasmar en la realidad del aula planificaciones que abarquen períodos de tiempo tan extensos, sería más apropiado o práctico diseñar mediante períodos temporales más cortos

978 Al margen de esta cuestión merece la pena
979 comentar otras, como p. ej. el hecho de
980 que a pesar de intuir que el tiempo se te
981 va a echar encima, termina pasando así y
982 no puedes poner remedio. Tu programación
983 anual está hecha pero ves que quizás sea
984 mejor programar semanalmente para saber
985 si el trabajo que pensabas hacer ha dado
986 sus frutos o hay que machacarlo más. Si
987 es así, empleas más tiempo del previsto y
988 te vas acercando vertiginosamente , casi
989 sin darte cuenta al momento de la
990 evaluación. Hay que añadir a este hecho
991 algunas clases que se esfuman por fiestas
992 o motivos parecidos. Ni siquiera me ha
993 dado tiempo a hacer ni una sola salida
994 (orientación por el barrio) e incluso
995 pienso que algunos contenidos se han
996 quedado un poco flojos, a los que
997 quisiera haber dedicado mas tiempo en su
998 momento.(DIARIO)

Como ha quedado señalado al describir los objetivos, Elena plantea como preocupación más importante al comienzo de su proceso de enseñanza-aprendizaje el establecimiento de unas buenas relaciones con sus alumnos/as y de una buen clima en el aula

950 P:¿Cuáles han sido las cuestiones que más
951 te preocupaban al iniciar tu enseñanza
952 como docente?
953 R:La principal era hacerme con los niños

954 y que los niños se hicieran conmigo. No
955 me refiero a aspectos de control sino a
956 las relaciones a establecer, que los
957 niños se identificaran conmigo.

969 Pero sobre
970 todo lo que he dicho, la preocupación más
971 importante era la relación alumno-
972 profesor.

48 Por lo que se refiere a la relación con
49 los alumnos, quizás los más destacado sea
50 mi preocupación por crear un buen
51 ambiente entre todos. Posiblemente esté
52 algo "obcecada" con este punto pero
53 pienso que ante todo debo comportarme
54 como una ¡EDUCADORA¡ en todos los
55 sentidos. Quizás por ello se den muy a
56 menudo charlas al final de la clase,
57 silencios hasta que todo el mundo se
58 calle y atienda, resolución de pequeñas y
59 grandes disputas,etc. Y aunque a veces
60 dichas interrupciones me resten algo de
61 tiempo a la hora de impartir mi materia,
62 pienso que es necesario invertir este
63 tiempo ahora e intentar conseguir un buen
64 ambiente de trabajo y no dejarlo para más
65 tarde.(DIARIO)

añadiendo la dificultad que para ella, como profesora novel, presenta compaginar en su proceso de enseñanza este objetivo y otros más relacionados con aprendizaje motores

626 P:¿No es posible compaginar la creación
627 de ese clima que anteriormente hemos
628 comentado y aprendizajes de contenidos?
629 R: Es posible pero para alguien que esté
630 experimentado, supongo. Yo he preferido
631 volcarme hacia un lado, y no es que haya
632 dejado abandonado lo otro, sino que me he
633 centrado más en construir ese clima, esas
634 relaciones e ir poco a poco con lo otro
635 que por querer hacer todo perfecto,

636 perderme y que fuera una hecatombe.

y concretando este interés inicial en conseguir de sus alumnos/as la necesaria autonomía en su actuación en el aula, autonomía que le permita liberarse y desentenderse de realizar funciones de control y disciplina

316 En un futuro no muy lejano, me gustaría
317 que llegaran a desenvolverse
318 convenientemente en las actividades
319 planteadas de esta forma porque ,entre
320 otras cosas, sería una excelente vía de
321 escape a una de mis principales
322 preocupaciones:no tener que estar forzosa
323 y continuamente encima de ellos/as; me
324 resta cierta eficacia a la hora de
325 desarrollar las sesiones.

Esta cuestión le plantea ciertos dilemas entre sus ideales como profesora y sus deseos eficientistas en la actuación en clase

273 Y es que claro, por una parte quiero
274 dialogar con ellos/as y que entiendan el
275 porqué de las cosas pero por otra parte
276 no quiero perder excesivo tiempo. Por un
277 lado les he dicho que antes que devolver
278 un puntapié o una patada vengan a mí para
279 poner remedio pero por otra parte ahora
280 están todo el rato quejándose de un
281 compañero/a por cualquier nimiedad...¡ES
282 UN LÍO!. A veces me veo más como una
283 madre que como una profesora. ¿Es qué
284 nadie les ha enseñado antes una mínima
285 educación o, al menos, a relacionarse con
286 cierta normalidad?(DIARIO)

indicando que ciertas recomendaciones o normas transmitidas a sus alumnos/as para mejorar la gestión del aula y las relaciones que se establecen en el mismo, se han vuelto en contra de ella, provocando las situaciones que pretendía evitar, expresadas

anteriormente

699 2)El hecho de que ante las posibles
700 peleas o insultos que pueda haber siempre
701 vengan a mí a fin de evitarlo, ha
702 provocado que ahora se me quejen de
703 cualquier tontaría. Les he vuelto a
704 picar, diciéndoles que ya son mayores y
705 que las cosas sin importancia se resuelvan
706 pidiendo disculpas.(DIARIO)

262 La verdad, así,
263 se hace insoportable. Y es que les
264 falta(sobre todo a los 3°) mucha
265 autonomía. Necesitan que esté
266 continuamente encima de ellos.

356 Por otro lado, la dependencia que siguen
357 manifestando los niños hacia mi persona
358 todavía es muy grande y hasta que no
359 avancen en ese sentido no podré trabajar
360 del todo cómoda. Dentro de esta situación
361 se encuentarn algunos de los alumnos/as
362 más revoltosos/as. Cuando han demandado
363 esta atención por mi parte se la he
364 prestado y parece ser que ha dado
365 resultado. No paran de requerirme y
366 quieren que vea cómo lo hacen (después
367 les aliento) pero quizás esto sea mejor
368 (aunque pesado) que se dediquen a
369 estorbar.

Añade que parte de esta problemática está causada por el propio comportamiento de los profesores, al fomentar estas actitudes de marcada dependencia hacia el profesor en sus mensajes y acciones en el aula

350 R:Los profesores no paramos de decir que
351 vengan a nosotros cuando tengan problemas
352 pero claro se nos ha olvidado siempre dar
353 la otra parte de la información, es decir
354 que es la forma en que nosotros les hemos
355 acostumbrado. No le hemos dicho que para

356 esas pequeñas cosas no tienen que estar
357 todo el día encima nuestra.

Pese a esto, Elena mantiene una actuación inflexible y persistente en esta idea de fomentar actitudes de autonomía en sus alumnos/as

329 R:Lo sigo manteniendo y aprovecho los 5
330 últimos minutillos de cada clase para
331 recordarles eso y decirles que una cosa
332 es lo que yo les dije que acudieran a mí
333 para solucionar problemas graves y otra
334 cosa es que cada dos por tres se estén
335 quejando de cosas nimias. Entonces, como
336 medio de hacerles diferenciar y que no
337 siempre es así pero yo no sé hacerlo de
338 otra forma, les digo que si yo me choco
339 con una persona y ha sido sin querer pues
340 le pido perdón y esa persona aunque le
341 haya hecho daño pues como mucho me dirá
342 que tenga cuidado la próxima vez y ese
343 tipo de cosas entre vosotros debéis
344 solucionarlo pero si véis que ha habido
345 mala intención pues antes de devolver el
346 golpe, insulto,etc. pues venir a mí.

utilizando, cuando la ocasión los requiere, su propia actuación para reforzar este planteamiento que hace a sus alumnos/as

195 Hoy, a primera hora, he cumplido con mi
196 palabra y he pedido disculpas a 3°C por
197 mi nerviosismo del otro día. Parece como
198 si les hubiera sorprendido. He razonado
199 con ellos, diciéndoles que al igual que
200 yo siempre les digo que se dbe pedir
201 perdón cuando se hace algo malo, la
202 profesora no podía ser menos y también
203 debía hacerlo. Creo que les ha agradado.(DIARIO)

y valorando como muy positivos ciertos logros y modificaciones que percibe en la actitud de sus alumnos/as

393 Esta es una de las actividades y ya

394 ha habido otras, sobre todo en las
395 últimas sesiones, en que parecen que
396 trabajan muy a gusto solos y yo me puedo
397 desinhibir un poco de la clase , por
398 supuesto a riesgo de que le salga mal a
399 alguno por no haber entendido lo que hay
400 que hacer y los veo como muy. y quizás
401 en esta clase no aunque sí, también
402 aunque no de las mejores, ejercicios por
403 parejas,tríos en que ya parecen que se
404 van soltando ellos y no sé si es por la
405 tranquilidad de la tarea, no lo sé pero
406 los veo muy a gusto trabajando y un
407 poquito independientes porque es agotador
408 por mi parte, me pongo nerviosa y
409 entonces es como la pescadilla que se
410 muerde la cola, y así parece que trabajan
411 a gusto y ya te digo, a riesgo ,sobre
412 todo en esta clse, de que se hubiesen
413 confundido porque han seguido moviéndose
414 cuando se debían mover y parar pero que
415 en otras clases ha salido bastante bien y
416 yo he alucinado también en otras
417 actividades trabajar tan concentrados.

Resalta la importancia que, en esta línea de mejora de las relaciones y clima del aula, tiene aceptar propuestas de sus alumnos/as sobre realizaciones prácticas en clase, aunque este planteamiento le origine algún que otro conflicto en alguna ocasión y que ella trata de aprovechar de forma positiva para lograr sus objetivos educativos, no sabiendo justificar el porqué de estas decisiones

2 En algunas ocasiones, durante las clases
3 que he observado, has aceptado propuestas
4 de tus alumnos. ¿Está actitud como
5 docente la adoptas en todas las
6 ocasiones, depende de la situación, pocas
7 veces y en cualquier caso, por qué lo
8 haces?
9 R: Eso es difícil de explicar. Es como si
10 le preguntan a un padre cómo educa a su

11 hijo, qué le va a permitir y qué no le va
12 a permitir. Cuando estás en la clase,
13 independientemente de uno tenga unas
14 ideas preconcebidas, igual que la tienen
15 los padres, yo tengo claro que sí,
16 que es una manera fenomenal de participar
17 el que ellos te propongan cosas para
18 hacer. Lo que ocurre es que ..
19 P:¿Es por tanto un principio o idea
20 personal lo que te guía a ello y no una
21 recomendación teórica o un aprendizaje
22 realizado?
23 R:Sí. Es una cuestión personal. Y lo
24 llevo a cualquier ámbito, de amistad,
25 etc., porque eso significa que la gente
26 está motivada con lo que está haciendo.
27 Lo que ocurre es que cuando lo he
28 intentado hacer en el aula, algunos
29 se han subido a la parra, los clásicos
30 listillos, y entonces ya tienes que
31 cortar, y no es porque te vayan a quitar
32 protagonismo a tí ni nada de eso, sino
33 porque a lo mejor se sale de lo que tú
34 quieres trabajar y entonces también hay
35 que educar al niño en ese sentido, que
36 las propuestas que se hagan siempre
37 tienen que ir en consonancia con lo que
38 tú quieres trabajar. Y evidentemente eso
39 es un proceso largo de conseguir.

Concede mucha trascendencia para la mejora del clima y de las relaciones a la capacidad del profesor para implicarse en las tareas y ponerse en una plano de igualdad con sus alumnos/as, actitud esta que parece tener sus origen en sus propias vivencias como alumna

207 Es que esa actividad la he trabajado en el curso
208 que he hecho fuera recientemente y daba
209 muy buena impresión y además te animaba
210 porque cuando veías a la profesora tocar
211 pantorrillas, tocar culo,etc.llevar el
212 hilo conductor, la clase aumentaba en
213 calidad, digamos, y en interés. Parece

214 algo tan fuera de lo normal que eso
215 aumenta el interés de los niños.
216 P:¿Mejora las relaciones?
217 R:Yo pienso que sí.

372 Yo me encuentro muy a gusto. El primer
373 día, cuando me vieron bailar, se ponían a
374 decir "huy, una profesora bailando,
375 haciendo el tonto como nosotros".

utilizando, en alguna ocasión, como recurso para mejorar sus relaciones y compromisos con sus alumnos/as, actividades puntuales que valora como muy motivantes e interesantes para ellos

66 Quizás me he
67 precipitado un poco y por eso después he
68 caído en la cuenta de que a lo mejor me
69 tenía que haber callado pero que siempre
70 hay algún proyecto de este tipo, en la
71 que van a hacer una salida o algo por el
72 estilo pues a mí me gusta ilusionarlos.
73 Es también una manera de presión para que
74 se porten bien aunque a este curso ya le
75 voy cogiendo el truquillo, a gente como
76 Miguel y gente así , a menos que tengan
77 un día ya muy malo y no haya forma de
78 cogerlo por banda pero en general la
79 gente ya se está portando muy bien.

86 P:¿Ese idea de amenaza de que si no se
87 portan bien otro grupo puede ser
88 seleccionado?.
89 R:No como amenaza sino como un compromiso
90 mutuo, en el sentido que yo me he
91 comprometido con vosotros en hacer una
92 serie de cosas y vosotros os tenéis que
93 portar conmigo y no en tono de amenaza
94 sino en tono de compromiso. Lo de poder
95 seleccionar a otro grupo se lo puedes
96 decir a un amigo o a tu hija y no ser una
97 amenaza. Evidentemente es una amenaza
98 pero no lo he visto yo así. Es como si tú
99 trabajas una sesión que tiene varios

100 objetivos posibles y tú te centras en una
101 cosa . Aquí es igual, una misma cosa
102 dicha, según cómo la interpretes o la
103 digas, y yo he querido que lo entiendan
104 en plan de compromiso.

De forma progresiva, Elena va cambiando su valoración sobre sus relaciones con los alumnos/as y su comportamiento ante las propuestas que hace, realizando comentarios más positivos de las mismas

54 ¿Esto es lo más importante
55 para ti cuando inicias el proceso de
56 enseñanza, el tratar de crear estas
57 condiciones?
58 R:No sé si será lo más importante pero es
59 fundamental para mí. Porque conlleva
60 todo, un nivel de complicidad entre los
61 propios alumnos/as y tú y que si ese
62 nivel de complicidad es muy bueno, te va
63 a permitir hacer todo tipo de
64 actividades, incluso actividades que yo
65 catalogo como abiertas, donde los niños
66 participen y tú te puedas desinhibir un
67 poco de la clase, de que cada vez ellos
68 vayan cogiendo cada vez más rienda
69 suelta, sin que les pueda eso llevar a
70 interpretar que se puede hacer lo que les
71 dé la gana. Es una forma de relación que a
72 mí me está dando sus frutos. El primer
73 trimestre lo pasé mal, no lo pasé mal
74 sino lo típico de ser novata, que yo
75 quería tenerlos muy amarrados para que no
76 se me fueran pero poco a poco me fui
77 dando cuenta que la gente era muy maja,
78 muy alucinantes, y para mí son niños y
79 niñas impresionantes y que bueno, que
80 poco a poco, en un toma y daca, se
81 establece una relación, no solo de
82 complicidad, sino también de respeto que
83 también es fundamental entre los propios
84 niños y tú. Es, dígamos, sembrar un poco
85 el camino para que despues tú puedas ir
86 dándole rienda suelta. Tanto en eso como

87 en aspectos como la coeducación que son
88 la base para , p. ej., en el tercer
89 trimestre poder trabajar expresión
90 corporal y así se lo decía yo a los niños
91 "ya veréis lo que hacéis si no queréis
92 poneros por parejas porque os da
93 vergüenza porque dentro de poco vamos a
94 hacer bailes y vais a tener que poneros
95 juntos". Y sobre todo poder ir poco a
96 poco hablándoles a los niños y poco ir
97 informándoles de lo que están trabajando,

132 R:Es difícil. Lo puedes no obstante
133 intentar conseguir. En mi caso, uno de
134 los cursos que más alegría me ha dado ha
135 sido el 4ºB, que , entre comillas, era
136 uno de los peores que tenía porque el
137 director es su tutor, falta mucho a clase
138 y Raquel es la otra profesora y su forma
139 de llevar a los alumnos ni la sé ni me
140 quiero meter en como lo lleva pero
141 también falta y entonces los alumnos
142 están un poco despendolados y entonces
143 hacen cosas que en este colegio se notan
144 demasiado. Más que nada porque son muy
145 burros y hay peligro de que se puedan
146 hacer daño que es sobre lo que yo más
147 incido y es una de mis mayores
148 preocupaciones, que los alumnos se puedan
149 hacer daño en clase. Y bueno, poco a poco
150 y a través de pequeñas cosas que se te
151 ocurren, de tus propias vivencias de cómo
152 tratar a determinados niños y niñas, pues
153 he terminado supercontenta.(ELENA.005)

743 Ellos y ellas están
744 empezando a entender ciertas cosas como
745 p. ej. que si se comportan en clase yo
746 puedo dejarles ciertas libertades,
747 momentos de charlas, bromas,etc. pero
748 eso sí, si se toman mis clases en serio.(DIARIO)

Sobre su período de formación inicial, y en la medida que éste influye sobre su actuación como docente, Elena declara que

275 P:¿Y cuál piensas que es la clave para
276 que ese conocimiento teórico se
277 interiorice?
278 R:Pues pienso que ese conocimiento vaya
279 con tu forma de ser, con tu forma de
280 pensar. También influye las creencias y
281 valores del profesor que te imparte la
282 asignatura,pienso que eso también te
283 influye aunque sea de una manera
284 subliminal. Es decir, que se supone que
285 quien está impartiendo la asignatura sabe
286 más que tú y si te dice que esa es la
287 mejor manera, tu puedes discernir pero si
288 en la práctica es así,la haces tuya.
289 P:¿Pero con el tamiz de la práctica?.
290 R:O también por la propia teoría. Pienso
291 que son las dos principales claves y por
292 supuesto toda tu experiencia anterior,
293 evidentemente. De todas formas, a veces
294 haces cosas contrarias a lo que te han
295 enseñado porque son cosas que van contra
296 mis propias ideas o convicciones.

señalando que sus ideas y convicciones sobre la enseñanza no han sido modificadas como consecuencia de las informaciones y planteamientos de dicha formación inicial

919 P:¿Piensa que tus valores, creencias,
920 pensamientos sobre la enseñanza han
921 evolucionado a lo largo del tiempo que
922 llevas en la enseñanza?
923 R:Pienso que a nivel general no estaba
924 muy equivocada, es decir, que mis ideas
925 eran bastante correctas. Lo que ocurre es
926 que la realidad docente es diferente y te
927 puede hacer cambiar en determinados
928 aspectos aunque en este momento no
929 recuerdo nada que haya dado un vuelco
930 sobre mis ideas, mis valores sobre la
931 enseñanza.

932 P:¿Y tampoco se modificaron durante la
933 formación inicial?
934 R:Sí, se fueron modificando y para ello

935 sobre todo fueron determinantes las
936 prácticas de 2° y de 3° en los colegios
937 porque veías que una cosa era la teoría y
938 en la práctica te estrellas con ella. A
939 lo mejor esas ideas teóricas no eran
940 malas pero tú tienes que buscar la forma
941 más coherente o más correcta para poder
942 realizar la práctica.
943 P:¿Piensas entonces que las prácticas es
944 el período o marco donde más se pueden
945 modificar las ideas de los futuros
946 maestros, sus creencias, valores,etc.?
947 R:Sí, pero no solo modificar, sino que en
948 algunos casos sirven para afianzar y
949 reforzarte en lo que tu piensas.

4.2.2.3. Planificaciones de enseñanza-aprendizaje

Previo al diseño de su planificación anual, Elena plantea dos consideraciones que van a caracterizar este proceso:

-Continuidad: Valoración de lo realizado en cursos anteriores por sus compañeros, que le va a servir de punto de partida para elaborar su planificación.

-Interdisciplinariedad: Sus deseos de diseñar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conexión con otras materias curriculares.

A partir del planteamiento de estas dos consideraciones Elena va construyendo su planificación, comenzando la misma por la selección de los objetivos de enseñanza que se propone alcanzar, los cuales van a ser extraídos del DCB, y teniendo preferencia para ella aquellos que considera más adecuados y factibles para el segundo ciclo de Educación Primaria, ciclo al que tiene que impartir clases durante este curso académico. Es preciso señalar que no introduce ni explicita ningún criterio que ayude a justificar o aclarar los conceptos "adecuados" y "factibles".

Esta selección de objetivos se va a concretar en la enumeración de ocho grandes objetivos, desgranados a su vez en una serie de subobjetivos, planteando objetivos relacionados con procedimientos de actuación motriz, objetivos conceptuales, objetivos actitudinales y objetivos relacionados con el ámbito de la salud y la higiene. El análisis realizado permite afirmar que el elevado número de objetivos planteados en su planificación va a convertirse en un área problemática en su proceso de enseñanza, por la tremenda dificultad que presenta poder alcanzar todos los señalados dadas las características del área, uniéndose a ello la limitación horaria que la misma tiene.

Respecto a los contenidos de enseñanza, señala en su planificación anual que, sin perder de vista los principios de

globalidad e integridad en su tratamiento en el aula, en cada trimestre va a tener especial preponderancia alguno de ellos, lo que podríamos entender como el establecimiento de planificaciones trimestrales acordes con los contenidos a enseñar.

Así, establece que durante el primer trimestre, el bloque de contenidos que tendrá especial interés será el de Imagen y percepción, en el segundo Habilidades y destrezas y en el tercero Expresión y comunicación y Juegos, señalando que el bloque de Salud Corporal (No existe en el currículum oficial del Área de Educación Física para la Ed. Primaria) será tratado a lo largo de todo el curso.

A partir de ahí, describe pormenorizadamente en su planificación cada uno de los contenidos por bloque y tipos a plantear, selección que podemos sintetizar en lo siguiente:

B.1 **Imagen y percepción corporal**: seis conceptuales, seis procedimentales y dos actitudinales.

B.2 **Habilidades y destrezas básicas:** dos conceptuales, tres procedimentales y dos actitudinales.

B.3 **Expresión y comunicación corporal:** dos conceptuales, cuatro procedimentales y dos actitudinales.

B.4 **¿Salud corporal?:** dos conceptuales, dos procedimentales y dos actitudinales.

B.5 **Juegos:** dos conceptuales, cinco procedimentales y seis actitudinales.

Describe a continuación el proceso de evaluación a realizar, señalando el establecimiento de tres tipos de evaluación: Inicial, formativa y final.

Para cada una de ellas explicita, bien el modo de llevarla a cabo, bien el procedimiento de evaluación a utilizar, concretándose en la forma siguiente:

INICIAL: **Utilización de actividades tipo para su realización, sin especificar criterios y procedimiento para registrar la información.**

FORMATIVA: **Señala como procedimiento de evaluación la lista de control para evaluar los aspectos actitudinales, incorporando a la misma su deseo de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicando que para ello va a utilizar un registro de anécdotas, centrándose la observación en la distribución-organización de la clase, tiempo en dar la información a los alumnos/as y el nivel que presenta el proceso de dar feed-back.**

No aparece nada recogido sobre la evaluación final ni sobre los procedimientos para evaluar los restantes tipos de contenidos seleccionados.

En cuanto a la metodología de enseñanza, plantea comenzar con la implantación de una metodología directiva, para progresivamente ir evolucionando hacia métodos más participativos para el alumnos. Dicha evolución se concreta en la utilización al comienzo del proceso de enseñanza de una metodología de instrucción directa, planteándose como objetivo a este respecto, llegar a implantar una metodología de resolución de problemas.

Respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje, describe una serie de actividades tipo para cada uno de los bloques de contenido, señalando la realización de una serie de actividades complementarias, sin llegar a explicitarlas en la planificación.

Centrándonos en su diseño de sesiones, Elena describe para cada sesión el material a utilizar, la organización que requiere cada una de las tareas, la descripción de la actividad y posibles variantes a plantear en el aula. No aparecen relacionado el tiempo de duración previsto para cada una de las tareas de enseñanza, ni el objetivo u objetivos de la sesión, así como

tampoco los contenidos a desarrollar.

4.2.2.4. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

La primera cuestión a la que vamos a referirnos es al comportamiento docente de Elena, comportamiento que se caracteriza por el nerviosismo y la inseguridad, teniendo gran imfluencia en el mismo sus experiencias previas como alumna y concediendo gran importancia al comportamiento de los alumnos/as a la hora de tomar decisiones. Este panorama se traduce en una preocupación excesiva por el control y gestión del aula y en una falta de objetividad y mesura en su actuación ante los conflictos del aula, fundando sus decisiones a este respecto en sus experiencias docentes previas y en su experiencias como alumna y justificándolas en que son las cosas que funcionan.

Elena muestra igualmente una gran preocupación por la actitud que presentan sus alumnos hacia la materia, actitud que percibe como negativa (ven esto como un recreo), preocupación que unida a la de sus comportamientos en el aula, le hacen definir negativamente el clima del aula y las relaciones con sus alumnos/as, señalando que las claves para su mejora van a ser la propia implicación del profesor y la aceptación de las propuestas que realizan los alumnos/as, claves que tienen su origen en sus propias convicciones y experiencias como alumna.

Esta valoración negativa le crea dilemas y dificultades para poder compaginar estas preocupaciones docentes iniciales con la atención que requiere el desarrollo de los contenidos de enseñanza en sus clases, tomando la decisión de dejar aplazados inicialmente estos últimos hasta que los aspectos de control y la actitud y comportamiento de los alumnos/as vayan mejorando, concretándose esta decisión en fomentar procesos de autonomía en la actuación de sus alumnos/as en la vida del aula y matizando que en algunas ocasiones la propia actuación de los profesores perjudica su desarrollo. Esta situación que se genera provoca

en Elena dilemas personales entre sus ideales y sus criterios de eficacia docente.

A estas cuestiones debemos añadir el interés de Elena, manifestado en ocasiones también en forma de preocupación, por las instrucciones a sus alumnos/as, instrucciones que pese a ello no van a estar sistematizadas ni en calidad ni en cantidad, basando lo adecuado o inadecuado del lenguaje utilizado en el aula en sus propias convicciones y preferencias. También utiliza estos criterios para decidir informar a los alumnos/as del porqué y para qué de las tareas que realiza en el aula, cuestión que enjuicia como importante y valiosa.

En relación con esta variable del proceso de enseñanza-aprendizaje, Elena va a centrar muchas de sus instrucciones en informar a sus alumnos/as sobre cuestiones referidas a acciones que no deben realizar o a las que deben prestar una especial atención (fundamentalmente cuando implican riesgo o posibilidad de daño físico) en relación con las tareas a desarrollar en el aula, basando esta actuación docente en sus experiencias previas como profesora y como alumna. Este conjunto de apreciaciones lleva a Elena a establecer una serie de rutinas organizativas para informar a sus alumnos/as en el aula.

En cuanto al medio para transmitir la información va a venir determinado por el nivel de complejidad de las tareas propuestas, considerando Elena que la demostración es un medio más eficaz para informar a sus alumnos/as, valoración fundada en sus experiencias docentes anteriores.

Respecto a las relaciones con sus alumnos/as y clima del aula, Elena remarca la importancia que en en su mejora tiene Resalta la importancia que, en esta línea de mejora de las relaciones y clima del aula, tiene aceptar propuestas de sus alumnos/as sobre realizaciones prácticas en clase, aunque este

planteamiento le plantee algún que otro conflicto en alguna ocasión y que ella trata de aprovechar de forma positiva para lograr sus objetivos educativos, no sabiendo justificar el porqué de estas decisiones.

Concede mucha transcendencia para la mejora del clima y de las relaciones, la capacidad del profesor para implicarse en las tareas y situarse en una plano de igualdad con sus alumnos/as, actitud ésta que parece tener sus origen en sus propias vivencias como alumna. Utiliza en alguna ocasión, como recurso para mejorar sus relaciones y compromisos con sus alumnos/as, actividades puntuales que valora como muy motivantes e interesantes para ellos.

De forma progresiva, Elena va cambiando su valoración sobre las relaciones con sus alumnos/as y su comportamiento ante las propuestas que hacen, realizando comentarios más positivos de las mismas aunque continúe manteniendo cierta actitud de recelo y predisposición negativa hacia ciertos grupos, actitud y predisposición que, aunque intente evitar, le influye en su actuación y relación con dichos grupos.

Otro aspecto importante de su comportamiento en el aula son sus desplazamientos y posiciones a lo largo de sus clases, los cuales están determinados por el nivel de preocupación que le producen las tareas a realizar en clase (cuando son varias simúltaneamente su situación en el aula va a estar determinada por aquellas a las que atribuye una mayor dificultad o riesgo), por poder evaluar la realización de sus alumnos/as y por sus convicciones personales (la cercanía del profesor aumenta la participación e implicación de los alumnos/as en clase), convicciones corroboradas por la experiencia docente.

Su actuación metodológica está influida por sus experiencias previas (Prácticas de Enseñanza), comprobándose cierta dificultad

para mostrar la adecuada coherencia entre las exigencias del estilo de enseñanza seleccionado y su comportamiento docente, dificultades promovidas por la propia estructura del estilo y por su preocupación inicial por el control y la gestión del aula.

En cuanto al diseño del currículum, Elena lo valora como un proceso que le supone una gran dificultad inicial, siendo costosa y difícil su realización y decidiendo aplazar su realización de una forma profunda y rigurosa para centrarse en aquellas cuestiones que le parecen inicialmente más preocupantes.

Este diseño se va a concretar en las siguientes planificaciones

-Planificación anual

-Planificación trimestral

-Planificación semanal

-Planificación de sesiones

El primer componente sobre el que decide son los objetivos didácticos, los cuales van a estar mediatizados por lo que el profesor que imparte la enseñanza en el siguiente ciclo plantea, debiendo reunir éstos como características ser realistas y acordes con sus ideales, concretándose en objetivos tendentes a la mejora de aspectos actitudinales en el comportamiento de sus alumnos/as en los momentos iniciales (recordar su preocupación inicial sobre la actitud de los alumnos/as hacia la materia) y en un segundo momento orientados a la mejora de capacidades de procedimiento.

Los contenidos de enseñanza, siguiente componente a decidir, se establecen partiendo de lo trabajado por los alumnos/as el curso anterior (comprueba su nivel real mediante la evaluación inicial) , así como por sus propias convicciones y preferencias al respecto (criterio ya utilizado para la selección de los

objetivos "sus propios ideales"). Es importante destacar, respecto a este componente del currículum, la decisión que adopta Elena de no explicitar ciertos contenidos en su planificación (contenidos que no están presentes en el currículum oficial), a pesar de que va a ir desarrollándolos a lo largo del proceso didáctico por parecerles de gran importancia (higiene personal, salud corporal, alimentación). Explica como van a influir en la enseñanza de determinados contenidos y su correspondiente tratamiento en el aula, las limitaciones personales de profesor sobre dichos contenidos, el nivel de dominio sobre los mismos, así como el nivel de identificación o preferencia que el profesor tiene con respecto a ellos, redundando todo ello en el nivel de implicación que muestra en su actitud docente en el aula.

La metodología, elemento curricular al que nos hemos referido señalando la dificultad y contradicciones que se observan en su implantación en el aula, viene determinada por las tareas de enseñanza seleccionadas y viceversa, es decir las tareas van a estar a su vez condicionadas por la propia metodología implantada. Se comprueba una evolución progresiva desde planteamientos metodológicos directivos y reproductivos para los alumnos/as (influida por la mencionada preocupación sobre el control y sus experiencias docentes en prácticas de enseñanza) hacia planteamientos más autónomos y activos para los alumnos/as, más acordes con sus convicciones (evolución hacia el estilo de resolución de problemas).

La evaluación sería el último componente a determinar en su planificación, el cual es valorado por Elena como de gran dificultad para su tratamiento, quedando pospuesto su diseño y realización para centrarse en otros temas o aspectos docentes (ya han sido planteados). Agrega que la función de evaluación en el aula influye y mediatiza decisivamente otros papeles o funciones del profesor en el aula (animar, dinamizar, etc.).

Su evaluación, inadecuada y asistemática, se va a centrar, en la medida que la realiza, en los aspectos actitudinales, decisión ésta que se corresponde de forma coherente con sus preocupaciones iniciales y los objetivos didácticos seleccionados. Respecto a la evaluación de los contenidos procedimentales, Elena va a utilizar como situaciones de evaluación, bien las propias tareas de enseñanza que plantea regularmente en clase, bien otras diseñadas específicamente para esta ocasión, a las que califica como menos dinámicas de lo habitual para facilitarle el control y poder así centrarse en el proceso de evaluación.

Señala su convicción personal sobre la importancia de realizar procesos de autoevaluación de su propia actuación docente, cuestión que le merece una gran interés, utilizando como criterios para su determinación el nivel de participación y motivación de los alumnos/as durante la clase.

Destacar por último la falta de tratamiento que las adaptaciones curriculares para alumnos/as con necesidades educativas especiales tienen en el diseño de su currículum (el centro es de integración), señalando como causas para esta ausencia su falta de conocimiento para ello y no responder a una de sus preocupaciones iniciales, incrementado todo ello por la falta de coordinación con otros profesores del centro para su tratamiento.

En cuanto a la planificación de las sesiones que plantea en el día a día, destacar que van a ser las mismas para los diferentes grupos y niveles a los que imparte clases, realizándose las adaptaciones y modificaciones necesarias en función del grupo concreto de alumnos/as de que se trate, en la fase interactiva de la enseñanza e incorporando a las planificaciones aquellas correcciones necesarias como consecuencia del contraste de su aplicación. Su opinión respecto

a lo correcto o incorrecto de este proceder docente es ambivalente , suponiendo una mayor implicación para ella cuando las implanta las primeras veces (es el aspecto positivo en las primeras realizaciones) y un claro déficit en la calidad y riqueza de las tareas propuestas en estas primeras realizaciones.

Respecto a las tareas de enseñanza-aprendizaje, se comprueba que es el componente curricular que más preocupación produce en Elena en relación con el diseño del currículum, pero no analiza profunda y rigurosamente la dificultad y exigencia de las mismas en el momento de su selección (señala que las tareas son adecuadas si los niños/as son capaces de realizarlas en el aula) y la progresión que plantea en sus sesiones responde a procesos intuitivos y poco sistematizados.

Los criterios utilizados por Elena para su selección se concretan en que las tareas sean novedosas para sus alumnos/as y en el grado de motivación que presentan para ellos/as (utiliza para determinarlo el nivel de dinamismo de las tareas y sus propias experiencias como alumna, señalando como componente importante para ello la presencia de competición en las mismas), estando en todo caso mediatizado este proceso de selección por su potencial educativo. Como matiz final en este proceso de selección aplicará sus propias convicciones y preferencias para proceder a la selección definitiva, señalando en este sentido la influencia que las tareas tienen en el nivel de implicación personal del profesor.

La duración de las tareas en el aula (tiempo de aprendizaje que concede a cada contenido de enseñanza) no se va a establecer a priori de forma excesivamente concretizada(como consecuencia de sus experiencias prácticas anteriores): toma como criterio de distribución repartir el tiempo total de la sesión entre las tareas diseñadas para la misma (cuestión que realiza a nivel mental sin explicitación por escrito) y decide en la propia

actividad del aula el tiempo real de cada una de las tareas en función de criterios como el nivel de actividad y motivación de los alumnos/as, las posibilidades de extraer más aprendizajes,etc., así como criterios personales.

La organización del aula, tanto en relación con la organización de los grupos como con la organización material del mismo, va a estar condicionada por su preocupación inicial por el control y la gestión del aula. Así, Elena hace hincapié en que según la organización del grupo-clase que se establezca en el aula, el control se verá facilitado o dificultado, guiando esta apreciación sus decisiones organizativas e influyendo en ello sus experiencias anteriores. En este sentido evoluciona desde organizaciones de tipo individual y donde todos los alumnos/as realizan las mismas tareas hacia organizaciones en las que se establecen subgrupos en clase y se desarrollan distintas tareas.

En cuanto a la organización material del aula, Elena comienza implantando procedimientos directivos (primero organizar y despues repartir personalmente el material) para ir evolucionando, en paralelo a su evolución respecto al control y gestión del aula, hacia planteamientos más participativos y de corresponsabilidad de los alumnos/as en dicha organización (coherente son sus objetivos de fomentar procesos de autonomía en la actuación de los alumnos/as).

El espacio del aula donde imparte clases es juzgado por Elena como mediatizador en la selección de sus tareas aunque no la condiciona fundamentalmente, sobreponiéndose su interés por las que valora, adaptándolas o adecuándolas en razón del espacio pero no dejando de realizarlas.

Respecto a los horarios, la única valoración que hace Elena sobre los mismos está relacionada con la influencia que le concede sobre las tareas y sobre la duración de las mismas,

adaptando por tanto sus sesiones de clases en función del momento temporal en que son desarrolladas.

Para finalizar esta valoración, Elena opina sobre su formación inicial que los conocimientos impartidos en la misma van a ser filtrados por las propias ideas y convicciones que poseen los alumnos/as (futuros profesores), ideas y convicciones que no se van a ver modificadas por esta formación inicial, asimilándose y reteniéndose, por tanto, sólo aquellos conocimientos que superan dicho filtro.

4.2.3. MARÍA

4.2.3.1. Análisis estadístico-descriptivo de la frecuencia y porcentaje de aparición de cada una de las categorías

Del total del categorías incluidas en la dimensión **"decisiones preactivas e interactivas"** destacan dentro de las decisiones previas las referidas a "decisiones sobre los componentes curriculares" (PCC:27,2%) y dentro de las que toma en el aula durante su acción docente "decisiones ante conflictos en el aula" (DCP:9,5%), "decisiones sobre los componentes del currículum" (DCC:25,8%), "decisiones sobre variables organizativas y del aprendizaje" (DVO:16,2%) y "decisiones ante conductas erróneas de los alumnos en la ejecución de las tareas" (DAE:14,3%). (**Gráfico 16 y tabla 16**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
PCC	10	6	3	6	4	2	1	2	6	4	13	57	27.9
PVO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0.49
DCP	0	3	2	0	1	1	2	0	1	8	2	20	9.80
DCC	1	1	2	2	10	3	9	5	9	12	0	54	26.4
DVO	0	0	7	2	4	5	3	1	9	3	0	34	16.6
DAA	0	0	1	0	1	0	0	1	5	0	0	8	3.92
DAE	0	1	2	2	1	5	3	1	10	3	2	30	14.7

TABLA 16: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS INCLUIDAS EN LA DIMENSIÓN "DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS".

Dentro de la **"dimensión curricular y organizativa"** resaltan las categorías referidas a "planificaciones de enseñanza" (DIS:9,2%), "contenidos de enseñanza" (CON:8,3%), instrucciones

a los alumnos" (INS:6,4%), "tareas de enseñanza" (TAR:21,7%), "organización de grupos" (ORG:7,8%), "control y gestión del aula" (CNT:6,7%), "espacios de clase" (ESP:5,5%), "tiempo de aprendizaje" (TIE:5,3%) y "motivación como variable del aprendizaje" (MOT:7,5%). (**Gráfico 17 y tabla 17**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
DIS	9	1	0	0	7	1	0	5	3	1	6	33	9.21
OBJ	2	1	2	0	0	0	0	0	2	1	1	10	2.79
CON	2	7	0	0	4	1	0	0	1	0	15	30	8.37
MET	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	1.39
INS	0	0	1	1	2	0	4	4	6	4	1	23	6.42
MAT	1	1	0	2	5	0	0	0	1	4	0	14	3.91
TAR	6	11	2	7	5	4	8	9	9	6	11	78	21.7
EVA	5	1	0	5	0	0	0	2	4	0	1	18	5.02
NEE	0	0	0	0	0	0	2	0	0	6	0	6	1.67
ORG	0	3	5	0	1	7	1	1	5	2	3	28	7.82
CNT	0	0	1	0	1	3	1	0	7	9	2	24	6.70
ESP	0	5	2	0	4	2	2	2	1	0	1	20	5.58
HOR	0	3	0	0	0	3	0	0	1	0	0	7	1.95
TIE	0	2	3	2	3	2	2	1	0	1	3	19	5.30
EPA	2	1	2	0	2	1	0	2	3	1	0	14	3.91
RAT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0.55
MOT	3	5	1	2	2	1	5	4	0	0	4	27	7.54

TABLA 17: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS INCLUIDAS EN LA DIMENSIÓN "COMPONENTES CURRICULARES Y VARIABLES ORGANIZATIVAS Y CONTEXTUALES".

Respecto a la **"dimensión personal"** las categorías que destacan com más relevantes son "aportaciones sobre su actuación docente" (COD:22,8%) "creencias y valores del profesor" (OCV:13,3%), "opiniones sobre lo componentes del currículum" (OCC:11,5%), "opiniones sobre variable organizativas" (OVO:7,5%), "juicios sobre sus alumnos" (JUA:9,2%) apareciendo, en menor medida, la categoría "juicios sobre los componente del currículum" (JUC:5,9%). Es de resaltar el escasísimo porcentaje d aportaciones referidas a las categorías "reflexiones sobre su propi actuación docente" (REF:0%), "reflexiones sobre los componentes de currículum" (REC:0,1%) y reflexiones sobre variables organizativas (REV:0,1%).(**Gráfico 18 y tabla 18**).

CAT	P	D	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	F	%
REL	1	5	3	1	1	1	0	1	0	5	1	19	3.37
EXD	4	2	1	3	4	1	0	2	0	3	2	22	3.90
FOE	1	0	1	1	1	2	0	1	2	1	12	22	3.90
EXA	1	0	2	0	0	1	0	0	2	0	5	11	1.95
OCV	1	4	9	3	9	8	10	6	3	10	18	81	14.3
OCC	11	5	0	3	6	1	1	10	8	3	22	70	12.4
OVO	0	7	4	3	4	8	2	4	5	3	6	46	8.17
OCP	0	10	1	0	2	0	0	0	3	2	1	19	3.37
OCN	0	5	2	0	0	0	0	0	0	1	0	8	1.42
JUC	5	9	0	3	3	0	1	3	3	3	6	36	6.39
JVO	0	6	1	0	2	2	2	0	0	0	0	13	2.30
JUP	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1	5	0.88
JUA	0	5	1	4	7	5	8	3	5	14	4	56	0.99
DIL	0	1	0	0	2	1	2	0	1	4	3	14	2.48
REF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
REC	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0.17
REV	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0.17
COD	8	10	8	7	10	9	13	10	16	18	30	139	24.6

TABLA 18: FRECUENCIA Y PORCENTAJE DE APARICIÓN DE LAS CATEGORÍAS INCLUIDAS EN LA DIMENSIÓN "PERSONAL".

4.2.3.2. Análisis de las aportaciones de las entrevistas y diario

Las expectativas con las que afronta María este nuevo período de su vida como docente, van a estar mediatizadas por la preocupación que tiene sobre cuál va a ser el concepto que de la Educación Física van a tener sus alumnos/as

757 P:Al comienzo de las entrevistas expresabas
758 una gran preocupación por mejorar el concepto
759 que tus alumnos tenían de la clase de E.F. y
760 parece que asocias esta mejora con una myor
761 disciplina y control en la clase de E.F.¿Es
762 así?
763 R:Claro que está relacionado. No es la clave
764 fundamental pero está muy relacionado porque
765 el niño arriba,en la clase , orden y abajo,
766 en el patio, juego, el disloque.(María.009)

767 P:¿Entonces crees que el niño da más
768 importancia a las materias del aula por el
769 orden que se impone?
770 R:Pienso que sí, por el orden y la
771 disciplina.(María.009)

preocupación que va a condicionar su estilo docente y su relación con sus alumnos/as, haciendo que su actuación esté caracterizada, al menos inicialmente, por un constante énfasis hacia el control y la disciplina del aula

294 R:Porque tengo que dar esa impresión, que la
295 clase de E.F. no es la continuación del
296 recreo
297 que es lo que muchos de ellos creen. Tengo
298 que
299 imponerme ya que si empiezo a dar vidilla
300 desde
301 el principio se me descontrola todo. Prefiero
302 poner un control muy grande al principio y
303 luego ya conforme va pasando el tiempo ir
304 dando
305 un poco más de vidilla pero que ellos
306 entiendan

307 que no es un recreo porque al principio me
308 bajaban con las bolsas de rufitos y todo.(María.008)

772 P:Este pensamiento hace que influya sobre tu
773 estilo de enseñanza.
774 R:Sí.
775 P:¿No es una contradicción con tu idea de las
776 relaciones personales, de las relaciones con
777 tus alumnos en un plano de igualdad?
778 R:No choca , yo soy amiga de ellos pero
779 tampoco van a torearme no a hacer lo que
780 quieran. Yo estoy allí, que lo sepan. Es muy
781 difícil jugar con ello pero lo intento y se
782 puede hacer compatible.(María.009)

Realiza, al comienzo de su actividad docente en este centro, una valoración negativa de sus alumnos/as

27 Estos niños son niños difíciles debido a la
28 cantidad de problemas que tienen en sus casas,
29 cosa que se ve reflejada en la clase ya que
30 entre ellos se llevan mal y se pelean hasta
31 con las manos, cuestión que era una falta
32 gravísima en mi anterior colegio y que es cosa
33 normal aquí.(Diario)

valoración que con el tiempo se va matizando, transformándose en juicios positivos de los mismos

56 P:Me has comentado antes que estos niños son
57 conflictivos y
58 que te preocupaba mucho evitar dichos
59 conflictos. ¿Cómo
60 juzgarías esta clase en relación a esa
61 opinión?
62 R:Esta clase ha ido muy bien. Es que esta
63 clase es muy buena,
64 me gusta mucho esta clase.(María.002)

99 R:Estaban funcionando bien. Este curso es
100 bueno y tengo
101 confianza.(María.002)

72 P:Entonces, vas cambiando tu impresión sobre

73 estos niños.
74 R:Sí.
75 P:Percibes que responden ante tu estilo de
76 enseñanza.
77 R:Sí, y estoy realizando muchas actividades
78 con ellos que
79 pensaba que no iba a poder hacer.(MARÍA.003)

En esta misma línea, María señala las dificultades que sistemáticamente se presentan en el comienzo de una nueva experiencia docente a la hora de construir el clima propicio y adecuado para la enseñanza, así como tipo y modo de relaciones que se van a establecer con sus alumnos, describiendo etapas en este proceso, etapas, que según ella, van a impedir o al menos dificultar inicialmente un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje

17 El
18 primer trimestre se deben adaptar a ti y
19 conocerme, el segundo trimestre trabajas con
20 ellos y se encariñan y el tercer trimestre te
21 vas.(DIARIO)

169 R:Siempre se aprende algo. De todas formas lo
170 bueno es poder quedarte en un colegio un
171 cierto tiempo y en primer lugar establecer ese
172 clima de trabajo y ya en el siguiente año
173 reforzar los aprendizajes.(María.006)

señalando, en relación con la realización de este proceso, que en la información u orientación que le dieron durante su Formación Inicial se hacía referencia a la importancia del mismo, aunque son cuestiones que avances no consideras racionalmente a la hora de llevarlo a cabo,

278 R:No. Hombre, siempre te dicen que hay que
279 tener una relación afectiva buena y esas
280 cosas, que hay que crear un clima agradable
281 para el niño. Lo que ocurre es que todas esas
282 cosas te las metes en la cabeza y luego te

283 tienen que salir. Entonces inconscientemente
284 te salen.(María.009)

Como parte de este proceso de construcción del clima del aula y de las relaciones con sus nuevos alumnos/as, María señala la necesidad, en ocasiones, de llegar a acuerdos negociados que favorezcan a medio y largo plazo poder llegar a alcanzar tus objetivos como profesora

59 Hay una clase especial que es 6ºB. A la pobre
60 le he cogido manía ya que es dificilísimo
61 trabajar con ellos. Aquí están todos los
62 repetidores y hay niños de hasta 14 años que
63 pasan de todo.
64 Al principio como me era imposible trabajar
65 con ellos , les hice un trato para poder
66 trabajar. Les doy clases los miércoles a
67 última hora de la mañana y los viernes a
68 última hora de la tarde, que es la hora en que
69 están horrorosos e insoportables (es la hora
70 peor y como nadie la quiere me la dieron a
71 mí).
72 El trato consistió en que los miércoles me
73 dejaban dar la clase que trajera preparada
74 poniéndo todo su interés y el viernes les dejo
75 elegir el juego que quieran, que siempre es
76 fútbol en el caso de los niños y balontiro en
77 algunas ocasiones en el caso de las niñas y
78 otras veces se dejan aconsejar por mí.
79 No sé si está bien o mal pero de esta manera
80 puedo trabajar una vez a la semana y antes no
81 podía trabajar . Ahora, cosa curiosa, he
82 observado que ya se están aburriendo de estar
83 toda la hora jugando al fútbol y me están
84 pidiendo juegos, así que creo que llegaré un
85 día a dar clases los viernes y los últimos
86 minutos de clase les dejaré jugar al fútbol.
87 Si no lo consigo, por lo menos tengo asegurada
88 la clase del miércoles ya que si no les
89 suspendo el fútbol.(DIARIO)

consiguiendo a medio plazo crear un buen clima y unas buenas relaciones, así como que los alumnos/as acepten sus propuestas

y participen de otros contenidos de enseñanza con un aceptable grado de implicación e interés

129 Otra cosa que me está pasando es que los niños
130 con los que más me cuesta trabajar (6°B) son
131 los que más cariño me tienen y están más
132 encima mía. Me da pena porque en este curso
133 hay unos cuantos idiotas que estropean a toda
134 la clase.(DIARIO)

423 Incluso
424 con 6° B con los que tengo clase los viernes
425 de
426 4 a 5 y les dejaba jugar a fútbol porque era
427 un
428 descontrol total y así, con esa táctica que
429 me
430 ha ido fenomenal, por lo menos en la clase
431 que
432 tengo con ellos los miércoles pues he podido
433 trabajar porque si no no hubiera podido
434 trabajar
435 ningún día , he logrado quitarles esa manía y
436 en esta evaluación que estamos haciendo
437 voleibol aunque al principio me seguían
438 pidiendo fútbol, ahora están encantados con
439 voleibol y se han olvidado del fútbol.(MARÍA.008)

María gusta en las relaciones con sus alumnos/as de adoptar un plano de igualdad y confianza, por considerar que es el marco adecuado e idóneo para poder empezar a avanzar en el proceso de enseñanza. Este planteamiento está igualmente influenciado por sus experiencias como alumna, experiencias que planteaban un tipo de relación distante y que ella no recuerda satisfactoriamente

201 R:Sí. Es que pienso que me consideren más que
202 su
203 profesora, estoy tratando que me consideren
204 su amiga.
205 Porque como es una clase, que no es la típica
206 del
207 aula, que me respeten porque entre amigos se

208 tienen
209 que respetar. Mi relación con ellos me gusta
210 más que
211 sea de amistad que la clásica relación
212 profesor-
213 alumno.(María.001)

159 Si una se pone en plan estúpida no
160 consigue nada y a mí me gusta más una relación
161 de amistad que como profesora aunque
162 manteniendo claro que yo soy la profesora,
163 pero me gusta que no esté la clase tensa, no
164 sé, me gusta.Prefiero que el clima afectivo
165 sea bueno, que los niños estén a gusto.(María.009)

263 R:Pienso que a mí me hubiese gustado que el
264 profesorado que yo he tenido...a veces vienen
265 a contarme sus problemas, sus cosas y a mí
266 eso me gusta y es lo que quiero. A lo mejor
267 también es por mi edad y que ellos tambien al
268 verte joven se vuelcan mucho contigo.(María.009)

Asimismo confiesa su convicción de no etiquetar a los alumnos/as a priori como consecuencia de las informaciones de otros compañeros, sino que ese conocimiento debe ser como consecuencia de la propia relación con ellos

484 R:No , a mí siempre me ha gustado conocerlos
485 personalmente para poder establecer juicios
486 porque las informaciones que te pueden dar
487 pueden etiquetar a un alumno y eso hacer que
488 esa etiqueta no se la quiten nunca, me gusta
489 conocerlos a través de mi experiencia. Además
490 no todos los alumnos se comportan igual en
491 todas las clase y entonces mi juicio viene
492 dado por mi experiencia en mi clase con
493 ellos.(María.009)

reconociendo, no obstante, que una vez etiquetados por ella los alumnos, esta catalogación que hace de cada uno va a influir en su comportamiento y decisiones con ellos,asumiendo su falta de objetividad a la hora de tratarlos

531 P:Has dicho antes que no te gusta poner
532 etiquetas a los niños, ¿no crees que
533 inconscientemente en tus clases tienes ya a
534 los niños etiquetados actuando de manera
535 diferente en función de qué niño es el que
536 mete la pata?
537 R:Yo creo que no soy objetiva. Es que un niño
538 que siempre se porta bien conmigo y algún día
539 hace algo fuera de lo normal pues le regaño y
540 ya está y en cambio a otro que siempre la
541 está liando pues si hace lo mismo le chillo y
542 soy mas dura.
543 P:¿Y cómo crees que puedes percibir esa
544 diferencia de trato los niños?
545 R:No lo sé. Es que eso siempre pasa , sin
546 darte cuenta siempre tienes preferencia por
547 unos niños.(María.009)

Señala como posible factor de influencia en la mejora o no mejora de las relaciones con sus alumnos/as el horario escolar, sea por el escaso número de horas de clase que tiene con determinados grupos, sea por el momento del día en que tiene clase con ellos

212 R:Creo que estos vienen con más ganas. Lo que
213 ocurre es que es
214 peor para mí porque no los llego a conocer.(María.002)

164 Otra causa que incide en mi
165 relación con esta clase es que la tengo
166 poquísimo. La tengo solo los jueves y p. ej.
167 el
168 jueves pasado no les di clase por estar de
169 viaje, el anterior hacía mal tiempo y si
170 quiero
171 darles la responsabilidad de llevar el
172 material
173 y hacer otras cosas, pues tiene que ser poco
174 a
175 poco. Si aquí, encima que la clase es
176 malísima,
177 la tengo muy de tiempo en tiempo por diversas
178 circunstancias pues tu me dirás. No puedo

179 darles
180 responsabilidades.(María.008)

En general, su opinión, en cuanto a las relaciones con sus alumnos/as y clima de aula, va evolucionando a positiva a medida que transcurre el curso

136 Cada día que pasa estoy más contenta con mis
137 niños ya que se están adaptando a mí (aunque
138 todavían recuerdan a Miguel Angel) y yo a
139 ellos.(DIARIO)

389 Ya he conseguido que los alumnos me respeten.
390 Para ello lo primero que he tenido que hacer
391 es ganarme su confianza.(DIARIO)

132 R:Creo que va bien, porque al principio
133 estaban
134 siempre comparándome con él, algunos no
135 querían hacer
136 clase porque querían a D. Miguel Angel. Ahora
137 ya no me
138 lo dicen tanto.(María.001)

347 P:Entonces ves un cambio en el comportamiento
348 de los alumnos con esta actitud tuya de no
349 informar sobre quién gana o quién pierde.
350 R:Sí, han mejorado mucho porque al principio
351 era horroroso. Son ya casi tres meses con
352 ellos
353 y si no hay ningún cambio en ellos, entonces
354 es
355 para...Estos niños han evolucionado en todos
356 los sentidos, en adaptarse a mí, en mi forma
357 de
358 dar clase,etc.(María.004)

permaneciendo solo aisladamente problemas y dificultades en las relaciones con sus alumnos/as

407 R:Ya está desapareciendo. Solo en 2° curso
408 permanece cierto rescoldo y siempre me están
409 pidiendo jugar a fútbol hasta el punto que se

410 enfadan conmigo y no quieren hacer nada.(María.008)

observándose en esta mejora en sus relaciones con sus alumnos, una actitud de seguridad y confianza en su actuación docente

396 P:¿Este curso y en este colegio has tenido la
397 misma sensación de inseguridad y de miedo?
398 R:No, este año no. Enseguida lo he
399 controlado.
400 Bueno, pienso que lo he controlado porque
401 tengo
402 controlado ya hasta los mayores.(María.008)

Retomando su preocupación por la disciplina y el control del aula, señalado con anterioridad, se advierte en sus manifestaciones la importancia que le concede en la escala jerárquica de sus preocupaciones docentes, llegando a presentar niveles de obsesión por la primacía de este aspecto de la gestión del aula,

363 P:La disciplina, el descontrol, ¿es una
364 cuestión que te obsesiona?.
365 R:A veces sí.
366 P:¿Por qué a veces,qué significa?
367 R:P. ej. si están jugando bien y la clase se
368 está descontrolando en el sentido que están
369 chillando pero porque están metidos en la
370 actividad, ahí aunque la disciplina está rota
371 a mi no me importa porque están funcionando
372 bien y los niños se lo están pasando bien.
373 Pero si son cuestiones como peleas , de que
374 no puedo centrar a la clase y sobre todo con
375 los niños pequeños, que te vuelven loca, eso
376 sí me altera bastante. Si le doy un balón a
377 cada alumno me gustan que actúen como yo
378 quiero y que cuando yo diga botar lo hagan y
379 cuando diga para se paren.
380 P:¿Esa obsesión por la disciplina puede
381 provenir de tu formación en la danza?.
382 R:No lo sé. Es que es muy difícil dar una
383 clase si están los niños descontrolados, por
384 lo menos yo. A lo mejor son por mis nervios.(MARÍA.009)

influyendo esta preocupación en su actuación metodológica, la cual modificará en virtud del clima del aula que encuentre

130 P:¿En qué situaciones prevalece lo que puedan
131 aprender?
132 R:Cuando hay descontrol no me interesa que
133 aprendan sino que yo les voy diciendo las
134 cosas
135 y que participen pero muy controlados por mí.
136 P:¿Entiendes descontrol como mal
137 comportamiento?
138 R:Exactamente. Si a lo mejor no hay material
139 o
140 lucha por algo no me importa que lo descubran
141 por ellos mismos. (MARÍA.008)

actitud que valora como contraria a sus deseos , pero que debe tomar como consecuencia de las prioridades que ella misma establece

559 P:Ante situaciones en que el estilo que
560 tienes que adoptar en el aula choca con lo
561 que tu consideras ideal, ¿qué piensas, qué
562 sientes?
563 R:Me da rabia porque es una cuestión que no
564 me gusta pero a veces es que es necesario .(MARÍA.005)

124 ¿Es para ti más importante esto que puedan
125 realmente aprender por sí solos?
126 R:Que participen todos. A veces me
127 preocupa
128 también que aprendan pero sobre todo que
129 participen.(MARÍA.008)

Esta preocupación le hace mantener el desarrollo de las tareas, aunque no esté siendo efectivo ni aporte nada a la mejora de sus alumnos/as

367 P:Pero no detuviste la actividad, ¿prefieres
368 esperar aunque veas algún problema?
369 R:A no ser que sea un desastre, sí. Tengo que
370 dar oportunidad a que todos lo hagan y si lo
371 corto algunos se quedarían sin hacerlo y eso

372 no
373 sería justo.(MARÍA.006)

Establece jerarquías de niveles ante los numerosos conflictos que surgen en el aula

262 R:Si veo que siguen molestando entonces lo
263 siento porque prefiero trabajar con el grupo
264 que quiere y no que uno fastidie la clase. Si
265 surgen conflictos fuertes como el otro día
266 que
267 se pelearon si los siento. Pero es que casi
268 siempre están peleándose por tonterías, como
269 coger el sitio, es casi continuo, y entonces
270 tendría a toda la clase castigada. Solo
271 intervengo en aquellas cosas que considero
272 más
273 gordas.(MARÍA.003)

así como los focos o las cuestiones prioritarias sobre las que debe centrar y dirigir su atención respecto a dichas situaciones conflictivas

105 R:Es que es él que siempre está liándola, es
106 un
107 liante. Es importante controlarlo a él para
108 poder controlar al grupo. En todos los grupos
109 hay un elemento así que cuando falta a clase
110 se
111 nota y el grupo se comporta mucho mejor.(MARÍA.005)

508 P:En un momento dado, dejas a un grupo al que
509 no habías explicado todavía y vuelves a
510 dirigirte al grupo del centro, ¿por qué?
511 R:Porque los he visto que habían empezado a
512 pelearse.
513 P:¿Influye el hecho de que para ti sea el
514 grupo
515 más conflictivo y quieras tenerlo muy
516 controlado?
517 R:Claro.(MARÍA.008)

destacando que su forma de actuar y las decisiones a tomar ante

estas actitudes no correctas o de falta de atención de los alumnos/as, va a ser acorde con sus valores y convicciones, además de estar influenciadas por el niño o niña de que se trata en concreto en cada ocasión

246 P:En situaciones en que hay algún niño que se
247 desentiende, que perjudica algo, ahora p. ej.
248 has tomado la decisión de ponerlos al final
249 del
250 grupo pero normalmente haces un poco de
251 énfasis
252 en su actuación y sueles tomar
253 decisiones
254 drásticas como apartarlos momentáneamente,
255 etc.
256 R:A mí me sale bien así. Castigar a los niños
257 y
258 sentarlos p. ej. no me gusta porque entonces
259 no
260 participan en clase.(MARÍA.003)

565 Además tienes que saber a quién sientas p.
566 ej. porque a lo mejor ese está loco por
567 sentarse y entonces le estás haciendo un
568 favor. Yo siento al niño que está loco por
569 jugar y cuando lo vuelvo a incorporar a la
570 clase ya no me lo vuelve a hacer. Por eso hay
571 que saber a quién le haces cada cosa.
572 P:¿Modificas tu actuación en función del
573 alumno que se trate?.
574 R:Sí,para tratar de que eso le suponga
575 realmente un castigo.(MARÍA.009)

adoptando en alguna ocasión decisiones coercitivas, ante la mala actuación de algunos alumnos/as, que van a influir sobre todo el grupo, olvidándose entonces de las convicciones anteriormente expresadas

530 R:Es que tampoco se enteran porque no paran
531 de
532 moverse, de corretear, de pelearse por culpa
533 de

534 los balones. Por eso decidí castigarlos. Ya
535 saben que el próximo día se tienen que portar
536 bien si quieren que les saque balones. Ellos
537 están deseando que llegue el jueves para
538 hacer
539 E.F. y si ni les doy clase por mal
540 comportamiento ya procurarán portarse bien
541 para
542 tener clase.(MARÍA.008)

548 P:¿Todos los alumnos se estaban portando
549 mal?
550 R:Todos menos el grupo del fondo que he
551 comentado antes.
552 P:¿Pero también se ven perjudicados?
553 R:Sí, los castigué a todos, "justos por
554 pecadores".(MARÍA.008)

La necesidad, en ocasiones, de imponer algún tipo de castigo o estrategia punitiva cuando los comportamientos de los alumnos no responden a sus expectativas, llega en algunos momentos a hacerle sentir cierta angustia, entre como le gustaría proceder y cómo debe hacerlo

68 En ocasiones precedentes solo
69 había
70 dicho que tenían que dejar de lanzar y no
71 habían hecho ningún caso y hoy he añadido que
72 el grupo que lanzara despues de tocar el
73 silbato iba a perder y esto creo que es lo
74 que
75 ha motivado que hicieran caso.
76 P:¿Y qué opinas de que solo reaccionen cuando
77 a
78 recibir algún tipo de castigo o pena?
79 R:Es triste, pero no encuentro otro sistema.(MARÍA.008)

El conjunto de estas situaciones descubre un carácter fácilmente alterable por cuestiones de descontrol, hecho que asume como parte de su forma de ser y que, al menos inicialmente, cuesta mucho poder ser racionalizado y consecuentemente modificado

206 P:Cuando algún niño actúa de forma no
207 correcta,
208 tu reacción es chillarle mucho, ¿A qué se
209 debe?¿ Crees que ese énfasis es suficiente
210 para
211 que el niño modifique su comportamiento?
212 R:Me sale así,chillo.(MARÍA.003)

66 P:La siguiente actividad "ir reduciendo
67 espacios" parece que te causa cierto
68 transtorno
69 y te veo enfadada con el grupo. Te escucho
70 decir frases como "si no te gusta te quedas
71 fuera, voy a empezar a castigar a gente y a
72 sentarla, lo estáis haciendo muy mal".
73 R:Es que no se enteraban de como había que
74 hacer la actividad porque no me escuchaban.(MARÍA.005)

87 P:Pero te enfadas mucho con ellos.
88 R:Sí, es que se portan mal y ayer se estaban
89 portando muy mal y entonces pues me enfado.
90 En
91 la clase que hice dentro, la de expresión
92 corporal se portaron bien y entones no me
93 enfadé.(MARÍA.005)

117 De todas formas es que en este
118 grupo hay niños que no se enteran nunca y a
119 mí
120 eso me pone muy nerviosa, esa es la verdad.
121 P:¿Entonces cada vez que explicas una tarea y
122 no enteran de como hay que hacerla, te
123 alteras?
124 R:Sí, me altera bastante. Y entonces me
125 enfado,
126 chillo y me descompongo.(MARÍA.005)

501 P:¿Cómo empiezas a sentirte?
502 R:Mal, incómoda. Me estaba empezando a
503 enfadar.
504 Ya se había empezado la clase a descontrolar y
505 el grupo del centro que es el peor ya estaba
506 totalmente fuera de control. (MARÍA.008)

aspecto de su comportamiento que, a medida que transcurre su

actividad docente, María va modificando, mostrando comportamientos menos viscerales y un mayor dominio y autocontrol de sus reacciones ante situaciones de descontrol y conflictividad en el aula

224 P:Pero me refiero a que estas situaciones no
225 parecen alterarte mucho ni tomas decisiones
226 extremas con ellos.
227 R:Estoy aprendiendo a alterarme menos cada
228 vez.
229 Les regaño y basta.
230 P:Entonces, a medida que vas adquiriendo
231 experiencia las situaciones conflictivas las
232 ves con más tranquilidad.
233 R:Me alteran menos. No le doy tanta
234 importancia.(MARÍA.007)

María establece desde el primer momento una serie de rutinas organizativas en el aula, rutinas que responden en algunos casos a necesidades personales

50 P:Y reunirse cada vez que hay cambio de
51 actividad.
52 R:Sí.
53 P:Además de reunirlos pides que se sienten.
54 R:Es que de pie están hablando, no atienden y no
55 hacen
56 caso, mientras que sentados parecen que se
57 callan, me
58 miran y atienden más..(MARÍA.001)

123 P:El sentarse todos es decisión suya o es
124 porque tú lo estableces.
125 R:Es lo que yo quiero que se haga, lo que yo
126 he
127 establecido.(MARÍA.007)

128 P:Sí,ya sé. Me refiero ,¿solo quieres que se
129 acerquen o también que se sienten?
130 R:Quiero que se sienten. Si alguno está de
131 pie,
132 moviéndose, etc.. me pongo nerviosa. Tienen

133 que
134 estar todos atentos y es la mejor manera, que
135 estén sentados. Si se quedan de pie, los más
136 despistados se quedan siempre detrás y no
137 ven,
138 o se ponen a hablar y tu no te enteras. Así
139 los
140 veo a todos.(MARÍA.007)

pero que no siempre son utilizadas, estando basada su decisión al respecto, en el tipo de información a transmitir a sus alumnos/as

257 P:Respecto al momento en que estás
258 explicando,
259 observo que no están todos los alumnos
260 sentados, cosa que antes les exigiste.¿A qué
261 se debe el cambio de actitud?
262 R:No me parecía tan importante y los estoy
263 controlando a todos.
264 P:Pero antes apelabas a que si no estaban
265 todos
266 sentados no iban a atender y no se iban a
267 enterar.
268 R:Sí, pero como ahora no es información sobre
269 un ejercicio sino que es más bien escuchar
270 normas pues no es tan importante que estén
271 sentados. (MARÍA.007)

De igual manera, otras rutinas responden a cuestiones de control y gestión del aula

41 Les tengo enseñado la limitación del terreno
42 para que
43 no se salgan, que cada vez que termina una
44 actividad
45 vayan al círculo.(MARÍA.001)

debiendo recordar dicha rutina de forma continuada , citando como posible factor de influencia en su adecuada realización por parte de sus alumnos/as, el horario escolar

273 P:¿Y por qué las recuerdas?
274 R:Porque aunque lo recuerde siempre lo hacen
275 mal. En los cursos pequeños, p. ej. el que no
276 se salgan del espacio limitado por las rayas
277 rojas, lo recuerdo todos los días y a pesar
278 de
279 eso se salen. Aquí igual. Además ha influido
280 que
281 a este grupo hace una semana que no le doy
282 clase y entonces hay que recordarselo y
283 además
284 es bueno por si a alguno se le olvida.(MARÍA.004)

cuestión que parece conseguir pasado un tiempo, lo que se traduce, según María, en una mejora de la dinámica del aula y de la gestión de la misma.

146 Se han aprendido muy bien la rutina del
147 círculo, cosa que hace que se agilice la clase
148 y me ayuda a no chillar a mí para reunirlos.(DIARIO)

Manifiesta tener ciertas dificultades y limitaciones para poder observar y saber en cada momento que ocurre en el aula,

62 P:Durante este primer juego se han dado
63 situaciones del tipo "señorita, lo he
64 pillado",
65 "señorita, no se quiere quedar",etc. En
66 general,¿tu respuesta ha sido en función del
67 requerimiento de los niños o porque realmente
68 tu ves las situaciones que se están dando?
69 R:Siempre he procurado estar atenta a lo que
70 pasaba. Lo que ocurre es que como eran dos
71 los
72 que pillaban a veces atendía a uno y al otro
73 no lo podía atender. Era difícil y entonces
74 me
75 suelo guiar por lo que dicen el resto de
76 niños
77 y en función de eso tomo la decisión.(MARÍA.004)

323 P:Procedes a agrupar a otras parejas.

324 R:Pero de dos en dos.
325 P:¿Y estos dos?
326 R:Es que hay cosas que se me escapan. No
327 puedo
328 atender a tantas cosas. Es muy difícil.(MARÍA.007)

decidiendo, por ello, establecer prioridades en su actuación, prioridades que la llevan a utilizar la organización como medio facilitador del control

329 P:¿Y decides atender a lo prioritario que es
330 ir
331 organizando los grupos?
332 R:Sí, una vez que tengo todos los grupos
333 organizados si puedo controlar a toda la
334 clase.
335 Otra cosa no puedo hacer.(MARÍA.007)

aunque ello supedite la participación de sus alumnos al hecho de poder ejercer ese mejor control, planteando para ello organizaciones acordes con esa preocupación

348 R:Pero es que se descontrolan que no vea y
349 además el espacio no daba lugar para montar
350 otro circuito. Si hubiera puesto otra fila
351 hubiera terminado en un caos. Es en una sola
352 fila y si no estás pendiente, siempre está el
353 típico que se está colando siempre y la
354 típica
355 tonta que no lo hace nunca. Además eran pocos
356 niños y el ritmo era rápido. Esta
357 organización
358 facilita tener más control sobre la clase. (MARÍA.003)

291 P:¿Porqué no haces más grupos para aumentar
292 la
293 participación?
294 R:Porque con estos niños me hubiera costado
295 mucho organizarlos.(MARÍA.004)

297 R:Sí, además es que si empiezo directamente
298 con

299 grupos de tres están más dispersos, tengo que
300 chillar más y hay más posibilidades de que se
301 distraigan. En dos grupos están más cerca y
302 pueden atender más fácilmente.(MARÍA.004)

147 P:Para la siguiente actividad no necesitas
148 tantos balones y retiras unos cuantos
149 dejándolos en la grada. ¿Porqué realizas tú
150 misma esa acción?.
151 R:Siempre lo hago así. Sé que es una cuestión
152 que podían hacer los alumnos y además
153 perderíamos menos tiempo pero lo hago yo.
154 P:¿Y cuál es la causa para que a pesar que
155 pienses que deberían hacerlo los alumnos, lo
156 hagas tú?
157 R:Es que si les digo que lleven los balones
158 se
159 me levantan todos y se pelean por llevar los
160 balones y entonces me cuesta más tiempo que
161 ahora volver a controlarlos. Por eso los
162 llevo
163 yo.(MARÍA.008)

271 P:Bien, centrándonos en la 2ª actividad. Una
272 vez que has recogido los balones (llevados a
273 la
274 grada) organizas a los niños en filas. Una
275 vez
276 hechas las filas pasas a poner cada una de
277 ellas formando un círculo y das un balón por
278 cada grupo.
279 R:Con otras clases dejo un balón por grupo
280 directamente pero como aquí están haciendo de
281 todo con él, botándolo, lanzándolo, etc.
282 pues
283 he decidido quitarlo hasta que estuvieran
284 organizados.(MARÍA.008)

influyendo en estas decisiones sus experiencias docentes previas

733 P:Bien , pero me voy a referir ahora a otro
734 tipo de situaciones como p. ej. cuando tienes
735 que recoger el material. En alguna ocasión
736 has sentado a los alumnos y has ido
737 recogiendo uno por uno cada balón y

738 llevándolos personalmente hasta el cesto con
739 lo cual se pierde mucho tiempo. ¿No es esto
740 una contradicción con tu preocupación de que
741 no se pierda mucho tiempo?
742 R:Pero es que si no pierdo más tiempo porque
743 si les digo a ellos que lleven los balones,
744 mientras los llevan, el descontrol que se
745 produce, y mientras vuelven al círculo se
746 pierde más tiempo.Pienso que se pierde menos
747 tiempo llevando yo los balones.(MARÍA.009)

751 R:Mi experiencia anterior, en el año pasado,
752 en que mandaba a los niños llevar el balón y
753 se montaba mucho descontrol, se ponen a
754 botar,etc. y entonces de esta manera pierdo
755 menos tiempo, no es una contradicción, es que
756 pierdo menos tiempo.(MARÍA.009)

Esta dificultad , según juzga ella, va disminuyendo a medida que aumenta su experiencia docente

381 Tu capacidad de observación cada vez
382 la
383 vas desarrollando más. Cada vez se te van
384 escapando menos cosas porque al principio de
385 empezar a dar clase se te escapan muchas
386 cosas(MARÍA.004)

Asimismo, y como consecuencia de esta dificultad inicial para poder observar la globalidad de la actividad del aula, recurre a desasistir a aquellos alumnos/as que tiene conceptualizados como no problemáticos y con una buena actitud, con el fin de centrar su atención y consiguiente control sobre aspectos o alumnos considerados a priori como más conflictivos

94 Hay alumnos, como este gordito y su pareja
95 que
96 lo hacen bien y con ellos no suelo tener
97 mucha
98 atención. Es porque lo hacen bien, claro.(MARÍA.006)

Señala como problemática más relevante, en relación con la organización de los grupos del aula, la dificultad que presentan para mantener una determinada disposición espacial

54 Algo que les cuesta mucho trabajo hacer son
55 las filas pero tanto a grandes como a los
56 chicos y es un problema a la hora de hacer
57 relevos porque no son capaces de mantenerla
58 durante el juego. (DIARIO)

314 R:Claro, la fila me cuesta mucho trabajo pero
315 quiero
316 que la hagan bien. Ahora mismo sale mal pero
317 poco a
318 poco saldrá bien. (MARÍA.001)

154 P:¿Te cuesta mucho inicialmente conseguir su
155 atención?
156 R:Es que cuando los pongo en fila su máximo
157 interés es ver contra quién van a tener que
158 correr directamente y si no les gusta quién
159 les
160 ha tocado, comienzan a cambiarse.(MARÍA.004)

237 P:Hay un momento en que vuelves a insistir en
238 el tema del cambio dentro de la fila.
239 R:Sí, porque veo que ya es toda la clase y
240 les
241 digo que ya no quiero más cambios.(MARÍA.004)

resaltando al respecto que sus alumnos/as más pequeños tienen dificultad para reorganizarse continuamente en el aula, dificultad que se traduce en conflicto y pérdida de tiempo

149 A los pequeños les cuesta mucho trabajo
150 organizarse por grupos y cada vez que en
151 alguna actividad han de agruparse por parejas,
152 despues por tríos, etc. se hacen un lío
153 tremendo.(MARÍA.001)

156 P:¿Cómo ves el nivel motriz de los alumnos?
157 R:Bueno. Lo que pasa es que en cuanto la
158 organización

159 es algo complicada no entienden mucho,(MARÍA.001)

conclusión que influye sobre sus decisiones curriculares, manteniendo, sin cambios o cambios mínimos, la organización grupal a lo largo de las sesiones

148 De
149 todas formas a los niños pequeños tampoco les
150 puedes cambiar mucho de organización. Si
151 tengo
152 que cambiar de organización me cuesta mucho
153 trabajo.(MARÍA.003)

Estas situaciones problemáticas van desapareciendo a medida que avanza el proceso de enseñanza

140 Las clases se realizan mejor y ya no hay tanta
141 dificultad en los relevos a la hora de hacer
142 filas (la verdad es que en este trimestre los
143 he utilizado mucho y veo que ha sido positivo
144 ya que la organización se hace cada vez
145 mejor).(DIARIO)

Otro aspecto que María percibe como problemático, influenciado por el problema de la organización, es el tiempo de práctica, tiempo de práctica que se va a ver menoscabado por la falta de capacidad de los alumnos/as para organizarse eficazmente y en poco tiempo

51 debe ser muy favorable al segundo, y entonces
52 por eso les meto prisa, para que se organicen
53 rápido porque si no se pierde mucho tiempo. Es
54 que si no el tiempo útil de clase no es nada. (MARÍA.004)

utilizando para disminuir dicha pérdida de tiempo estrategias que exijan a sus alumnos/as la necesaria atención para realizarla, partiendo de sus propios intereses y motivaciones

200 P:Les adviertes que tienen que tranquilizarse

201 para poder hacer los grupos, ¿por qué empleas
202 esta frase?
203 R:Porque si no paran de chillar no puedo
204 organizar la actividad y no quería perder
205 tiempo.(María.005)

También señala como problema relativo a la organización de grupos, la adscripción por grupo de igual o diferente nivel, siendo partidaria de que los alumnos/as se agrupen con los de su nivel, ya que los agrupamientos formados por alumnos/as de diferente nivel suelen impedir la participación de los alumnos/as menos dotados

302 P:¿Y qué pueden pensar el resto de alumnos?
303 R:No, porque incluso hay parejas que no
304 quieren
305 agruparse. Hay dos niños que si los pongo en
306 grupos de 2 a 2, como fallan no quieren
307 estar,
308 prefieren estar por parejas.(MARÍA.007)

346 R:Porque no saben, por el nivel que tienen.
347 Cuantos más jugadores hay es más difícil
348 organizarse. Además cuanto más hay el riesgo
349 de
350 que jueguen al final solo dos o tres es mayor
351 y
352 como lo que yo quiero es que jueguen, que se
353 pasen el balón, que roten, etc.(MARÍA.007)

Esta opinión, y consecuente decisión, parece estar construida sobre sus experiencias como alumna y preferencias personales, influencia ésta que, como hemos visto anteriormente y veremos en otros momentos, va a guiar muchas de sus decisiones docentes

412 R:Todas las informaciones que poseo, mi
413 experiencia, los datos que recibí en E.U.,
414 todo. Sobre todo lo que más me ha influido ha
415 sido que cuando hicimos esto en la asignatura
416 de Iniciación Deportiva, veía más correcto

417 que
418 estuviéramos por niveles haciendo los
419 ejercicios porque cuando he hecho cursillos
420 de
421 voleibol p. ej., si me mezclaba con la gente
422 que sabía me aburría yo y se aburrían los
423 otros. No aprendía yo no aprendían ellos.(MARÍA.007)

425 R:Sí, mi experiencia como alumna me ha
426 servido.
427 Si me pongo con alguien de mi nivel
428 aprendemos
429 más y me divierto más.(MARÍA.007)

Finalmente, señala como problema relacionado con esta cuestión, la dificultad para establecer grupos mixtos, por la reticencia de ambos sexos a compartir tareas

183 En la sesión de hoy
184 había que hacer una rueda que los niños han
185 hecho solos, formándose dos :una de niños y
186 otra de niñas. Hemos tenido que perder mucho
187 tiempo para organizarlos pero les he obligado
188 a ponerse ellos solos intercalándose niño-
189 niña. Esto era un problema gordísimo porque
190 no querían darse la mano y los he tenido que
191 amenazar diciéndoles que el niño o la niña que
192 se suelte la paseo por todo el colegio de la
193 mano
194 A veces alucino con estas tonterías porque
195 para dar una mano a una niña o al niño se han
196 perdido casi 15´ pero si tengo que perder la
197 hora entera la pierdo porque estas tonterías
198 me ponen mala.(DIARIO)

310 P:LLegas a decir a una niña "es que eres
311 tonta,
312 dale la mano a éste".
313 R:Sí, es que no hay otra forma.Insisto mucho
314 en
315 que una tontería no querer estar juntos.(MARÍA.005)

actuando como mediadora y tomando la decisión de organizar los

grupos, sin tratar de crear paulatinamente la necesaria actitud que solucione este problema de coeducación

322 R:Sí, porque si no se van hacer un grupo muy
323 bueno
324 donde estén los niños y un grupo muy malo
325 donde van a
326 estar mayoritariamente las niñas. Entonces lo
327 hago yo,
328 además de porque se organiza más rápido
329 porque si no
330 tardan mucho.(MARÍA.001)

La organización de los alumnos suele ser utilizada por María, variando el número de integrantes por grupo, como forma de regular el nivel de exigencia e intensidad de las tareas (va a influir en el tiempo de descanso), tareas que son las mismas para los diferentes grupos, sean del mismo o de distinto nivel

283 yo lo estoy
284 haciendo
285 con seis pero entonces el primero da muchas
286 vueltas y estos alumnos son muy pequeños y se
287 cansan y por eso hago grupos de tres, para
288 que
289 solo realice el primero el recorrido tres
290 veces. Además de por esto, con seis la cadena
291 se rompe más. (MARÍA.004)

En cuanto a los espacios de Educación Física , señala la importancia que los mismos tienen en la buena calidad de la enseñanza

100 En este colegio me he dado cuenta de la
101 necesidad de un aula para E.F. , algo que todo
102 colegio debería tener como se tienen las demás
103 clases. Hace una semana tuve que suspender mis
104 clases debido a la lluvia.(DIARIO)

113 necesita una gran cantidad de materiales. Cada
114 día hecho más en falta el pabellón, no

115 considerándolo como un lujo sino como una
116 necesidad.
117 Además todas las mañanas amanece lleno de
118 latas de cerveza, de botellas que da asco. Los
119 niños se asoman continuamente por la reja que
120 da a la carretera porque pasa algún familiar a
121 algún amigo o tengo gente de la calle asomada
122 viendo las clases.(DIARIO)

influyendo, en su caso, en la calidad de la información que transmite a los alumnos/as, obligándole a repetidos esfuerzos para poder conseguirlo

36 P:En relación al espacio total, ¿que opinión
37 te
38 merece?
39 R:Mala, porque tengo que chillar para que me
40 escuchen.
41 Les tengo enseñado la limitación del terreno
42 para que
43 no se salgan, que cada vez que termina una
44 actividad
45 vayan al círculo.(MARÍA.001)

así como sobre el comportamiento de los alumnos/as y la dificultad añadida para gestionar el aula

160 R:Es que este tipo de sesiones hay que
161 hacerlo
162 más en una clase que en el patio. No lo he
163 hecho aún en el patio y lo tengo que hacer
164 cuando me toque con primero. Porque a lo
165 mejor
166 en el patio se pierde más y además tengo que
167 estar chillando para recoger a los niños.(MARÍA.003)

94 P:¿Ves entonces diferencias en su
95 comportamiento en función del espacio donde
96 realices la clase?
97 R:Claro, dentro se controlan mucho más. Aquí
98 fuera tengo que chillar mucho más, se
99 distraen

100 más y no me escuchan. El espacio es un
101 factor decisivo.(MARÍA.005)

Asimismo influye sobre la calidad y cantidad de los medios materiales que puedes utilizar en las diferentes sesiones, lo cual se traduce también, en una menor variabilidad y riqueza de las propuestas didácticas que realiza

105 Además te limita mucho el no tener el material
106 a la mano. El año pasado realizaba ejercicios
107 donde se utilizaban espalderas, bancos
108 suecos,etc.. Ahora en cambio no sé cómo voy a
109 sacar los bancos que tengo y con lo que pesan.
110 Tener una pared y poder utilizarla para hacer
111 ejercicios de rebotes con balón,etc.
112 Realizar circuitos con los mayores donde se
113 necesita una gran cantidad de materiales.(DIARIO)

145 Lo que ocurre es
146 que
147 no tenía ni espacios, ni recursos para
148 hacerlo
149 bien, en condiciones, porque esto en el
150 pabellón del año pasado lo bien que salían ya
151 que el material te posibilitaba una mayor
152 variedad de acciones para los niños.(DIARIO)

limitándola para poder llevar a cabo determinadas tareas, relacionadas con determinados contenidos, que requieren, para su implementación en el aula, espacios cerrados de unas determinadas características espaciales y acústicas

158 primer ciclo de primaria y me encuentro con
159 las dificultades del patio. Cuando trabaje con
160 música de casette, ésta se va a perder con
161 tanto espacio y a los niños no les va a llegar
162 y como consecuencia van a tener mucha
163 dificultad para poder seguir el ritmo.
164 Me encantaría trabajar la sesión del periódico
165 pero es imposible en este patio ya que por una
166 experiencia que tengo cuando hice prácticas en
167 el colegio "España" y la hice en el patio, fue

168 un desastre. No se podía hacer las actividades
169 de equilibrio con el periódico y cuando se
170 tumban para hacer el ejercicio de parejas se
171 me congelan en este suelo y al aire libre con
172 esta actividad que no es muy movida.
173 La verdad es que es una pena porque esta
174 sesión y muchas parecidas a estas como la de
175 los globos o pequeñas y sencillas coreografías
176 no se pueden hacer y el patio es aquí el gran
177 incoveniente.
178 Cuento con una clase cerrada pero con los
179 niños, los periódicos y que necesitan espacio
180 para moverse nada más que le veo incovenientes
181 aunque claro, al final, tendré que hacerlas
182 allí.(DIARIO)

15 Lo que ocurre
16 es que no me gusta trabajar aquí porque no
17 reúne condiciones, de correr no puedo hacer
18 nada porque los niños se resbalan y caen en
19 este suelo. Cuando la he utilizado solamente
20 lo
21 he hecho con los chicos, con los grandes
22 nada.
23 El espacio no es muy grande, es como el de un
24 aula normal de clase y como además hay una
25 parte ocupada por esas mesas y esas sillas. (MARÍA.003)

De igual modo, la falta de espacios adecuados y, consiguientemente, del material necesario, incide sobre el nivel de atracción y motivación que van a presentar para sus alumnos/as las tareas que María selecciona

185 Cuando empezamos con el baloncesto y
186 debido a la falta de instalaciones pues había
187 poca participación, se aburrían bastante y no
188 funciono.Lo tuve que cortar .(DIARIO)

308 He de decir que cuento con muy malas
309 instalaciones . Tengo dos canastas de
310 baloncesto en un campo de mini y claro, no
311 puedo meter a una clase entera en un campo tan
312 pequeño donde ni siquiera puedo hacer tiro..(DIARIO)

En cuanto a los horarios de Educación Física, María afirma la influencia que van a tener sobre el comportamiento de los alumnos/as

> 64 Al principio como me era imposible trabajar
> 65 con ellos , les hice un trato para poder
> 66 trabajar. Les doy clases los miércoles a
> 67 última hora de la mañana y los viernes a
> 68 última hora de la tarde, que es la hora en que
> 69 están horrorosos e insoportables (es la hora
> 70 peor y como nadie la quiere me la dieron a
> 71 mí). .(DIARIO)

> 284 Está comprobado que los alumnos rinden mucho
> 285 más por las mañanas que por las tardes. El
> 286 mismo curso por la mañana trabaja mucho mejor
> 287 que por la tarde. Debería venir el director
> 288 provincial a comprobar con sus propios ojos la
> 289 necesidad de la jornada continua..(DIARIO)

y de los profesores

> 15 P:Durante la sesión de hoy me ha dado la
> 16 impresión que estabas menos implicada que en
> 17 otras sesiones.
> 18 R:Es que estoy ya hecha polvo. Hoy ya es
> 19 viernes.
> 20 P:¿El horario influye en tu actuación
> 21 docente?
> 22 R:Claro que influye, aparte que para los
> 23 niños
> 24 esta hora es mortal. Despues del recreo tu ya
> 25 no puedes con ellos.(María.004)

opinando al respecto, que es un problema de difícil solución , pero que al menos debería contemplarse la no adjudicación de la última hora del viernes a aquellos grupos que solo tienen esa hora de Educación Física a la semana, por la dificultad que va a entrañar poder mejorar el nivel y actitud de los alumnos/as hacia dicha materia

26 P:¿Crees que debería de existir algún tipo de
27 rotación en los horarios para que no se
28 vieran
29 perjudicados sistemáticamente los mismos
30 grupos
31 de niños?
32 R:Eso no se puede hacer por que es muy
33 difícil.
34 Pero p. ej. si en un grupo que solo tiene una
35 hora de E.F. y encima los pones los viernes
36 que
37 ya estamos cansados profesores y alumnos
38 pues... Debería ponerse la hora de E.F. para
39 estos casos en otro día que no fuera los
40 viernes. (MARÍA.004)

Sus crencias y valores influyen en sus juicios, apreciaciones y decisiones docentes, como ha quedado constatado previamente y se volverá a constatar más adelante, sin que queden contrastadas por otras referencias

37 R:¿Estos niños? Al principio si he sido
38 directiva porque estos niños, pienso yo, no
39 saben ni apenas leer y no creo que su madre
40 les
41 cuente un cuento y aquí en el colegio no se
42 van
43 a poner a leer cuentos, la verdad. Se
44 preocupan mucho más de que aprendan a leer y
45 a
46 escribir que de contarles cuentos.(MARÍA.003)

460 R:No hay ninguna norma. Es una cuestión de
461 responsabilidad de actitud. El que se porta
462 bien delante de mí, se porta bien aunque no
463 esté.(MARÍA.007)

sirviéndole como justificación para afirmaciones y decisiones personales

363 La pena que tengo es que me voy de este
364 colegio porque, no es por nada, pero creo que
365 estoy haciendo mucho en este colegio. También
366 he de decir que tengo todo el apoyo de mi
367 director y cualquier actividad o cualquier
368 material que pido lo consigo.
369 La verdad es que para hacer una buena labor y
370 poner el colegio en condiciones (de material,
371 instalaciones,etc..) debería estar más tiempo
372 porque con un año de trabajo no llega a lucir
373 todo tu esfuerzo porque esto es una labor de
374 años y años ya que las cosas de palacio van
375 despacio. (DIARIO)

Estas convicciones y preferencias le incitan a modificar las situaciones de enseñanza, sin tener presente para ello criterios de tipo académicos o didácticos

95 Para solucionar este problema he introducido
96 una variante o norma: herido , muerto y
97 eliminado. De esta manera nadie se deja
98 eliminar y así no tengo que eliminar a nadie
99 que es lo que a mí no me gusta.(DIARIO)

116 P:¿Que piensas del hecho de que haya niños
117 eliminados?
118 R:No me gusta que haya eliminados porque los
119 niños se aburren y entonces cuando veo que ya
120 hay muchos corto el juego, es decir no espero
121 a
122 que se alcance el objetivo final que es que
123 estén todos eliminados.(MARÍA.004)

Esta tendencia a dejarse guiar por sus creencias o valores a la hora de tomar sus decisiones, queda patente en situaciones de juego en que va modificando su actuación en función de lo que ella considera más eficiente para mejorar la actuación de sus alumnos, utilizando siempre como criterio sus convicciones al respecto

196 P:Bien, en el transcurso del juego, el grupo
197 que parece menos organizado hay un momento en

198 que se para y no continúa jugando.Me ha
199 parecido que no tomas ninguna decisión,
200 ¿por qué?
201 R:He pensado que cuando ellos vean que el
202 otro
203 está funcionando y que los estoy animando ya
204 reacionarán. ¿Ves como sale uno?
205 P:Esperas entonces a que ellos tomen la
206 decisión de reincorporarse al juego.
207 R:Sí.
208 P:Al final de este juego, haces mucho énfasis
209 al grupo que ha perdido en que lo han hecho
210 muy
211 mal y que han perdido por no atenderte.
212 ¿Haces
213 esas consideraciones conscientemente porque
214 crees que va a mejorar su atención? ¿Crees
215 que
216 da resultado?
217 R:Creo que sí porque quiero que mi equipo
218 gane
219 y su quiero que gane tengo que estar atenta.
220 P:¿Da la impresión de que estás más encima de
221 ese grupo menos organizado?
222 R:Sí, porque están más distraídos.(MARÍA.004)

308 P:Pero esto de decir "ha sido empate" es
309 porque
310 responde a la realidad del juego o es porque
311 quieres propiciar que no haya vencedor ni
312 vencido .
313 R:A mí me gusta que queden en empate siempre
314 pero es que han llegado los dos equipos
315 prácticamente iguales y como lo habían hecho
316 bien los dos (no se han soltado de la mano)
317 pues he decidido que sea empate. Luego otro
318 grupo había quedado también empate pero como
319 había hecho un mal gesto a otro grupo de
320 alumnos pues he decidido que sea de los
321 perdedores. Porque me da mucha rabia que lo
322 hagan.(María.004)

245 P:En relación a lo que comentaste el otro día
246 en relación a la poca importancia que das al
247 hecho de ganar o perder, ¿Por qué indicas

248 siempre cuál es el grupo que ha ganado?
249 R:Lo digo porque el otro perdió porque no
250 estuvo atento. Si veo que los dos grupos lo
251 están haciendo bien y uno llega antes que el
252 otro no digo, no hago hincapié en quién ha
253 ganado pero cuando uno lo hace mal porque no
254 se
255 ha enterado, por despiste o porque estaban
256 hablando durante la explicación entonces lo
257 digo e insisto en que han perdido por no
258 estar
259 atentos.(MARÍA.005)

Esta influencia se amplía también al momento en que debe seleccionar sus contenidos de enseñanza, volcándose con aquellos que se siente más a gusto o más identificada

16 P:El mantener el mismos tipo de trabajo,
17 mismos contenidos, mismas actividades,
18 etc.,¿solo fue porque te gustaba a ti o
19 porque pensabas que te ibas a ver favorecida
20 al conocer los alumnos este tipo de trabajo?
21 R:No, fundamentalmente porque me gustaba a
22 mí. Doy las cosas que me gustan. También doy
23 algunos que no me gustan pero en principio
24 planteo contenidos que a mí más me agradan,
25 que domino más.(MARÍA.000)

134 P:Me dio la impresión mientras observaba la
135 clase que te sientes mucho más segura en tus
136 intervenciones en este tipo de actividades y
137 lo
138 achaqué a tu otra vertiente formativa
139 (especialidad de Ed. Infantil).
140 R:Sí, me gustan mucho estas clases. Esta
141 sesión
142 que es de expresión corporal, lo que pasa es
143 que los pobres no se expresaban mucho, a mí
144 me
145 gustan mucho estas clases. .(MARÍA.003)

Retomando su preocupación inicial por la actitud de sus alumnos/as hacia el área de Educación Física, y conectado con

ello, vemos que su actuación en el aula está mediatizada por el nivel de motivación de sus alumnos/as en la actividad del aula, la cual no parece muy elevada, según sus propias apreciaciones

3 P:Me comentabas que te exigen mucho estos
4 niños
5 R:Sí, mucho, mucho. Tengo que estar con ellos
6 muy
7 pendientes, si no enseguida se sientan.
8 P:Tienes entonces la opinión de que aunque
9 parecen muy
10 activos...
11 R:No lo son.
12 P:Cuál puede ser la causa.
13 R: Nada más les motiva jugar al fútbol. .(MARÍA.001)

282 R:Lo que veo es que me esfuerzo mucho y que las
283 actividades que hago salen peor que en el
284 colegio del
285 año pasado. Los niños del año pasado eran
286 niños muy
287 motivados, nunca tuve problemas de
288 participación, y
289 aquí te dicen que no quieren jugar,.(MARÍA.001)

451 R:Depende de los niños. Estos niños son muy
452 difíciles porque les cuesta motivarse, se
453 quejan mucho que las actividades no les
454 gustan.(MARÍA.003)

132 P:La no comprensión de la tarea se traduce en
133 un exceso de pasividad.
134 R:En esta clase eso es normal, no creo que
135 sea
136 por la actividad. Hay mucho pavo ,niñas que
137 se
138 sientan, niñas muy chicas pero con una
139 mentalidad de mujer mayor. Miguel Angel, una
140 vez que vino al centro, me preguntó que como
141 me
142 iba con este grupo. Le contesté que me
143 costaba
144 trabajar mucho con ellos y él me comentó que
145 le

146 ocurría igual. Son muy pasivos pero no malos.(MARÍA.005)

y que, según María, va a estar muy influenciada por el nivel de implicación del profesor en clase

186 sino porque me satisface hacerlo. Creo que es
187 bueno y es necesario animarlos. Pienso que
188 no
189 es una cosa esencial pero es algo importante
190 dentro del profesor..(MARÍA.005)

229 R:Mucha.Creo que es el 50% del éxito de la
230 clase. Pienso que el profesor es muy
231 importante porque además de lo que la
232 asignatura pueda representar para los alumnos,
233 que pueda ser muy divertida para ellos pero si
234 el profesor no les gusta, no cae bien pues..el
235 profesor es muy importante.(MARÍA.009)

Como posibles estrategias que María utiliza para lograr aumentar este nivel de motivación e implicación de sus alumnos/as en la actividad del aula, podemos señalar

290 ¿En relación a esa motivación, confías solo
291 en las actividades que planteas o realizas
292 algún tipo de actuación que ayude a conseguir
293 ese nivel de motivación deseado?
294 R:Procuro hacer cosas como meterme en la
295 actividad, chillarles, animarles.
296 P:Eso te parece que mejora la motivación de
297 los alumnos.
298 R:Es que tu cuando estás animando motiva
299 mucho a los niños.
300 P:Esa cuestión me has comentado alguna vez
301 que te gustaba como alumna y que te gusta
302 ahora como profesora (animar).
303 R:Sí, me parece importante porque haces ver
304 al alumno que estás interesada por lo que
305 está ocurriendo en la clase.(MARÍA.009)

estando, en todo caso, influenciada este grado de implicación

personal por el nivel de actividad de sus alumnos/as

199 R:Depende, a lo mejor lo metería antes. De
200 todas formas es que
201 me gusta esperar a ver si se animan y
202 participan más. Si se
203 enteran más en qué consiste el juego. Siempre
204 espero. A menos
205 que sea un desastre.(MARÍA.002)

20 Con este
21 grupo
22 parece que te implicas más que con otros
23 grupos, ¿por qué?
24 R:A lo mejor porque son muy parados. Me meto
25 cuando veo que la clase esta muerta y me meto
26 para subir la intensidad del grupo. Si veo
27 que
28 la clase marcha bien no me meto.(MARÍA.003)

464 P:Tu actitud en la sesión de hoy no es de
465 animar, motivar tanto como en sesiones
466 precedentes.¿A qué se debe?
467 R:Porque si yo veo que los niños están
468 animados
469 no animo.
470 P:¿Es por los niños o por el tipo de
471 actividad?
472 R:Es por los niños. Si la clase está
473 decayendo
474 intervengo y animo más pero si veo que la
475 clase
476 está saliendo, que está animada no chillo.(MARÍA.007)

105 P:Centrándonos en tu actuación, vuelves a
106 estar
107 durante la clase animando, dirigiendo incluso
108 acerca de lo que tienen que hacer "lanza,
109 suelta el balón".
110 R:Es que si no están parados y para evitar eso
111 intervengo bastante.
112 P:¿Crees que si adoptas una posición de
113 observación a ver como evolucionan no van a
114 mejorar en su desempeño?

115 R:Es que si me limito a observar y veo que la
116 clase no avanza, pues se vienen abajo.
117 P:¿Pero en este caso no esperas nada sino que
118 directamente intervienes guiando y dirigiendo
119 la actividad?
120 R:Para hacerla más movida porque si no se
121 quedan
122 muertos.(MARÍA.008)

Este factor de la enseñanza, motivación de los alumnos, influye también en decisiones que toma María sobre las tareas de enseñanza, sea en relación con el tiempo que las va a mantener en clase

58 P:Algunos niños te habían pedido poco antes
59 cambiar de juego, ¿influye en tu decisión?
60 R:No. Porque a alguno no le guste el juego y
61 el
62 grupo se lo esté pasando bien no voy a a
63 cambiar. Lo cambié porque estaba decayendo en
64 general. Cuando me lo pide un niño no me
65 influye, cuando me lo piden en general sí.(María.005)

sea en relación con los criterios de selección de las mismas

155 R:Son juegos que no me gustan pero son juegos
156 que no queda más remedio que hacerlos porque
157 a
158 ellos les gusta y entonces lo que procuro es
159 que sea bastante movido y salga gente
160 diferente
161 cada vez pues pienso que pueden participar
162 todos los niños.(María.004)

211 P:Tu línea de actuación entonces es primero
212 informarles que van a hacer una cosa que les
213 gusta mucho y despues utilizar esa atracción
214 por la actividad para que no creen problemas
215 organizativos.
216 R:Eso es. Hay que jugar todo el rato con el
217 interés de los niños porque si no no hay forma
218 de ganármelos y que presten atención. Por lo
219 menos durante este primer trimestre porque

220 si no
221 no hay forma de trabajar con ellos.(MARÍA.005)

En cuanto a su posición y desplazamientos en el aula, relacionados en muchas ocasiones con aspectos de control

25 P:Te desplazas y te pones en la portería y
26 permaneces
27 ahí.
28 R:Es para evitar que se coloquen ahí, porque
29 aunque
30 les he dicho que no se puede salir de los
31 límites de
32 la línea blanca para que no se me
33 desperdiguen por
34 todo el patio, ellos se me cuelan en la
35 portería.(MARÍA.001)

445 R:Sí, será porque he visto algo. Otra razón
446 es
447 que muchos alumnos necesitan mi presencia
448 para
449 funcionar. Si no me ven hacen lo que les da
450 la
451 gana y cuando me acerco empiezan a trabajar
452 bien. La lejanía del profesor hace aumentar
453 la
454 pasividad en algunos niños, en otros no. Pasa
455 como con todo.(MARÍA.007)

o con el nivel de motivación de sus alumnos/as

180 R:Pienso que no , e incluso en esa posición
181 puedo
182 hasta molestar. Creo que depende del juego.
183 Lo de
184 motivar al alumno depende de tu grado de
185 implicación,
186 porque si estás dentro y no haces o dices
187 nada, y en
188 cambio estás fuera y estás animando, estás
189 dentro de
190 la clase. Suelo animarlos, porque creo que es

191 necesario.(MARÍA.001)

En cuanto a los criterios que le guían para situarse dentro o fuera del grupo-clase suelen variar, opinando en algunas ocasiones que es más eficaz estar fuera

165 P:Tu ubicación siempre es fuera del grupo,
166 ¿por qué?
167 R:Para ver mejor la clase. Si estoy en el
168 interior lo
169 que hay detrás se me escapa. Si surge algún
170 conflicto
171 entonces me meto.(MARÍA.001)

3 P:La primera cuestión estaría relacionada con
4 tu situación espacial en esta 1ª actividad
5 (está situada en un extremo del patio).
6 R:Es que desde ahí lo veo todo. Si me pongo
7 en
8 el centro estoy dando la espalda a algunos
9 alumnos. En cambio, desde esa esquinita lo
10 veo
11 todo.(MARÍA.007)

430 P:AHora adoptas una posición lejana al grupo.
431 R:Porque veo que la clase stá funcionando y
432 desde esa posición veo mejor si pasa
433 cualquier
434 cosa.
435 P:¿Lo haces de una manera intuitiva?
436 R:Claro, es sobre la marcha porque son cosas
437 que no puedes tener prevista. Me sale así.(MARÍA.007)

y en otras que la posición más idónea es la de estar dentro del grupo, sin clarificar claramente dichos criterios

95 P:Te situas en el centro del espacio de
96 juego.
97 ¿Es porque crees que es la más idónea para
98 observar el desarrollo del juego?.
99 R:Pienso que sí. Me pongo siempre en el
100 centro.(MARÍA.004)

377 R:Bien, porque yo estaba en el centro de la
378 fila y con una rápida mirada de un lado a
379 otro
380 veo todo. Me cuesta más trabajo pero se puede
381 hacer.(MARÍA.004)

En cuanto a los desplazamientos que realiza en el aula, parecen estar influenciados en la mayoría de ocasiones por la actuación errónea de sus alumnos/as en relación con las tareas de enseñanza propuestas

12 P:Y a la hora de dar instrucciones, ¿no ves
13 problemas al estar tan lejos de cierta parte
14 del grupo? Ahora p. ej. insistes en cierta
15 cuestión del ejercicio.
16 R:Sí, y esa instrucción solo estoy dándosela
17 a
18 los que tengo al lado, a los demás no. Solo
19 me
20 dirijo a aquellos que hacen algo mal.
21 P:Entonces si algún alumno de los que se
22 encuentran en la otra esquina realiza mal la
23 actividad, esperas a que llegue a tu altura
24 para corregirle.
25 R:O yo me acerco a ellos.
26 P:Entonces, si en un momento determinado ves
27 a
28 algún alumno o grupo de alumnos que realiza
29 algo mal te incorporas y despues vuelves a
30 situarte en esta posición fuera del grupo.
31 R:Eso es.(MARÍA.007)

53 paran, algunos muy lejos de ti. Tú no te
54 mueves
55 y me da la sensación que solo se entera de la
56 explicación el grupo más cercano a ti.
57 R:No es un cambio de actividad. Hasta ahora
58 solamente era pasar y muchos se han puesto a
59 hacer directamente toque de dedos y ahora .
60 P:¿Entonces muchos no habían entendido la
61 primera actividad?.
62 R:No, estaban haciendo esta directamente.
63 Yo estaba corrigiendo a medida que pasaban cerca
64 de mí, como ya he dicho antes. (MARÍA.007)

91 R:No,de la atención que requieren los
92 alumnos.
93 Me voy acercando a los que tienen dificultad.(MARÍA.007)

143 R:Sí. Pero no lo hacen bien. Como nunca la
144 han
145 hecho. Yo he dicho que realizara en
146 desplazamiento y se han quedado estáticos. Lo
147 que hago es ir pareja a pareja diciéndoles
148 que
149 tienen que estar en movimiento.(MARÍA.007)

En relación con el planteamiento metodológico que impregna su actuación docente, podemos señalar que va a verse influenciado continuamente por el comportamiento de sus alumnos/as

461 P:Hay un cambio en tu estilo. En la primera
462 parte (cuento) has sido directiva y ahora, en
463 la 2ª parte, actúas fomentando más la
464 participación de los alumnos.
465 R:Porque a lo mejor en la primera parte he
466 actuado así por miedo a que fracasaran. En
467 cambio en este tipo de ejercicios suelen
468 hacer
469 cosas, o por lo menos siempre hay uno que
470 hace
471 cosas diferentes y entonces tú lo animas y
472 eso
473 hace que los demás también empiecen a hacer
474 cosas.(MARÍA.003)

78 P:Este juego del encuentro lo hiciste una vez
79 con 4ª y dabas instrucciones de como poder
80 encontrar al compañero; hoy en cambio estás
81 callada, ¿a qué se debe?.
82 R:Estos alumnos están más capacitados para
83 conseguirlo.(MARÍA.006)

385 P:Cuando los alumnos no alcanzan el éxito en
386 las tareas que propones te vuelves más
387 directiva en tu comportamiento docente en el
388 sentido de proporcionar soluciones a tus
389 alumnos. Eso además choca o se contradice

390 sobre tu declaración sobre la metodología a
391 emplear.
392 R:Claro.
393 P:¿Por qué, es que eso te hace tener una
394 sensación de fustración como profesora?
395 R:Porque cuando ellos no encuentran la
396 solución, tengo que ayudarles. Quiero que
397 encuentren la solución aunque tampoco es que
398 haga instrucción directa porque tampoco les
399 demuestro la solución sino que son soluciones
400 verbales.(MARÍA.009)

tendiendo a adoptar posicionamientos directivos en su metodología, mediatizados dichos planteamientos por su preocupación por el tiempo de práctica

89 P:Antes de comenzar de nuevo con la
90 actividad,
91 das una serie de instrucciones e incluso
92 llegas
93 a informar a los alumnos sobre la estrategia
94 a
95 realizar.¿Por qué?
96 R:Porque no la saben.
97 P:¿Y no piensas que la puedan llegar a
98 descubrir?
99 R:Si lo hiciéramos muchas veces imagino que
100 sí
101 pero no me voy a tirar toda la hora jugando a
102 este juego.
103 P:¿Prefieres dar la solución?
104 R:Sí.(MARÍA.008)

María muestra también un bajo nivel de expectativas sobre la capacidad resolutiva de sus alumnos, lo que seguramente influye en este comportamiento, con un continuo comunicarles la solución a adoptar en cada momento

230 P:Ahora, en el juego de dos esquinas, ves que
231 una de
232 las jugadoras tiene problemas para encontrar
233 una

234 solución y se la informas tú.
235 R:Es que si no no iba a hacer nada, se iba a
236 quedar
237 quieta.(MARÍA.001)

411 P:Una vez en la clase, ¿cómo los tratas, es
412 decir como haces para que los niños intenten
413 mejorar en esos contenidos?
414 R:Hablando.
415 P:¿Pero no he visto fomentar p. ej. algún
416 momento para que los alumnos puedan
417 establecer alguna estrategia de cooperación?
418 R:No. Es que tambien pienso que son pequeños
419 porque el año pasado si lo hacía pero en 7° y
420 8° , hasta 6° son demasiado pequeños para
421 poder establecer este tipo de estrategia y
422 sobre todo estos niños. Otro tipo de niños
423 que estén más espabilados o que estén
424 acostumbrados a hacer deporte sí que pueden
425 llegar a hacerlo.(MARÍA.009)

Su comportamiento docente está muy influenciado por sus vivencias como alumna, vivencias negativas en su mayoría, y que la llevan a tenerlas muy presentes para no caer en los mismos errores que cometieron con ella y para evitar repetir dichas vivencias en sus alumnos/as

343 P:Sueles destacar delante de los compañeros a
344 los que
345 lo hacen bien.
346 R:Para que vean los demás como se hace.
347 P:Y eso crees que influye en el nivel de
348 atención
349 para hacerlo mejor para que tú también
350 señales a los
351 otros.
352 R:Pienso que sí. A mí por lo menos cuando era
353 alumna
354 siempre me ha gustado que el profesor me
355 dijera que
356 estaba bien hecho.(MARÍA.001)

393 beben agua les va a perjudicar. Yo lo sé

394 porque si
395 cuando estoy bailando bebo agua después me
396 siento mal,
266 importante. Tú te vas superando. La verdad es
267 que yo pienso cuando era pequeña , en esto y
268 en
269 otras muchas cosas.(MARÍA.001)

51 R:Cuando era pequeña lo utilizaban y a mí me
52 daba miedo eso de que me regañaran delante de
53 todos, que era pasar mucha vergüenza.(MARÍA.009)

268 verte joven se vuelcan mucho contigo. Para mí
269 es que los profesores siempre han sido los
270 jefes, con un respeto y una exageración lo
271 que yo he tenido con ellos vamos, lo que te
272 inculcaban y eso a mi no me gusta, (MARÍA.009)

338 R:No, porque he tenido la desgracia de tener
339 muy malos profesores de E.F. y he tenido uno
340 que era un buen profesor pero que no aplico
341 lo que el hacía. Yo me lo pasaba bien y es
342 que además ha cambiado mucho la forma de dar
343 la E.F. . Antes toda la clase era saltar
344 aparatos, equilibrios,etc.son cosas que ya
345 no se hacen.(MARÍA.009)

676 eso me aburría. Y además el hecho de que
677 cuando era alumna me lo enseñaran así ha
678 hecho que yo no juegue a ningún deporte
679 colectivo porque me aburría muchísimo. Me
680 gustaban los individuales.(MARÍA.009)

105 como se hacía antiguamente. Yo recuerdo
106 cuando a mí en la clase me ponían a hacer la
107 voltereta para evaluarme y solo era ese día
108 determinado cuando me exigían aquello y así
109 se hacía la evaluación. A mi eso no me gusta(MARÍA.000)

Sobre la planificación de sus sesiones, María afirma no tener presente las recomendaciones teóricas que se le proporcionaron al respecto en su formación inicial, por no considerar dichas recomendaciones de carácter práctico, criterio que considera esencial al respecto del diseño

247 P:Y de lo que viste sobre diseño de sesiones
248 y de U.D., ¿qué aplicas realmente?
249 R:Yo no aplico ya nada, voy a lo práctico,
250 los contenidos, los objetivos y las
251 actividades. Esto es lo que se trabaja en la
252 clase.El resto de apartados ya se conocen,
253 como son los niños, el material e
254 instalaciones que tienes y entonces son
255 cuestiones que ya tienes en cuenta a la hora
256 de ir desarrollando las actividades. Y la
257 organización que voy a ir utilizando, es una
258 cuestión que ya voy teniendo en cuenta a la
259 hora de ir organizando la clase.(MARÍA.000)

definiendo como suficiente esa estructura de planificación reduccionista, para durante la actuación interactiva decidir otra serie de cuestiones no planificadas o,pensadas previamente

373 R:Bueno, no, porque lo que llevas, como p.
374 ej.
375 juegos si que se hacen, lo que cambias son
376 cosas del juego o cosas que se me ocurren
377 durante su realización que antes no se me
378 habían ocurrido, pero no es que tampoco te
379 cambien mucho. La estructura de la clase sí
380 que
381 permanece. Lo de hacer planificaciones muy
382 estructuradas, de eso nada, no se hace así.(MARÍA.000)

Respecto a la utilidad de sesiones o actividades planteadas en contextos diferentes en experiencias anteriores, María concluye que ello no es posible, conclusión a la que llega despues de plantearlas en este nuevo contexto y ver el resultado negativo que presentan

154 P:¿Piensas que es posible que actividades que
155 aplicaste o utilizaste el año anterior
156 pueden ser utilizables en contextos
157 diferentes como es el caso actual de este
158 colegio?
159 R:No, he adaptado muchas cosas.
160 P:¿Me refiero al comienzo, a priori, cuando
161 tú estás realizando tu planificación?

162 R:Sí, al principio pensaba que sí pero luego
163 vas viendo que no. Empecé por hacer las
164 mismas y fui cambiando porque vi que estos
165 niños se aburrían mucho con esas actividades.
166 A lo mejor es que estos niños no están
167 acostumbrados a este tipo de actividades. Se
168 aburrían muchísimo y me aburría hasta yo.
169 Decidí cambiar.(MARÍA.000)

En cuanto a diseñar las mismas o diferentes sesiones para los diferentes grupos y niveles, María decide unificar a este respecto a los alumnos/as de 1° y 2° (primer ciclo) como similares y por tanto diseñar las mismas sesiones, con las matizaciones necesarias, y por otro lado considerar y realizar el mismo diseño para los cursos de 3°,4°,5° y 6° (2° y 3° ciclo)

286 R:Sí, suelen ser las mismas. Al principio
287 diseñaba una sesión para cada uno de los tres
288 ciclos pero ahora diseño una para el primer
289 ciclo y otra para segundo y tercer ciclo,
290 variando en este caso algunas de las cosas
291 que
292 has comentado anteriormente. Esas
293 adaptaciones
294 no las tengo escritas sino que al llegar al
295 aula, sobre la marcha, las voy realizando en
296 función del curso que se trate. Me parece una
297 tontería hacer tantas sesiones cuando hay
298 actividades que pueden hacer todos y solo se
299 trata de variar algo.(MARÍA.006)

modificando esta decisión posteriormente y planteando sesiones diferentes para los cursos de 2° y 3° ciclo

173 R:Adaptándolas un poquito sí se pueden
174 utilizar. Yo hago la misma sesión para 1° y
175 2°(primer ciclo), otra para 3° y 4°(segundo
176 ciclo) y otra para 5° y 6°(tercer ciclo).(MARÍA.000)

300 P:¿Y juegos de mayor complejidad (hace solo
301 juegos de relevos)?
302 R:Los juegos más complejos(cooperacón-
303 oposición) los hago en 5° y 6°, lo que pasa

304 es
305 que una vez con 5° hice uno de este tipo (la
306 bandera) y no salió nada bien, porque no
307 respetan las normas y no salen bien los
308 juegos.(MARÍA.006)

Esta decisión de plantear la misma sesión para diferentes grupos y cursos, se ve afectada por modificaciones que va realizando a medida que las va implementando en las diversas aulas, modificaciones que afectan a aquellos aspectos que no han funcionado bien , al nivel de adecuación de las tareas, a variables organizativas,etc.

135 R:Sí, por mi experiencia en otros cursos. Lo
136 que voy haciendo
137 en sesiones anteriores me va sirviendo para
138 aplicarlas en el
139 futuro.(MARÍA.004)

379 R:Sí, también lo de la exigencia pero al ver
380 lo
381 que había ocurrido en esta clase modifique el
382 espacio. Es que normalmente, siempre como
383 vaya
384 la primera clase que hago nueva, condiciona
385 el
386 desarrollo de esa sesión con los otros
387 grupos.(MARÍA.006)

modificaciones que cataloga como mínimas

392 R:Claro, aunque suelen salir bien desde la
393 primera vez. Las modificaciones son en
394 pequeñas
395 cosas.(MARÍA.006)

no vislumbrando posibilidad alguna de perfeccionar o mejorar el diseño de sesiones desde el primer momento, asumiento, por tanto, que los primeros grupos de alumnos/as verán afectado su actividad en el aula por esta causa

790 R:Es que no hay ninguna otra forma de

791 hacerlo, no hay forma de solucionarlo. Se
792 puede solucionar pero implicaría toda una
793 modificación de horarios que ahora mismo no
794 se puede realizar.(MARÍA.009)

795 P:¿No es posible llegar a una mejora de las
796 sesiones desde el primer instante de la
797 planificación?
798 R:No, porque eso te sale durante la clase y
799 por mucho que te quieras imaginar la clase
800 durante la planificación, no es lo mismo.
801 P:¿Entonces el diseño previo como lo
802 valoras?
803 R:Te ayuda pero es muy difícil cerrar el
804 diseño ahí por no decir imposible. La
805 perfección en la planificación es muy
806 difícil.(MARÍA.009)

En cuanto al grado de progresión de las tareas, orden en la sesión,etc., María utiliza como criterio, para tomar su decisión, el grado de motivación que las mismas presentan para los alumnos/as para establecer el orden y duración de las mismas

242 P:Dentro del conjunto de la sesión, he
243 observado que no has seguido una progresión en
244 cuanto a la dificultad de las tareas. Al
245 juego
246 que acabamos de analizar le sigue uno más
247 simple.
248 R:Siempre lo hago así y debería empezar por
249 el
250 simple pero veo y creo que el anterior es más
251 divertido, más motivante y este menos
252 divertido.(MARÍA.004)

sin apoyarse ni tener en cuenta las recomendaciones teóricas al respecto

195 P:Esta sería otra característica de estas
196 primeras actividades, que no requieren mucha
197 ayuda por tu parte.
198 R:Sí, así puedo preparar el material (MARÍA.007)

498 P:Has dicho que aunque la teoría te
499 indica eso a ti no te importa hacerlo de otra
500 manera en función p. ej. del interés que
501 puedan tener para los alumnos, del grado de
502 motivación que despiertan.
503 R:Son cosas que por la experiencia, por lo
504 que sea me salen y me salen así.(MARÍA.009)

La experiencia previa es también un factor importante en el proceso de construcción de las sesiones

238 Organizo las sesiones poniendo un número
239 determinado de actividades que por mi
240 experiencia se que me van a durar la clase
241 entera. De todas formas para no correr el
242 peligro de terminar antes de la hora, siempre
243 suelo tener actividades de más.(DIARIO)

y ello le da una mayor confianza y seguridad a medida que va aumentando dicha experiencia

387 y además vienes más confiada porque preparas
388 la
389 clase y sabes que si te sobra tiempo se sabe
390 improvisar una actividad, si te falta
391 suprimir
392 aquella que es menos relevante. Al principio
393 venía muerta de miedo pero enseguida te
394 acostumbras y ya todo bien. (MARÍA.009)

experiencia que le permite hacer frente a situaciones imprevistas respecto a la previsión realizada para el día

8 P:Y tienes prevista la sesión que vas a
9 realizar o tu experiencia te permite
10 improvisar.
11 R:Es improvisada. La tengo prevista pero no
12 en
13 un papel sino en mi cabeza y con la
14 experiencia
15 de otras veces que la he hecho.(MARÍA.003)

68 R:Es que tampoco es necesario pasar mucho

69 tiempo dando clase para coger experiencia. A
70 veces con poco tiempo se coge mucha
71 experiencia, sobre cuando estás tu sola ahí,
72 como me pasa a mí este año. (MARÍA.000)

No obstante, señala que esa confianza que le brinda poseer una determinada experiencia va a estar mediatizada por el contexto y posibilidades concretas de cada situación docente, señalando la necesidad de cerrar y tener mejor preparada su planificación de sesiones ante situaciones que no reúnen unas condiciones idóneas, sea por el material, el espacio,etc.

425 P:Esa confianza te hace ser aún más flexible
426 en
427 tu planificación previa, más abierta.
428 R:Este año suelo venir con las cosas muy bien
429 preparadas, más que el año pasado, porque el
430 año anterior tenía mejores condiciones que
431 este
432 año. Este año tengo que tener previsto si voy
433 a
434 necesitar determinado material porque la
435 tengo
436 que sacar con tiempo.
437 P:Entonces, un poco el resumen sería que en
438 centros con pocas posibilidades materiales el
439 profesor debe ser más preciso y exigente en
440 cuanto a la preparación de la clase.
441 R:Sí.(MARÍA.003)

Respecto al tipo de tareas que selecciona e incluye en sus planificaciones diarias, nos informa que

101 P:En la clase que observé el otro día y en la
102 de hoy
103 todas las actividades han sido en forma de
104 juegos.
105 ¿Piensas que es la forma más fácil de que ellos
106 puedan
107 participar y evitar conflictos?
108 R:Es que luego ya si por ejemplo tengo que
109 hacer
110 iniciación deportiva es ya una organización y

111 es más
112 difícil, y más con estos niños que no los
113 conocía.
114 Entonces en este primer trimestre estoy
115 haciendo esto.(MARÍA.001)

110 P:Esa percepción previa no se traduce en un
111 cambio de
112 actividades, aunque dices que el nivel de los
113 grupos es
114 diferente.
115 R:No, las actividades son las mismas. Si hago
116 alguna
117 variación, la haré sobre la marcha.
118 P:Tienes alguna previsión al respecto.
119 R:Sí, más o menos llevo pensadas las posibles
120 alternativas(MARÍA.002)

11 P:Entonces, en función del tipo de alumnos o
12 de
13 grupo al que vas a dar clase, las
14 actividades
15 que planteas tienen mayor o menor
16 complejidad.
17 R:Claro,(MARÍA.008)

583 P:Sueles jugar con el espacio a recorrer y
584 con el nº de alumnos por grupos en los
585 diferentes juegos que presentas en clase en
586 función del nivel del grupo-clase(1º y 2º
587 ciclo). ¿ese tipo de decisiones están
588 previstas antes de la clase o sobre la marcha
589 se van tomando?
590 R:No, están ya previstas. Tengo anotaciones
591 en función del nivel de los alumnos.
592 P:¿Cuáles son los criterios en que te basas
593 para decidir esos parámetros?.
594 R:En que por lógica al ser niños mas mayores
595 el nivel tiene que ser más complicado y
596 entonces yo lo pongo así.(MARÍA.009)

Tanto en la selección previa de las tareas de enseñanza como durante la propia acción en el aula, está muy influenciada por el nivel de motivación que las tareas presentan para sus

alumnos/as, cuestión que prima sobre cualquier otra consideración sobre las mismas

305 R:Es que es lo principal. Que estén motivados
306 o no es
307 lo que hace que la clase te salga bien o te
308 salga mal.

191 P:Vuelves a cambiar de actividad.
192 R:Sí, viendo que no iba la cosa pensé em
193 meterles carreras que es una actividad que a
194 ellos les gusta mucho.
195 P:Lo recalcas en la presentación de la
196 actividad "vamos a hacer carreras que a
197 vosotros os gusta mucho".
198 R:Ellos siempre me están pidiendo hacer
199 carreras.(MARÍA.005)

229 R:Es que no lo tenía previsto hacerlo pero
230 como
231 vi que estaba la clase un poco baja pues
232 pensé
233 en hacer juegos de carreras para animarlos y
234 primero hice el sencillo y despues este pero
235 solo haciéndolo en un trayecto,.(MARÍA.005)

18 P:¿Cómo solucionas entonces la problemática de
19 la motivación de las tareas para tus alumnos?
20 R:Sobre todo a estos niños les gusta mucho la
21 competición, enfrentarse los unos a los otros
22 y eso es una cuestión que tengo muy en
23 cuenta.Es decir, selecciono actividades o
24 juegos que impliquen competición.
25 P:¿Para todos los niveles?
26 R:Sí, en todos los niveles. Los pequeños son
27 los que más disfrutan.(MARÍA.009)

351 P:¿Ves muy importante la cuestión de la
352 motivación de los niños para diseñar las
353 actividades?
354 R:Sí, y también saber a lo que están
355 acostumbrados.(MARÍA.006)

505 P:¿Pero están previstas desde la

506 planificación por esa experiencia o se
507 produce esa decisión durante la clase?
508 R:Es que cuando estoy preparando la actividad
509 me meto en ella y procuro ver lo que puede
510 ocurrir y sobre eso hago mis cambios.
511 P:¿Y en este caso prima la motivación sobre
512 el grado de complejidad que tienen las
513 tareas?
514 R:Sí.(MARÍA.009)

señalando que no existe de un criterio para determinar dicho nivel de motivación

11 P:Has dicho que cambias de actividad y
12 organización porque
13 eso es motivante para los niños. ¿Cuál crees
14 que es la clave,
15 la nueva actividad o la nueva organización?
16 R:Hombre, una actividad diferente porque
17 cuando llevan ya un
18 tiempo con una actividad se aburren pero si
19 además les cambias
20 la organización yo pienso que más porque vas
21 a hacer otros
22 grupos.Todo lo que sea cambiar.(MARÍA.002)

2 P:A veces comentas que determinado juego o
3 determinada actividad es motivante, ¿en base a
4 qué criterio estableces que eso es así?
5 R:Por los niños. Yo organizo un juego pensando
6 que es muy interesante y lo pongo en práctica
7 y resulta que despues los niños lo hacen
8 superaburrido. Es decir la respuesta de los
9 niños es lo que determina si un juego es
10 motivante o no. Juegos que el año pasado eran
11 muy motivantes para los niños, este año no lo
12 son para estos niños, quizás porque algunos
13 son muy complicados.
14 P:¿Entonces las tareas en sí no son motivantes
15 sino que quién participa de ellas las hace o
16 no motivantes?.
17 R:Sí, los niños, los que participan.(MARÍA.004)

Añade, en relación con esta importancia que tienen las

características de los alumnos/as para determinar el nivel de motivación de las tareas, que, en el contexto actual, los alumnos/as se significan porque

117 R:Sobre todo que son más agresivos y no es por
118 nada, no es por la raza sino porque son niños
119 que están criados en la calle, los niños
120 europeos son más niños de ordenador, de tele,
121 y entonces estos niños necesitan que la
122 actividad sea de mucho mover, de mucha
123 competición. Quizás sea eso lo que hace que la
124 mayoría de mis actividades sean de competición
125 porque lo que tienes que ver es la mayoría, y
126 la mayoría de mis alumnos son musulmanes.
127 P:¿Y qué ocurre con los niños que no son de
128 esas características?
129 R:Es que aunque no sean musulmanes tienen esas
130 mismas características porque están criados
131 con ellos. Aquí hay muy pocos niños de
132 televisión como yo les digo. Y son niños con
133 muchos problemas.(MARÍA.009)

Al nivel de motivación que, potencialmente, presentan para los alumnos/as como criterio para esta selección, añade la problemática que pueden presentar en relación con la organización en el aula de las mismas

223 P:Las actividades que seleccionas para ese
224 día a día, ¿qué criterios utilizas para
225 llevar a cabo dicha selección?
226 R:Aquellas que sean más divertidas para los
227 niños, donde más puedan participar y si son
228 pequeños las que tienen menos problemas de
229 organización.(MARÍA.000)

3 P:En relación a las tareas que seleccionas
4 para
5 cada una de las sesiones, que en este caso
6 son
7 juegos, has dicho en alguna ocasión que lo
8 están en función del interés, de la
9 motivación
10 que suponen para los niños, ¿además de esto

11 existe alguna cuestión más que influya en tu
12 decisión?
13 R:No sé, son los que tengo y además los que
14 creo que les van a gustar a los niños.(MARÍA.000)

significando la dificultad que entraña el proceso de selección y diseño y lo interesante que sería poder disponer de una buena guía o material de apoyo didáctico que le proporcionara posibilidades de variar y ampliar su oferta de actividades

209 R:Pienso que sí pero sin que tampoco sea eso
210 sino una ayuda porque sobre todo a la hora de
211 hacer actividades hay veces que no sabes ya
212 por donde salir. Aunque realmente no es que
213 sea fundamental porque las recomendaciones,
214 fichas ,actividades, etc... están hechos para
215 unos niños ideales, no los que tú vas a tener
216 en clase.(MARÍA.000)

220 R:Sí, por lo que ya he dicho antes. Lo más
221 importante serían libros con muchas
222 actividades donde pudiera encontrar apoyo.(MARÍA.000)

433 R.Yo invento muchas pero llega un momento que
434 no se te ocurren más y por eso comentaba
435 antes que podría ser interesante alguna guía
436 de actividades donde apoyarte a la hora de
437 preparar tus sesiones.(MARÍA.009)

En numerosas ocasiones decide modificar aspectos de la realización de las tareas que plantea en el aula, decisiones que vienen dadas en función de la problemática que capta en su realización

357 P:La actividad final de a tu señal tumbarse
358 en el
359 suelo.
360 R:Como he visto que con el juego de los
361 zapatos los he
362 visto un poco alteradillos , lo he hecho para
363 relajarlos un poquito.(MARÍA.001)

123 R:No, me salen. P. ej., hoy me sobraban dos

124 niños en el juego
125 de las cuatro esquinas y he decidido
126 introducir dos en el
127 centro de algunos grupos. Esto no lo había
128 previsto, ni lo
129 había hecho antes, ni el año pasado, ni me lo
130 han dicho en
131 ningún lado. Son cosas que se te ocurren.(MARÍA.002)

242 P:La variante que has
243 introducido de
244 dos parejas en dos esquinas para que ha
245 servido.
246 R:Para que se desperdiguen más, para qué
247 actúen más
248 niños.
249 P:¿Y por ué la has introducido?.
250 R:porque me he dado cuenta a mitad del juego
251 que podía
252 favorecer así la participación. En la clase
253 de esta
254 mañana, 5° curso, como se encontraban
255 fácilmente no se
256 me ha ocurrido esta variante.(MARÍA.002)

269 P:Estas variables de distancia, nª de grupos,
270 etc,,son decisiones que tomas a priori o
271 sobre
272 la marcha al llegar al aula.
273 R:Claro. P. ej., con 4° curso que hice esta
274 actividad reduje el espacio y además no
275 tenían
276 que volver al sitio inicial sino
277 intercambiarse
278 con los compañeros.(MARÍA.006)

30 P:La primera actividad que realizas "vaciar
31 el
32 campo", ¿cómo juzgarías su desarrollo?.
33 R:En unas clase sale bien y en otras no. Con
34 este grupo concretamente sale mal porque se
35 peleaban dentro del mismo grupo por coger los
36 balones y lo que tenían que hacer era
37 lanzarlos
38 rápidamente al campo contrario. De esta

39 manera
40 aunque solo hay cinco balones en cada campo
41 inicialmente siempre hay posibilidades de
42 que
43 todos los alumnos lanzen balones. Es una
44 actividad que propicia la participación pero
45 se
46 ve que algunos aguantan mucho el balón y así
47 no
48 se cumple eso. Añadí además que los balones
49 estaban calientes, que quemaban, para que
50 tuvieran que lanzarlos rápidamente pero a
51 estos
52 alumnos les da igual.(MARÍA.008)

En relación con el tiempo que va a mantener cada una de las tareas en clase, María no lo tiene previsto de antemano y va a tomar la decisión sobre ello durante la propia realización, utilizando como criterio el nivel de interés y la calidad de realización de los alumnos/as

244 La duración de la actividad depende siempre de
245 los niños. Si se lo están pasando bien la
246 actividad dura. En cambio si sale mal, la
247 cambio. Son los niños los que marcan la
248 duración de cada actividad.(DIARIO)

82 P:El tiempo que dedicas a cada actividad en
83 función de
84 que está.
85 R:De que la actividad vaya bien o vaya mal.
86 Por
87 ejemplo hay, la cadena se que sale mal pero
88 los niños
89 me piden jugar a ese juego y entonces al
90 final les
91 dejo jugar a ello, sobre todo para que vean
92 lo mal que
93 sale. Entonces como sale mal enseguida la
94 corto. El
95 juego del balón ha salido mal pero como los
96 niños me
97 lo han pedido "señorita que yo no lo he
98 hecho", pues

99 no lo he parado hasta que no lo hicieran
100 todos.(MARÍA.001)

394 R:Se estaba haciendo muy pesado, siempre lo
395 mismo. Ya he visto que los alumnos han
396 realizado la actividad un par de veces más o
397 menos bien y cambio. También influye la
398 motivación, porque si hubiera salido mal ,
399 también hubiera cambiado. Me guía sobre todo
400 que se lo estén pasando bien con la
401 actividad.
402 A lo mejor con un juego que se lo están
403 pasando
404 bien, pues puedo estar a lo mejor media hora
405 con él.(MARÍA.003)

51 P:En un momento determinado cesas en el
52 desarrollo de la actividad. ¿A qué responde
53 la
54 decisión?:
55 R:Ya vi que estaban cansados los niños.
56 No organizo las actividades por tiempo sino en
57 función de como estén los niños.(MARÍA.005)

encontrando en su actuación, en ocasiones, cierta contradicción entre esta declaración y decisiones que toma en el día a día

101 P:Este juego ya era conocido para los niños.
102 R:Sí.
103 P:¿Sueles repetirlo?.
104 R:Sí, este juego suelo repetirlo porque los
105 niños me lo piden. Excepto este curso, que
106 hoy
107 ha estado no sé.., pero el otro día que lo
108 hice
109 cuando decidí cambiar de juego los niños
110 insistieron en seguir jugando a él y le dije
111 que otro día lo haríamos porque no íbamos a
112 estar todo el día haciendo el mismo juego.(MARÍA.004)

438 P:En tus clases a veces determinadas tareas
439 las repites y otras en cambio no, con
440 independencia de que los alumnos estuvieran
441 motivados en su realización,¿por ué esa

442 contradicción?.
443 R:Depende siempre de los niños.
444 P:¿Pero a veces has señalado que cambias
445 porque tienes interés en que los niños
446 aprendan otras cosas?.
447 R:Es que no voy a estar todo el día con la
448 misma actividad.(MARÍA.009)

asumiendo que no siempre es el mismo criterio el que la guía para establecer el tiempo de permanencia de las tareas durante la sesión

444 P: Pero a veces has señalado que cambias
445 porque tienes interés en que los niños
446 aprendan otras cosas.
447 R:Es que no voy a estar todo el día con la
448 misma actividad.
449 P:¿No depende del momento en que te pille?.
450 R:Es posible, no hay un criterio único a la
451 hora de tomar esa decisión porque surgen
452 muchas cosas.(MARÍA.009)

El nivel de exigencia y la organización de ciertas tareas parece crear problemas de participación e interés en sus alumnos/as, sin que por ello tome alguna decisión al respecto

80 P:Vuelves a repetir la actividad.
81 R:Sí, los vuelvo a colocar en la posición
82 inicial.
83 P:El tiempo de duración lo controlabas tú con
84 independencia del desarrollo del juego, como
85 p.
86 ej. que hubiera buena participación,
87 igualdad,etc.
88 R:Sí, daba un minuto en cada ocasión.(MARÍA.005)

257 P:Mantienes bastante tiempo esta actividad,
258 variando solo la forma en que los alumnos
259 deben
260 desplazarse de un lugar a otro del espacio.
261 R:Sí.
262 P:Esta actividad parece exigente desde el
263 punto

264 de vista físico.
265 R:La distancia era grande pero son muchos y
266 tiene tiempo para descansar hasta la
267 siguiente
268 vez.(MARÍA.006)

356 P:Volviendo a la actividad que están
357 desarrollando los alumnos, en esta ocasión
358 planteas el mismo juego que antes pero
359 modificando el desplazamiento (deben
360 desplazarse como cangrejos). ¿Crees que esto,
361 dado el tiempo que tarda cada alumno en hacer
362 el recorrido, puede hacer que los alumnos
363 pierdan interés por la actividad?
364 R:Claro.
365 P:¿Lo pensabas durante la actividad?.
366 R:Claro, estaba viendo que ocurría eso.(MARÍA.006)

Respecto al diseño del currículum, al describir el proceso que realiza para construir su planificación anual, María hace hincapié en la falta de utilidad que el modelo teórico tiene para su práctica educativa

128 P:¿Sigues algún modelo de planificación?.
129 R:El modelo teórico .El caso es que ese
130 modelo es para hacer la planificación anual.
131 Lo que es la sesión la hago como me parece.
132 Lo que yo utilizo todos los días y es lo que
133 a mí me vale es esto. No hay muchos
134 formalismos ni muchos rollos. P. ej. estos
135 son de este bloque de contenidos los objetivos
136 y contenidos que voy a trabajar.A partir de
137 aquí hago un montón de actividades, de
138 sesiones, con el objetivo principal y las
139 actividades. Esto es lo que yo utilizo, mi
140 forma de trabajar. Según el ciclo voy
141 utilizando diferentes actividades cada día.
142 P:¿Dónde obtienes ese modelo teórico?
143 R:De otro año.
144 P:¿Y qué es lo primero que se decide en ese
145 modelo?
146 R:Los objetivos. Es el modelo de toda la
147 vida.El que me enseñaron y que muchas de las
148 cosas que se ponen en él no sirven para nada

149 pero tienen que estar escritas. Son
150 cuestiones formales. Lo único que yo utilizo
151 son los contenidos y los objetivos pero toda
152 la justificación,etc. se ponen porque tienen
153 que estar ahí pero ya está.(MARÍA.000)

383 P:Entonces, las recomendaciones teóricas que
384 se
385 dan en la escuela sobre planificación, no
386 suelen tener mucho significado.
387 R:En mi caso no.(MARÍA.000)

añadiendo la poca o nula información que recibió al respecto durante su formación inicial

238 R:La verdad es que en mi caso me han enseñado
239 bien poco por los problemas que tuvimos en
240 determinada asignatura. Que yo recuerde a mí
241 en la E.U. no me han enseñado a hacer una
242 planificación anual, y solo hicimos diseños
243 de sesiones y de U.D.. En la anual tengo una
244 laguna importante y por eso tengo que
245 recurrir a estos modelos que he visto
246 posteriormente.(MARÍA.000)

En cuanto a los tipos de planificación que realiza, María expresa que solo utiliza dos para organizar y estructurar el proceso de enseñanza en el aula

37 R:Una anual y despues en función del objetivo
38 principal, sesiones. Yo me organizo por sesiones.(MARÍA.000)

Para comenzar el proceso de diseño, no puede apoyarse en el conocimiento previo de sus alumnos/as, al no haber recibido información alguna sobre el nivel y experiencias previas de los mismos en el área de Educación Física, por lo que se ve obligada a partir de un nivel abstracto, que deberá ir concretando a medida que transcurren sus clases y profundiza en el conocimiento de sus alumnos/as

314 R:A estos niños prácticamente no los conozco
315 de

316 nada, ya que apenas hace dos meses que estoy
317 con ellos y cuando empecé no tenía ninguna
318 información sobre ellos.(MARÍA.006)

325 Aquí que
326 no
327 conocía a los niños, que Miguel Angel no me
328 ha
329 hablado de ellos, los tengo que ir conociendo
330 con cosas sencillas.(MARÍA.006)

El primer componente de la planificación que plasma en la misma, y sobre la que se va a ir construyendo el resto de ella, son los contenidos, los cuales va a ir seleccionando en función de criterios como identificación con sus valores y preferencias personales, así como del nivel de motivación que pueden presentar para sus alumnos/as

26 P:Entonces, ¿La primera cuestión o elemento
27 de la planificación que decides es sobre los
28 contenidos de enseñanza y dentro de este
29 apartado seleccionas los que a ti más te
30 gustan?
31 R:Y que se que a los niños les va gustar
32 también, que van a ser motivantes para ellos.
33 P:Ese es el punto de arranque.
34 R:Exactamente.(MARÍA.000)

80 P:La selección de contenidos, ¿cómo la
81 realizas?.
82 R:Pues como ya he dicho antes, lo que
83 trabajaron el año anterior, lo que me gusta a
84 mí, por mi experiencia anterior.(MARÍA.000)

pero aclara que estos contenidos son los mismos que casi todos los profesores seleccionan, entre otras cosas, porque son los que marcan los documentos oficiales

555 conseguir. Lo que ocurre es que casi todos
556 los profesores, salvo que vaya por libre,
557 trabajan los mismos contenidos en E.F. en
558 estas edades porque son los que te marcan.(MARÍA.009)

En cuanto a los objetivos, componente que pensamos no preocupa mucha a María, utiliza como criterio para su selección que puedan ser alcanzados por las actividades que plantea en las sesiones, variables contextuales y los intereses de sus alumnos/as

114 P:Hasta ahora no has hecho mención de los
115 objetivos como elemento curricular en la
116 planificación, ¿es que no los tienes
117 presente?
118 R:También los tengo presente. Para
119 seleccionarlos me guío mucho por las
120 recomendaciones oficiales.
121 P:¿Y en qué te basas para seleccionar unos u
122 otros de los que allí aparecen?
123 R:No sé. Los que permiten alcanzar las
124 actividades que voy a utilizar. También me
125 influye las instalaciones y el material del
126 que dispongo y mis niños, por supuesto, que
127 tambien hay que tenerlos en cuenta.(MARÍA.000)

En relación con la metodología a utilizar en su proceso de enseñanza-aprendizaje, va a estar condicionada, al igual que los objetivos, por el tipo de tareas que selecciona

44 R:Sale sola porque yo a la hora de organizar
45 las actividades todas son de resolución de
46 problemas, ninguna es de instrucción directa.
47 A menos que se haga una actividad de baile o
48 algo así, utilizo resolución de problemas.(MARÍA.000)

58 P:¿Porque ya está condicionada por el tipo de
59 actividades seleccionadas?.
60 R:Claro.(MARÍA.000)

justificando su elección por que

53 Pienso que es la más positiva.(MARÍA.000)

En relación con la evaluación, María la enjuicia como muy difícil en el ámbito de la Educación Física

151 P:Y la evaluación de los aspectos motrices.
152 R:Es muy difícil y sobre todo cuando tienes
153 tantos niños. Y
154 además la complicación es añadida porque no
155 la puedes hacer
156 delante de ellos, sino al final de la clase..(MARÍA.002)

94 R:Es que cuando tienes que evaluar a tantos
95 cursos, todos seguidos uno detrás de otro, no
96 te puedes poner a evaluar niño por niño, y
97 encima tienes que estar dando la clase. Es
98 que la clase de E.F. no va sola, tienes que
99 estar llevándola y dar la clase y apuntando
100 cosas, es muy difícil.
101 P:¿Entonces más que por lo que tu sabes sobre
102 la evaluación, es por que crees que es
103 difícil realizar la evaluación en E.F.?
104 R:Si, es muy difícil.(MARÍA.000)

157 P:No conoces ningún instrumento o medio para
158 poder solucionar
159 eso.
160 R:No.(MARÍA.000)

centrándola, en su caso y por coherencia con los contenidos de enseñanza, en los aspectos actitudinales

140 P:En relación a la evaluación, cómo la
141 aplicas, la realizas.
142 R:Tomando notas.
143 P:Al final de la sesión.
144 R:Sí, sobre si las sesión ha ido bien, si
145 algún niño ha dado
146 el follón, se ha portado mal o si alguno se
147 ha portado muy
148 bien.
149 P:Entonces orientada hacia lo actitudinal.
150 R:Sí.(MARÍA.002)

506 R:Es que les he dicho al comenzar estas
507 sesiones que a mí no me importa que no sepan
508 jugar al voleibol pero voy a evaluar por el
509 interés y el esfuerzo que hayan puesto, no
510 porque sepan hacer o no el toque de dedos.
511 P:¿Has informado a los alumnos de estos

512 criterios de evaluación?
513 R:Sí.
514 P:¿Vas a tener en cuenta en la evaluación
515 aspectos actitudinales?
516 R:Sí. El que sepa hacer bien el gesto también
517 le va a influir pero al que no llegue al
518 nivel
519 porque no tiene capacidad o todavía no está
520 maduro para aprenderlo, si ha mostrado
521 interés,
522 no lo voy a suspender.
523 P:Tu evaluación es solo formativa.
524 R:Sí, voy anotando lo que me parece
525 importante
526 y voy evaluando cada día..(MARÍA.007)

El criterio que utiliza para establecer el nivel de cumplimiento de su planificación va a ser, básicamente, el grado de cumplimiento de las actividades propuestas, estableciendo que, a partir de esa valoración, podrá inferir el grado de aprendizaje alcanzado por sus alumnos/as

260 P:El grado de cumplimiento de tu
261 planificación, de los objetivos que
262 pretendías alcanzar,etc.,¿cómo estableces
263 tú, en que criterios te basas para saber
264 hasta qué punto has conseguido o no lo que
265 has planificado?.
266 R:Lo sé porque tengo almacenado todo el
267 conjunto de actividades que ido haciendo a lo
268 largo del curso, anoto incidencias como p.
269 ej. si una sesión no sale o si he añadido una
270 actividad que no tenía prevista previamente.
271 Con eso veo lo que he hecho o no.
272 P:¿Entonces para ti el criterio es ver,
273 analizar el conjunto de sesiones, de tareas
274 realizadas y no tanto el nivel de aprendizaje
275 alcanzado por tus alumnos?.
276 R:Claro, si se han hecho las actividades se
277 supone que los niños habrán aprendido, a
278 menos que haya un niño significativo y que
279 entonces aparecerá recogido en esas notas
280 diarias que yo voy haciendo sobre los
281 alumnos.(MARÍA.000)

opinando, en concreto, sobre el nivel de cumplimiento de su propia planificación que

179 P:Dada tu experiencia en este momento,
180 ¿piensas que la planificación que haces tiene
181 un aceptable nivel de cumplimiento o no?
182 R:La anual no se cumple en demasía. Para mí
183 es más un formulismo que hay que hacer. La
184 diaria sí y es porque la hago día a día . Yo
185 todo lo que sea planificar a medio o largo
186 plazo no lo veo rentable porque cambio día a
187 día las cosas previstas. Hacer unidades
188 didácticas a mí no me sirve para nada.(MARÍA.000)

Añade que, para ella, reviste gran dificultad planificar a medio y largo plazo, prefiriendo, a este respecto, planificar a corto plazo y concretándose dicho proceso en la selección de las actividades

189 P:¿Y por qué esos cambios?
190 R:Cuando yo voy haciendo las actividades en
191 el día a día,las voy analizando y en cambio
192 si lo hago con un cierto plazo, cuando llega
193 el momento de su aplicación no me acuerdo
194 porque estaba ahí,etc.. no me gusta hacerlo
195 así.
196 P:¿Por qué esa dificultad?
197 R:En mí es difícil porque si lo hago así
198 llega un momento que empiezas a meter
199 actividades sin razón y sin ninguna lógica y
200 cuando llega el momento de utilizarlas te das
201 cuenta que no son actividades correctas.
202 Pienso que se trabaja mucho mejor
203 planificando cada día. Así te surgen mas
204 cosas, por lo menos a mí.(MARÍA.000)

Volviendo a los componentes que integran el currículum, y centrándonos en los contenidos, por ser el componente del currículum que más desarrolla y en el que más profundiza, María señala que la posibilidad de establecer niveles de complejidad para atender a la diversidad de los alumnos/as que existen en las

aulas va a ir íntimamente unida al tipo de contenido a enseñar, dificultando o facilitando, en cada caso, esa posibilidad

397 R:Es que en 1° o 2° no hay diferencias entre
398 unos niños y otros. Tampoco son unos...No
399 requieren diferencia de nivel. Las tareas que
400 implican un aprendizaje técnico si son
401 susceptibles de establecer niveles , las
402 otras
403 pienso que no. Si no se hacen niveles en
404 tareas
405 como hoy se aburren tanto el bueno como él
406 que
407 no es tan bueno.(MARÍA.007)

245 R:En todas las sesiones no, y tampoco en todos
246 los cursos.En las clases de voleibol, p. ej.,
247 había niveles. Hay actividades en que los
248 niveles se pueden hacer muy fácil, en otras
249 no. En expresión corporal no se pueden hacer
250 niveles, en saltos sí que se podían hacer o
251 en lanzamientos pero sobre todo donde se
252 pueden establecer grupos de nivel es en
253 contenidos de iniciación deportiva.(MARÍA.009)

Valora que determinados contenidos que aparecen en el currículum de Educación Física para la etapa de Educación Primaria, como son las estrategias de cooperación y estrategias de cooperación-oposición, presentan la exigencia para su implantación en el aula, que los alumnos/as tengan una base previa para poder acceder a ellos

128 P:En una de las ocasiones en que nombras a
129 dos
130 niños para el papel de lobos, se reúnen y
131 hablan como preparando la estrategia a
132 seguir.
133 ¿Tú no sueles insistir en estos aspectos, ni
134 siquiera animarlos a que lo hagan?
135 R:No.(MARÍA.004)

418 R:No. Es que también pienso que son pequeños
419 porque el año pasado si lo hacía pero en 7° y

420 8° , hasta 6° son demasiado pequeños para
421 poder establecer este tipo de estrategia y
422 sobre todo estos niños. Otro tipo de niños
423 que estén más espabilados o que estén
424 acostumbrados a hacer deporte sí que pueden
425 llegar a hacerlo.(MARÍA.009)

429 R:Ya pero no es tan fácil, son muy chicos. (MARÍA.009)

añadiendo que en su caso, y dadas las características del contexto en el que imparte sus enseñanza, los contenidos fundamentales sobre los que va a centrar su actuación serán actitudinales

66 R:Pienso que es lo principal aquí, porque lo
67 que más
68 hay son conflictos. Peleas como la que ha
69 habido hoy,
70 es a diario. Lo que quiero es que se unan más
71 entre
72 ellos, y entre los niños y las niñas. Que
73 ellos vean
74 que forman un grupo, no que son niñas y que
75 son niños.
76 Que todos son compañeros.(MARÍA.001)

Plantea contenidos relacionados con la enseñanza deportiva, matizando que su interés es provocar un conocimiento básico de los mismos a sus alumnos/as

99 P:Estos contenidos (iniciación
100 deportiva-gestos
101 técnicos) para estas edades, ¿te parecen
102 adecuados o no?
103 R:Complejo es porque el voleibol es complejo
104 pero tampoco les pido mucho. Quiero que
105 aprendan el toque de dedos, con un cierto
106 nivel
107 y si el año que vienen lo vuelven a dar pues
108 quedará medio aprendido. El toque de
109 antebrazo
110 es el que más les cuesta y luego lo que es la
111 dinámica del juego a los más avanzadillos,

112 que
113 cuando fallan cambian el saque, que se tienen
114 que ir rotando, más o menos. Son unas cuantas
115 nociones, todo muy básico..(MARÍA.007)

637 R:Es que realmente baloncesto y voleibol como
638 tal no lo han hecho, esto sería un
639 conocimiento básico del deporte y de algunas
640 cuestiones básicas como que en baloncesto
641 para poder avanzar con el balón hay que
642 botarlo. Yo no he enseñado ningún gesto
643 técnico sino que ellos han lanzado como han
644 querido y tambien que conozcan el espacio....(MARÍA.009)

aclarando que realiza una selección previa de los componentes de estos deportes que le parecen básicos, y que son los que va a plantear en su aula. Esta selección va a ser realizada según criterios de la importancia y la sencillez de su enseñanza que, para ella, tienen los diversos componentes deportivos

645 P: Pero hemos visto enseñar pases.
646 R:Bueno, eso si lo he hecho, enseñar los
647 pases básicos. Pero siempre de forma muy
648 básica. He seleccionado aquellos contenidos
649 más importantes.
650 P:¿Y en base a qué haces esta selección?
651 R:Pues además de que sean los mas
652 importantes, que sean los más sencillos para
653 poder empezar.
654 P:¿Y este criterio de importancia de donde lo
655 extraes?
656 R:Son lo que yo pienso que son los más
657 importantes. Igual no lo son pero selecciono
658 lo que yo pienso que son.
659 P:¿Cómo estableces el criterio de
660 importancia?
661 R:Pienso que son los necesarios para poder
662 empezar a jugar a ese deporte. Lo que son los
663 aspectos técnicos de los deportes es un poco
664 aburrido y es para darlo en secundaria.(MARÍA.009)

Manifiesta que determinados contenidos (bloque de expresión y comunicación corporal) que considera importantes y que van a ser

planteados, pueden no despertar mucho interés entre sus alumnos/as, cuestión que se plantea a partir de creencias y expectativas sobre el comportamiento de sus alumnos/a en relación con los mismos, pero sin apoyarse en previas experiencias sobre las que basar dichas creencias y expectativas

226 Pensaba yo que esta sesión iba a ser un
227 fracaso y que los niños me iban a decir que
228 esto no era "gimnasia".(DIARIO)

268 Creo que este fracaso puede ser debido a que
269 en los "A" no suele haber mayoría musulmana,
270 cosa que si pasa en los "B", y he de decir que
271 hay una gran diferencia entre unos y otros.(DIARIO)

71 R:Eso fuéeun triunfo yo pienso porque yo
72 pensaba que esto iba a ser un fracaso y
73 todavía
74 no lo he hecho con primero porque pienso que
75 no
76 van a escucharme.
77 P:Entonces, pensando que este tipo de
78 contenidos son interesantes para estas edades
79 no las haces porque piensas que..
80 R:No, si las voy a hacer, lo que pasa es que
81 todavía no las he hecho.
82 P:Quizás porque crees que los niños no van a
83 funcionar bien.
84 R:Claro, tengo pensado hacerlas.(MARÍA.003)

231 R:Sobre todo en una sesión como ésta, sí.
232 Estoy
233 convencido que cuando lo haga con 1° más de
234 un
235 niño se me despista porque no sabe qué está
236 haciendo.Sigue a los demás.(MARÍA.003)

expectativas que se ven a menudo no correspondidas por una buena participación y realización de los alumnos/as en clase

209 expresión corporal con 3° . La clase salió muy
210 bien y los niños tenían una imaginación muy
211 grande ya que de esa clase salieron cosas

212 estupendas. Los niños funcionaron
213 prácticamente solos. Yo solo tuve que darles
214 ideas y ellos las desarrollaban y
215 representaban. He de destacar a un niño que se
216 llama Cristóbal. Es el primer día que ha
217 traído chándal y hasta hoy no había hecho
218 ningún día E.F.. Le he hecho una fiesta
219 tremenda. Además ha sido el cabecilla de su
220 grupo, teniendo todas las ideas , a cuál más
221 buena. Ha demostrado que tiene mucha
222 imaginación.(DIARIO)

292 salido muy bien. Yo no sabía si estos niños
293 habían hecho juegos de orientación con
294 anterioridad pero la verdad es que entendieron
295 muy bien el mapa del parque y supieron muy
296 bien encontrar las fichas que se habían
297 escondido.(DIARIO)

446 P:¿Cómo ves a la clase en este momento?
447 R:Pues muy bien, porque los niños se están
448 inventando muchas cosas.(MARÍA.003)

Otra cuestión reseñable, en relación con los contenidos y respecto a la actuación metodológica de los profesores en clase, es su afirmación sobre que determinados contenidos facilitan o favorecen la posibilidad de que los profesores participen o influyan en mayor medida en el aprendizaje de sus alumnos/as

686 P:Refiriéndonos a otra cuestión.Comentaste en
687 una ocasión que en las clase de juego el
688 profesor tiene poco que enseñar , ¿por qué
689 esta opinión?
690 R:Porque los juegos tienen pocas reglas y
691 poca complicaciones y en cambio los deportes
692 tienen más reglas, ahí más cosa que tienes
693 que decir.(MARÍA.009)

añadiendo al respecto que

494 R:No, yo creo que son ellos lo que aprenden a
495 través de la actividad y no de lo que yo le
496 diga. En tareas como las de hoy necesitan de
497 una información para aprender a través de la

498 actividad.(MARÍA.004)

justificando dicha afirmación en el análisis que hace de la estructura de los diversos contenidos de enseñanza

694 P:¿Esa opinión es por tu experiencia como
695 alumna, experiencia docente o por el análisis
696 realizado de esos contenidos de enseñanza?
697 R:Por el análisis de los contenidos. Un
698 juego, como p. ej. un simple pilla-pilla, no
699 tiene nada, no hay ninguna norma, no hay nada
700 y todo sale de ellos(alumnos), de buscar
701 soluciones ante el problema del juego. En
702 cambio en una iniciación deportiva ya entra
703 un poco lo que es la instrucción directa, tú
704 les das más soluciones ante los problemas que
705 se presentan, le ayudas..(MARÍA.009)

En cuanto a la metodología a utilizar en su proceso de enseñanza, María se mueve en una constante contradicción, valorando como más adecuada una determinada metodología (resolución de problemas), como quedo patente con anterioridad, pero contradicie en ocasiones dicha afirmación, durante su actuación en clase

397 encuentren la solución aunque tampoco es que
398 haga instrucción directa porque tampoco les
399 demuestro la solución sino que son soluciones
400 verbales.(MARÍA.009)

703 un poco lo que es la instrucción directa, tú
704 les das mas soluciones ante los problemas que
705 se presentan, le ayudas.
706 P:¿Vuelve a aparecer una cierta contradicción
707 respecto a tu forma de entender la
708 enseñanza?
709 R:Yo no doy instrucción directa, solamente
710 que les doy ayuda, les doy soluciones a
711 problemas pero no se las hago. Yo les digo
712 "flexionar las rodillas" pero no me pongo
713 como modelo a imitar y eso es lo que yo
714 entiendo como instrucción directa, presentar

715 un modelo.
716 P:¿Entonces para ti mientras no se hace una
717 demostración no se hace instrucción directa?
718 R:Depende de la explicación que le des porque
719 si haces una explicación muy detallada de lo
720 que hay que hacer pero es que yo no le doy
721 una explicación detallada de todo sino sobre
722 algún aspecto que veo que a ellos no le sale.(MARÍA.009)

aunque es coherente con ella en otros momentos

665 P:¿Entonces el planteamiento en relación al
666 conocimiento que el niño debe tener de los
667 diferentes deportes no debería enseñarse
668 así?
669 R:Enseñando los elementos técnicos no, sino
670 disponiendo al niño en situación de jugar y
671 si le salen de forma espontánea bien pero no
672 forzando y enseñándoselos tú.(MARÍA.009)

Sobre las instrucciones a impartir en clase a sus alumnos/as sobre las tareas a realizar, explica que no es una cuestión que le merezca un análisis previo, sino que está basada en su intuición y en el momento concreto

580 R:No lo pienso a priori, es una cosa que me
581 sale porque tampoco es cuestión de estudiar
582 las palabras que va uno a decir.(MARÍA.009)

constatando que la gran mayoría de las mismas están orientadas a lograr la atención de sus alumnos/as y a recordar normas de comportamiento

161 P:El 90% de las instrucciones que dices en el
162 aula son para requerir su atención, que estén
163 quietos,etc.
164 R:Es que tienen que estar quietos para
165 poderme
166 atender. (MARÍA.006)

utilizando como criterio de adecuación de su mensaje la propia actuación de sus alumnos/as

67 Sobre lo que
68 tú decías que no me iban a entender, todos me
69 han escuchado porque todos lo están haciendo
70 bien.(MARÍA.007)

Como problemática importante, en relación con las instrucciones en el aula, indica la dificultad que presentan sus alumnos/as para comprender explicaciones verbales, dadas las características de bilingüismo que se da en la mayoría de ellos

49 Con los chicos hay un problemilla y es que
50 algunos no te entienden porque hablan en sus
51 casas en cherja y muchos no han ido a
52 preescolar y a veces no se enteran de las
53 actividades que voy explicando.(DIARIO)

planteando como solución ante esta dificultad, incorporar sistemáticamente demostraciones como medio para presentar la información

157 R:Bueno. Lo que pasa es que en cuanto la
158 organización
159 es algo complicada no entienden mucho, pero
160 creo que
161 no es el nivel motriz sino el lenguaje.
162 P:Qué has pensado hacer al respecto.
163 R:Realizar un ejemplo claro de lo que hay que
164 hacer.(MARÍA.001)

41 P:Ahora, al explicar la actividad a realizar,
42 la muestras
43 realizándola tú.(el zorro, la gallina y los
44 polluelos)
45 R:Sí, con un ejemplo con un grupo.(MARÍA.002)

213 P:Ahora, en esta actividad te pones delante
214 de
215 la fila de niños y ejecutas la acción a
216 realizar. ¿No crees suficiente la información
217 verbal para que ellos lo representen?.
218 R:No lo sé. Expliqué que íbamos a pasar por
219 una
220 zona pantanosa pero es que ellos no saben lo

221 que es un pantano ni lo que es el fango. Yo
222 expliqué que era como barro pero no sé
223 tampoco
224 si servía aunque aquí te suelen entender, en
225 el
226 otro 2° te entienden menos.(MARÍA.003)

455 P:Realizas saltos con una pierna, ¿por qué?.
456 R:Quería indicarles que no solo saltaran con
457 una pierna, que hicieran otras cosas y no sé
458 por qué lo hice. Como había mucha gente
459 haciendolo para decirles que se podían hacer
460 otras cosas.(MARÍA.003)

240 Además con
241 este
242 grupo hice un ejemplo al principio para que
243 les
244 quedara más claro.(MARÍA.005)

Utiliza como rutina para explicar y demostrar las tareas, primero organizar los grupos y posteriormente explicar y/o demostrar la acción a realizar y características de la misma, facilitando ello la comprensión de la tarea por un lado y un mejor control y gestión del aula por otro.

183 P:Una vez distribuidos los grupos en el campo
184 (la mitad de cada equipo a ambos lados de la
185 línea de fondo del campo de balonmano)
186 explicastes, ¿esto no parece un poco
187 contradictorio?
188 R:Sí, es que se me olvido. Lo normal hubiera
189 sido lo contrario aunque así también se
190 enteraron bien.
191 P:Me pareción que tuviste que hacer un
192 esfuerzo suplementario.
193 R:No, lo tuve que hacer dos veces, una a
194 cada
195 grupo . No obstante, al estar ya colocados
196 entienden mejor la organización del juego,
197 porque este juego era un poco complicado y
198 así
199 se enteraron muy bien.(MARÍA.006)

Tiene presente, cuando la información es compleja y abundante, no presentar al inicio de la actividad la totalidad de la misma, sino realizarla de modo progresivo

29 P:En el primer juego que haces vas
30 introduciendo progresivamente nuevas
31 opciones,
32 reglas que van complicando el juego,
33 ¿responde
34 a una decisión previa y por qué no todas a la
35 vez?
36 R:Sí. No introduzco todas al principio porque
37 entonces se lían y aun así al final se
38 liaban,
39 se confundían.(MARÍA.001)

40 P:¿Reúnes al grupo para informar de cada una
41 de
42 las nuevas reglas?
43 R:No, se perdería mucho tiempo. Aprovechaba
44 cuando estaban tumbados o sentados para ir
45 introduciendo las nuevas reglas pero sin
46 reunirlos.(MARÍA.005)

Ante actuaciones erróneas de los alumnos/as en clase, a pesar de todas estas precauciones, María recurre a una aproximación a cada uno de los grupos o alumnos que presentan dichas dificultades para insistir y aclarar la información incialmente proporcionada

141 P:Explicas y demuestras la siguiente
142 actividad.
143 R:Sí. Pero no lo hacen bien. Como nunca la
144 han
145 hecho. Yo he dicho que realizara en
146 desplazamiento y se han quedado estáticos. Lo
147 que hago es ir pareja a pareja diciéndoles
148 que
149 tienen que estar en movimiento.Hay algunos
150 que
151 sí se mueven, otros no.(MARÍA.007)

173 P:Continuas yendo de pareja en pareja para

174 demostrar cómo tienen que hacer la actividad,
175 no solo explicas sino que también demuestras.
176 No obstante parece que no acaban de realizar
177 el
178 ejercicio tal como tú deseas.
179 R:Pienso que es porque están acostumbrados a
180 realizar los ejercicios en estático.(MARÍA.007)

343 P:Te desplazas de grupo en grupo.¿Sobre qué
344 cuestiones o informaciones te centras más?.
345 R:Que se distribuyeran el espacio, que no se
346 juntaran mucho.(MARÍA.007)

447 Para explicarles esta actividad no se han
448 movido de su sitio , es decir que no has
449 recurrido a reunirlos en círculo como casi
450 siempre que explicas una nueva actividad,
451 ¿por qué?,¿crees que se enteran todos?.
452 R:No, pero no me importa porque yo pongo a
453 funcionar a un grupo y despues voy pasando de
454 grupo en grupo a explicar la actividad.
455 Prefiero hacerlo así.
456 P:Es decir das una información muy general y
457 despues te acercas a cada grupo y aclaras más
458 específicamente en qué consiste.
459 R:Sí, y al que no lo ha entendido volvérselo
460 a
461 repetir porque es una explicación muy corta.(MARÍA.008)

tomando la decisión de detener la totalidad de la actividad, solo cuando percibe una absoluta falta de comprensión en la totalidad del grupo-clase

78 P:Has decidido parar el juego y has sentado a
79 los niños y les has dicho a los niños "no os
80 habéis enterado" y has vuelto a recordar las
81 normas del juego. ¿Cuál es la clave para
82 tomar
83 esa decisión?.
84 R:Lo que había que hacer era simplemente era
85 ir
86 en diagonal de una esquina a la otra y no
87 regatear, esquivar,etc. Había uno que no se
88 enteraba cuándo debía salir y le he recordado

89 que tiene que salir cuando le toque a su
90 grupo.(MARÍA.004)

112 P:LLamas a todos los niños.
113 R:Si, para volver a insistir en lo que hay
114 que
115 hacer. Es la única forma de que se enteren
116 todos,.(MARÍA.005)

90 P:En un momento determinado vuelves a detener
91 el juego y haces una pequeña demostración
92 sobre
93 le hecho de que no pueden agarrar a los dos
94 jugadores que quieren encontrarse.
95 R:Sí, porque había uno que estaba agarrando.
96 P:¿Uno solo?
97 R:Sí.
98 P:Pero detienes la actividad y se lo muestras
99 a
100 todo el grupo.
101 R:Para que vean que ese niño lo estaba
102 haciendo
103 mal y como hay que hacerlo bien.
104 P:En, cuando tienes que mostrar algún tipo de
105 situación así, aunque haya un solo
106 infractor.
107 R:Se lo muestro a todo el grupo.Así se
108 enteran
109 mejor.(MARÍA.006)

Respecto a su Formación Inicial, María la valora como insuficiente en algunos aspectos, así como en ocasiones algo irreal

250 P:¿Es un déficit en tu formación al no haber
251 cursado esa materia en la E.U. al haber
252 dejado
253 la especialidad en 2º?
254 R:Claro. Y para mí es muy importante porque.(MARÍA.002)

63 R:Es que en la E.U. no te informan cómo debes
64 actuar en estos casos, cómo regañar y ahí es
65 donde tengo una laguna gorda..(MARÍA.009)

87 R:No, y sobre todo por la forma en como se
88 desarrollo la asignatura de iniciación
89 deportiva, que la dábamos nosotros mismos,
90 cada uno un deporte, y los que dieron
91 balonmano lo hicieron fatal.(MARÍA.009)

204 R:Pienso que sí. Es uno de los contenidos que
205 noto que hay lagunas en la formación inicial,
206 el tratamiento del deporte escolar.(MARÍA.009)

310 R:Algunas veces un alto porcentaje y otras
311 veces muy bajo. Es que hay muchas cosas que
312 no son aplicables, que son poco realistas.
313 Pero es que yo también.... Se mucho de teoría
314 a la hora de dar clase de Ed. Infantil que
315 hice la especialidad completa y de E.F.
316 teórico, teórico no sé mucho, sé sobre todo
317 de actividades. Porque en 2° curso de
318 carrera tuvimos un gran componente práctico.
319 A mí es que no me han enseñado como se tiene
320 que dar una clase de E.F., bueno si me lo han
321 enseñado pero yo me guío más por mi intuición.(MARÍA.009)

326 R:Yo pienso que los contenidos no están de
327 acuerdo con la realidad que te encuentras
328 luego.(MARÍA.009)

331 R:Es que las prácticas de 2° (pocos alumnos)
332 tampoco son reales porque a veces eran
333 prácticas con pocos alumnos y eso cambia
334 mucho la realidad escolar.(MARÍA.009)

359 R:Sí. Es que ya te digo, en la E.U.a veces
360 todo es muy...Y hay muchas lagunas en tu
361 formación como actividades en la naturaleza,
362 orientación.(MARÍA.009)

521 R:Teoría siempre te tienen que enseñar pero
522 que te enseñen a elaborar fichas
523 sesiones,etc. pero también es importante la
524 teoría.Algo tienes que saber..(MARÍA.009)

4.2.3.3. Planificaciones

María no realiza planificaciones anuales, o al menos, no nos ha sido presentada, utilizando fundamentalmente para el diseño del currículum planificaciones diarias.

Estas planificaciones presentan forma de fichas donde aparece recogido en la parte superior de la misma el objetivo u objetivos a lograr en la sesión, debiendo hacer constar que el enunciado que escribe se corresponde con los contenidos de enseñanza descritos en el currículum de Educación Física para la Educación Primaria. Asimismo aparece reflejado el ciclo educativo a quién se dirige la sesión, de lo que podemos deducir que María realiza la misma planificación para los diferentes cursos y grupos comprendidos en cada uno de los ciclos de la Educación Primaria.

En la parte central de la ficha aparecen relacionadas las actividades a realizar en cada sesión, concretándose la descripción en el nombre en caso de que la tarea a realizar sea un juego (son las actividades mayoritarias) o una breve descripción en caso de adoptar la tarea forma de ejercicio.

No se describe ningún componente más ni ninguna variable organizativa o material.

4.2.3.4. Síntesis valorativa del análisis de los datos recogidos con los diferentes instrumentos

Como primera consideración, al igual que hemos procedido en el resto de los casos, vamos a señalar que María manifiesta como máxima preocupación al comienzo de su enseñanza la actitud y el concepto que sobre la Educación Física tienen sus alumnos/as, traduciéndose este hecho en un excesivo énfasis en el control y la disciplina en el aula, mediatizando su estilo docente, estilo docente que autodefine por no enjuiciar a priori a sus alumnos/as y por querer establecer unas relaciones con sus alumnos/as en un plano de igualdad y confianza, cuestión ésta altamente influenciada por el intento de actuar de modo contrario a sus experiencias negativas como alumna, en las que dichas relaciones se caracterizaban por el distanciamiento y falta de comunicación entre docente y discentes.

Esta cuestión de las relaciones con sus alumnos/as tropieza con la problemática anteriormente citada, lo que dificulta inicialmente poder establecerla en los parámetros ideales para ella, recurriendo, como estrategia para solucionar esta problemática, a negociar con aquellos grupos más conflictivos, lo cual facilita una evolución hacia relaciones más cordiales y positivas, influyendo y mejorando el clima del aula y fomentando una mejor y mayor participación de los alumnos/as en las tareas.

Como aspectos importantes, respecto al ámbito de las relaciones con sus alumnos/as, indicar que María va a estar influida en las mismas por el tipo de alumnos o grupo de que se trate en cada momento, así como por el horario escolar, variable organizativa que ejerce una gran influencia en estos aspectos de la vida del aula.

Este tipo de decisiones que María utiliza para avanzar en la solución de estos problemas, surgen de su experiencia y sus

convicciones, señalando la escasa consideración que estos aspectos tuvieron durante su formación inicial.

Como hemos señalado, su preocupación por la actitud y el concepto de los alumnos/as respecto al área de Educación Física le hace incidir mucho en el control a establecer en el aula, cuestión que llega a transformarse en obsesión para María, traduciéndose en comportamientos poco controlados y racionalizados, dejando traslucir y reflejar su carácter y personalidad respecto de estos temas.

Todo ello va a influir decididamente en su actuación metodológica, que se modificará en virtud del clima del aula y de los grupos de alumnos/as con los que interactúa, adoptando actitudes y comportamientos contrarios a sus deseos e ideas personales, generándole serios dilemas prácticos e influyendo sobre su capacidad de observación de los acontecimientos del aula. Intentará subsanar o superar este problema mediante la utilización de la variable organización de grupos como facilitadora del control y supeditando la participación de sus alumnos/as a la mejora de dicho control, así como centrando su atención en aquellos alumnos/as a los que califica como más conflictivos o causa de descontrol en el aula, estando todo ello influído por sus experiencias docentes previas.

La acción de informar va a estar determinada o guiada por su intuición y por el momento concreto en la dinámica del aula. Hay que señalar que la gran parte de instrucciones o informaciones que María transmite a sus alumnos/as son para lograr su atención y/o para mantener el control del aula.

La problemática del bilingüismo presente en muchos de sus alumnos/as le hace optar por utilizar de forma casi sistemática la demostración como medio de presentar la información sobre las tareas a realizar, valorando el nivel de adecuación de la misma

en virtud de las respuestas de los alumnos/as. Adopta igualmente una serie de rutinas organizativas, que serán utilizadas en función del tipo de información a transmitir a los alumnos/as y que presentan la estructura de primero organizar y despues explicar.

Cuando surge algún tipo de conflicto o comportamiento negativo, María va a basar la decisión a adoptar en sus propias convicciones y valores y en función del niño o niña de que se trate, no actuando de igual forma ante sucesos similares. Para ello establece niveles jerárquicos en su actuación, seleccionando cuáles son para ella las cuestiones prioritarias respecto al control y la gestión del aula, llegando a tomar decisiones extremas en aquellos casos catalogados como graves, decisiones que le suponen en casi todas las situaciones dilemas prácticos personales al tener que confrontar sus decisiones con sus ideas y valores al respecto.

A medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje, María evoluciona hacia comportamientos y actitudes más racionales, mejorando en su capacidad de autocontrol ante los conflictos. También se observa una mejora en su capacidad de observación a medida que aumenta su experiencia docente en el aula.

Se constata una gran implicación personal en el desarrollo de su enseñanza (animar, participar en la actividad propuesta), lo cual justifica por valorarlo como un factor de gran influencia en el nivel de motivación que los alumnos/as van a mostrar en clase. Esta consideración se construye en base a sus experiencias como alumna y como docente.

Este valor que concede a la actuación del profesor como dinamizadora de la motivación de los alumnos/as está presente también en los criterios que la guían a ocupar una determinada

posición en el espacio del aula o a realizar un determinado desplazamiento (la cercanía física del profesor aumenta la motivación de los alumnos/as hacia la práctica). Junto a éste, señala también criterios como mejorar el control y gestión del aula y ayudar a aquellos alumnos/as con dificultades y/o actuaciones erróneas en la realización de las tareas propuestas.

Su actuación metodológica va a estar muy mediatizada por el comportamiento y el nivel de sus alumnos/as (María presenta bajas expectativas respecto a la capacidad de resolución que puedan tener sus alumnos/as), cuestión que la lleva a recurrir a posicionamientos directivos, influenciados también por la obsesión, ya citada, respecto a la pérdida del tiempo de práctica útil.

El diseño o planificación del currículum que realiza María no se va a apoyar en ningún modelo teórico, a los que cataloga de poco útiles o prácticos, señalando la poca información que durante su formación se le proporcionó. Este diseño va a estar estructurado en tres tipos de planificaciones

-Planificación anual

-Planificación semanal

-Planificación de sesiones

Respecto al primer tipo, María señala la dificultad que para ella supone planificar a medio y largo plazo, lo que se traduce en una preferencia por planificar a corto plazo, planificación a la que concede la mayor importancia y dedicación.

La construcción del diseño anual que realiza María no tiene en cuenta este curso (1993/94) el nivel de sus alumnos (cuestión que considera importante pero que desconoce en el momento de abordar el mismo), por lo que opta por plantear un diseño abstracto que se irá modificando por el contraste con la realidad

práctica.

Como primer elemento o componente del currículum que considera en su planificación anual señala los contenidos, los cuales van a ser seleccionados por el nivel de identificación que presentan con sus creencias y convicciones, el nivel de motivación para sus alumnos/as (que desconoce inicialmente), concretándose en contenidos de tipo actitudinal, lo cual enlaza claramente con sus preocupación inicial sobre la actitud de sus alumnos/as respecto a la Educación Física. Añade respecto a los contenidos de enseñanza, que en virtud de cuáles sean, podrán establecerse niveles de individualización o dificultad para sus alumnos/as, señalando como ejemplo que ello no es posible en contenidos conceptuales y procedimentales del bloque de Expresión y Comunicación Corporal y sí en cambio en contenidos de tipo procedimental relacionados con la iniciación deportiva. Asimismo señala que los contenidos mediatizan la actuación del profesor en el aula, influyendo sobre las posibilidades de éste en el momento de favorecer o facilitar la adquisición de los aprendizajes en los alumnos/as. Pone como ejemplo de esta aseveración los juegos, tareas que no permiten mucha implicación o intervención del profesor para que los niños aprendan, sino que será la propia práctica la que posibilite los aprendizajes en los alumnos/as. En cambio, contenidos orientados a la iniciación deportiva ofrecen muchas más posibilidades de intervención del profesor para favorecer los aprendizajes.

Seguidamente serían considerados los objetivos, elemento éste al que no presta demasiada atención, pues están definidos o conceptualizados por los contenidos previamente seleccionados, siendo establecidos de forma muy concreta en cada una de las sesiones.

La metodología de enseñanza va a venir determinada por sus propias convicciones, así como por las tareas de enseñanza-

aprendizaje elegidas, sin ninguna justificación más al respecto.

El último componente a considerar en la planificación sería la evaluación, componente curricular valorado como muy difícil por María, lo que se traduce, como se puede comprobar en sus aportaciones, en una falta de atención y en un tratamiento poco riguroso y nada sistemático.

En cuanto al segundo tipo de planificación, la de la sesión, no va a estar basada en las consideraciones teóricas, a las que María considera poco prácticas, como ya ocurrió en la planificación anual. Utiliza un modelo de planificación muy práctico (utilizar aquello que funciona) y restrictivo (mismos diseños para los grupos de cada uno de los diferentes ciclos de Ed. Primaria) , lo que, según ella misma, desemboca en un claro perjuicio para los grupos que realizan la sesión las primeras ocasiones, pues las adaptaciones y modificaciones necesarias se producen a medida que se ve su desarrollo en el aula.

Este modelo de sesión se caracteriza por prever pocos aspectos del proceso didáctico, dejando muchas de las decisiones para la fase interactiva (en esta fase realiza las variaciones y adaptaciones necesarias a las características y nivel de cada uno de los grupos), dotándole la práctica de la seguridad y los recursos necesarios para dicha toma de decisiones y basándose mayoritariamente en sus experiencias previas para la construcción del mismo.

Para la selección de las tareas de enseñanza utiliza, como criterio fundamental, el nivel de motivación que pueden presentar para sus alumnos/as como anteriormente se ha señalado (no define o delimita este criterio), así como la problemática que puede presentar la organización de las mismas. Señala María la dificultad que encuentra en ocasiones para poder seleccionar tareas que reúnan estos requisitos, por lo que sugiere la

necesidad e importancia de disponer de materiales didácticos que resuelvan, o al menos faciliten, el problema.

El criterio de motivación va a ser también tenido en cuenta a la hora de decidir la duración de las tareas en el aula, relacionado esto con el criterio de que la participación asegura el aprendizaje y la facilitación del control por ello mismo.

Ya hemos citado la utilización de la organización de los grupos como una de las estrategias o recursos utilizados por María para facilitar su control de aula. Además de esta consideración sobre esta variable, debemos reseñar la problemática que para María supone que sus alumnos/as mantengan una determinada disposición espacial durante la ejecución de una tarea (las filas centran su atención fundamentalmente) y que, especialmente con los grupos de menor edad, se puedan realizar modificaciones organizativas durante las sesiones, aspectos éstos que propician descontrol y pérdida de tiempo de práctica (otra obsesión de María). Esto la lleva a mantener la misma organización, en la medida de lo posible, durante toda la sesión, en aras de un mejor control y disciplina en el aula. Esta actitud sobre la organización de los grupos va a ir modificándose a medida que transcurre el proceso didáctico, sincronizado con la disminución de la preocupación por el control.

A estos problemas en relación con la organización hay que añadir el que le acarrea disponer a sus alumnos/as en grupos mixtos, cuestión que impone María pero sin la necesaria justificación a sus alumnos/as y no preocupándose de crear la actitud necesaria y facilitadora para ello, y la adscripción de los alumnos/as en grupos de igual nivel de desempeño, decisión que va a venir justificada por sus experiencias previas como alumna en las que le era gratificante participar con aquellos/as de su nivel o competencia motriz.

Hemos señalado con anterioridad que el tiempo de práctica es otra de las obsesiones de María en este período, cuestión a la que concede gran importancia (la posibilidad de participar es asumida por ella como garantía de aprendizaje). Para evitar estas pérdidas, María recurre a seleccionar tareas de gran motivación para sus alumnos que faciliten la atención de los alumnos/as y les haga concentrarse en sus explicaciones.

Los espacios de clase son considerados por María como uno de los factores que influyen en la calidad de la enseñanza, porque facilitan o impiden la utilización de material diverso, lo cual va a redundar en la posibilidad de presentar tareas más o menos motivadoras, influyen sobre el comportamiento de los alumnos/as y, en función de sus características, pueden afectar a la transmisión de la información.

Respecto a los horarios, María los enjuicia como un factor que influye decisivamente sobre el comportamiento de alumnos/as y profesores y mediatizan la mejora de la actitud de los alumnos/as hacia esta materia curricular.

María enjuicia su Formación Inicial como insuficiente (explicita que existen una serie de contenidos como actividades en la naturaleza, establecimiento de relaciones, actuación ante conflictos) que no tienen presencia en el currículum formativo) y algo irreal (los contenidos impartidos no tienen presente ni conectan con la realidad de la práctica).

Por último, resalta que en algunas materias el tratamiento metodológico realizado fue inadecuado y deficitario, lo que influyó en una baja adquisición de los contenidos de dichas materias.

4.3. COMPARACIÓN INTRA E INTERGRUPOS DE ESTUDIO

A partir de los datos encontrados y del análisis realizado de los mismos para cada uno de los sujetos de estudio, vamos a proceder a comparar entre sí los resultados encontrados en los futuros maestros especialistas de Educación Física durante su fase de prácticas y los resultados encontrados en los maestros especialistas en Educación Física durante su primer o segundo año de docencia (noveles). A continuación vamos a proceder a comparar resultados de ambos grupos de sujetos y por último los resultados de Sergio y Elena durante su fase de prácticas y su primer año de docencia para constrastar similitudes y diferencias en su actuación docente en los períodos de práctica docente analizados.

4.3.1. 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 Sergio, Elena e Isabel durante este período.

En el tabla 19 y gráfico 19 se presentan las categorías com un mayor porcentaje de aparición en la dimensión "Decisiones preactivas e interactivas" en los 3 casos de estudio.

SERGIO	PCC(34,8)	DVO(21,2)	DCC(19,3)	DAE(12,2)	DCP(8,3)	PVO(2,5)	DAA(1,2)
ELENA	DAE(25,4)	DCC(20,9)	DVO(17,1)	DCP(14,9)	PCC(14,3)	PVO(1,1)	DAA(0,4)
ISABEL	PCC(26,9)	DCC(22,1)	DCP(20,1)	DVO(18,2)	DAE(10)	PVO(1,4)	DAA(0,4)

Tabla 19 :Comparación "Decisiones preactivas e interactivas".

Es significativo el hecho de que en los tres casos presenten como categorías que menos centran su interés y preocupación las decisiones a tomar en la fase preactiva sobre las variables organizativas y contextuales(PVO), las cuales son postergadas hasta el desarrollo en el aula (el número de decisiones a este respecto es significativo en la fase interactiva) y las decisiones a tomar en relación con los alumnos/as que presentan buenos niveles de desempeño, lo que podría significar que sus intervenciones van mucho más encaminadas a conseguir que todos los alumnos/as alcancen unos niveles mínimos de competencia motriz (especialmente significativo en el caso de Elena) que a posibilitar que todos los alumnos/as mejoren en relación con su nivel de desempeño inicial.

Asimismo, se constata en el caso de Isabel y Sergio la adopción de un mayor número de decisiones en la fase preactiva de la enseñanza en relación con los componentes curriculares que en el caso de Elena, cuestión que parece deberse a una menor seguridad y confianza en cuanto a su capacidad para actuar adecuadamente en la fase interactiva, teniendo que ser más riguroso en el diseño de sus sesiones y dependiendo en mayor medida de las decisiones que en ella se reflejan.

Podemos comprobar que Isabel es la que muestra un menor número de intervenciones ante actuaciones poco satisfactorias de sus alumnos/as ante las propuestas que plantea y un mayor número ante conflictos en el aula. Entendemos que ello es el resultado de su menor confianza y menores recursos para gestionar el aula, estando muy mediatizada por su preocupación por los aspectos de control y disciplina, primando la seguridad sobre otros aspectos del proceso didáctico (la participación de sus alumnos/as es el logro a conseguir con independencia del nivel de competencia mostrado).

En cuanto a la dimensión "Componentes del currículum y variables organizativas y contextuales", (tabla 20 y gráfico 20) 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 Elena muestra en relación con los objetivos de enseñanza, componente éste, que no está tan considerado en el caso de Sergio e Isabel.

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

Tabla 20 : Comparación "Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales".

En cuanto a la dimensión personal (tabla 21 y gráfico 21), se comprueba la similitud existente en cuanto a las aportaciones que realizan los 3 sujetos de estudio, siendo digno de significar la influencia que sus creencias y valores tienen en la actuación de Elena y de Isabel en comparación con el caso de Sergio(apenas hay referencias a ellas) y el porcentaje de reflexiones que Sergio realiza sobre su propia actuación, categoría que no tiene apenas consideración en los otros dos casos de estudio.

SERGIO	JUA(20)	COD(18,5)	JUC(12,5)	OCC(10,3)	REF(6,2)	OVO(4,2)	JUP(3,8)
ELENA	JUA(21,5)	COD(21,2)	OCC(15,4)	OCV(11)	JUC(5,8)	JUP(3,8)	DIL(3,8)
ISABEL	COD(24,3)	JUA(13,5)	JUC(8,2)	OCC(8)	OCV(7,4)	REL(7,6)	JUP(6)

Tabla 21 :Comparación "Dimensión personal".

Entendemos que esta diferencia tan significativa nos indica una mayor rigurosidad y capacidad de introspección en el caso de Sergio, basando su toma de decisiones en procesos de análisis sobre su actuación y en la utilización de sus conocimientos al respecto, mientras que en los otros casos sus decisiones van a venir fundamentadas mayoritariamente en sus intuiciones, convicciones y preferencias antes que en procesos rigurosos y fundamentados en el conocimiento y en el análisis sistemático de las situaciones.

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 Sergio, Elena e Isabel. Así, en relación con sus preocupaciones iniciales, podemos ver que las relaciones con sus alumnos/as y el establecimiento de un adecuado clima del aula se presentan como la gran meta a conseguir como paso previo para poder avanzar en la consecución de otros fines u objetivos en el proceso

didáctico, traduciéndose este interés y preocupación por una especial atención hacia la gestión y el control del aula, primando la seguridad y el control sobre la calidad y riqueza del proceso de enseñanza, especialmente al comienzo de sus prácticas.

Esta preocupación hacia las relaciones con sus alumnos/as va a mediatizar su actuación docente y su motivación hacia la enseñanza, no actuando de la misma manera con los diferentes grupos de alumnos/as en general y con determinados alumnos/as en particular, dejándose influir por sus expectativas, experiencias previas con ellos y relación establecida a la hora de tomar sus decisiones ante situaciones idénticas de mal comportamiento en el aula. Comprobamos que establecen jerarquías en los conflictos que surgen en el aula, actuando sólo en aquellos a los que conceden una especial importancia en dicha clasificación jerárquica. Se constata también en los tres casos la influencia que sus propias convicciones, valores y creencias juegan en este tipo de decisiones.

Retomando su preocupación por la gestión y el control del aula, vemos que mientras Sergio utiliza el diálogo y la reflexión de sus alumnos/as como estrategia general para la solución de los problemas que acontecen en el aula, apartando sólo en escasas ocasiones a los alumnos/as del desarrollo de las actividades, Elena e Isabel recurren a actitudes más directivas y radicales, utilizando como estrategia ante los comportamientos conflictivos la realización de actividades relacionadas con la mejora de las cualidades físicas como castigo, estrategia que será juzgada como inadecuada por ambas, en los momentos finales de su período de práctica, por las connotaciones negativas que pueden derivarse hacia determinados contenidos del currículum del área. Elena e Isabel coinciden con Sergio en la utilización del diálogo como estrategia para solucionar los conflictos pero en mucha menor medida y con menos perseverancia. Se comprueba la utilización en algunos casos por Sergio y Elena de la evaluación como medio para

influir en aquellos alumnos/as con una mayor problemática en su comportamiento en el aula.

En cuanto a las instrucciones a dar en el aula, se puede comprobar que esta estrategia para Sergio y Elena presenta un indudable interés y preocupación, hecho no constatable en Isabel al estar mediatizado por su preocupación por el control, centrándose la actuación de Sergio y Elena, en relación con esta variable del aprendizaje, en el cómo informar y en el qué informar. En el proceso de informar, Elena e Isabel utilizan una serie de rutinas mientras que Sergio no las tiene presentes. Sobre el medio y procedimiento para informar, solo Isabel parece tener un criterio claro de cuál utilizar en cada momento, eligiendo explicación o demostración en función de la complejidad que atribuye a la tarea, aspecto éste no tenido en cuenta por Sergio y Elena, recurriendo más a comprobar la respuestas de los alumnos/as para optar por un medio u otro.

En cuanto a su actuación metodológica presentan claras similitudes, no mostrando la adecuada coherencia entre su actuación docente y las exigencias del método y estilo seleccionado (idéntico en los tres), debiéndose en parte esta contradicción a la preocupación inicial antes mencionada por el control y la seguridad y a la falta de experiencias previas de sus alumnos/as con dicho método de enseñanza. Comprobamos en los tres casos que, a medida que dicha preocupación inicial va desapareciendo, su actuación se va adecuando progresivamente a las características del estilo de enseñanza. Se señala, como cuestión que también puede influir, el escaso e inadecuado tratamiento que al respecto se realizó desde la formación inicial.

En los tres casos, la posición en el aula y los desplazamientos que en ella realizan van a estar determinados y guiados fundamentalmente para poder ayudar o reforzar a aquellos

alumnos/as que muestran cierta incapacidad en la realización de las tareas propuestas. En el caso de Sergio estas decisiones van a estar influíias por la posibilidad de observar mejor la realización del grupo y en el caso de Isabel para ejercer un mejor control (observar todo se lo facilita), mediatizados también por sus propias preferencias sobre ello.

En los tres casos se constata la opinión referida a la importancia que el profesor tiene en la mejora del nivel motivacional de sus alumnos/as, concretándose, en el caso de Elena e Isabel, en la utilización de sus propias vivencias como alumnas para dinamizar la actividad de sus alumnos/as.

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 curriculum 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

	SERGIO	ELENA	ISABEL
TIPO DE PLANIFICACIÓN	ANUAL	ANUAL	
	TRIMESTRAL	TRIMESTRAL	TRIMESTRAL
	MENSUAL	MENSUAL	QUINQUENAL
	SEMANAL	SEMANAL	SEMANAL
	DIARIA	DIARIA	DIARIA

Al no encontrarse ante una situación real de enseñanza, señalan los tres que si así fuera 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 Sergio que estarían en función de los objetivos establecidos previamente y Elena que serían de tipo procedimental. Isabel 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: indica Sergio que, en su caso, ello se debe a coherencia con los contenidos de enseñanza previamente establecidos; Elena, por estar acorde con su estilo docente, e Isabel 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 centrándo 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. Sergio y Elena conceden una gran importancia a la evaluación de su propia actuación docente, utilizando los mismos criterios para su realización (influenciados por aportaciones realizadas en la formación inicial), pero no consiguiendo llevarla a cabo de manera satisfactoria.

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. Isabel y Elena adoptan un modelo tradicional para la realización del diseño de sus sesiones (preparación o calentamiento mediante una tarea introductoria y una parte final mediante una tarea relajante-vuelta a la calma- o de gran motivación para los alumnos/as) aunque no utilicen los mismos criterios para la selección de las tareas a plantear en ambos momentos de la sesión. En el caso de Elena, la primera actividad a realizar presenta un alto nivel de motivación y la última es relajante o de una gran exigencia física, no planteando ambas ninguna conexión con el contenido a enseñar en la sesión. En el caso de Isabel, la primera tarea es de gran exigencia física y la última presenta un alto nivel de motivación, dándose el caso,

como en Elena, 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. Sergio 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 Elena 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, Isabel 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 (tiempo de aprendizaje previsto para cada uno de los contenidos de enseñanza) no es determinado a priori en ninguno de los tres casos, siendo establecido en función del interés y nivel de respuesta de los alumnos/as hacia ellas.

La organización de los grupos de clase supone en los tres casos preocupación y dificultad inicial. En el caso de Sergio se justifica la importancia de la misma en la influencia que tiene en el desarrollo de los contenidos por mediatizar la realización de las tareas de enseñanza. Elena 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 Isabel, 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.

Elena e Isabel destacan también la influencia que en su actuación docente va a tener esta variable del proceso didáctico.

En relación a su Formación Inicial, Sergio destaca los siguientes aspectos:

-Durante el período de la Formación Inicial hay una escasez de prácticas, siendo muy deseable la realización de prácticas compartidas de varias materias para interrelacionar contenidos diversos de la especialidad.

-El planteamiento de la Formación Inicial es atomizado y totalmente parcelado, produciéndose en los alumnos/as una disgragación del conocimiento. Sería necesario un planteamiento integrador y globalizado de las diversas materias de la especialidad que le permitan posteriormente realizar un tratamiento didáctico adecuado.

-Desconexión entre los contenidos impartidos en la Formación Inicial (excesivamente teóricos) y la realidad de la práctica:

-Se traduce en una gran dificultad para aplicar en la práctica los principios, teorías y recomendaciones presentadas en dicha Formación Inicial.

-Déficit formativo en el tratamiento de algunos componentes del currículum como metodología, evaluación y las adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales indicando la poca profundización y el escaso tratamiento práctico realizado sobre estos componentes.

-A estos añaden el escaso y superficial tratamiento de otros aspectos relacionados con el proceso didáctico:

-La gestión y el control del aula

-La organización del aula y del grupo-clase

Sobre las Prácticas de Enseñanza:

-Escasa duración de las Prácticas

-Las Prácticas de Enseñanza son la experiencia más positiva de la carrera, permitiendo a los alumnos/as clarificar lo aprendido, adiestran al futuro profesor para coordinar lo aprendido en la teoría con la realidad de la práctica

-son necesarias por que inician al futuro profesor en la práctica docente

-Es necesario que los futuros maestros impartan clase en todos los ciclos.

Elena señala la necesidad de una mayor profundización en su especialidad, proponiendo para ello alargar el tiempo de duración de la misma o realizar durante una serie de actividades de formación complementarias a los contenidos incluídos en dicha formación inicial y resalta la poca conexión entre la E.U. y los centros de prácticas (concretándola en los profesores de ambos niveles) para la realización de las prácticas de cátedra y las Prácticas de Enseñanza.

Para finalizar esta síntesis, señalan que las experiencias más significativas han sido aquellas que presentan un carácter teórico-práctico o práctico, así aquellas actividades que propician o favorecen el debate y el intercambio de ideas entre profesores y alumnos/as y los propios alumnos/a. Señalan entre ellas los seminarios, los análisis de clases con medio tecnológicos,etc. y resaltan que las mismas influyen más decisivamente en la actuación en el aula que las meras recomendaciones o informaciones presentadas exclusivamente de una forma teórica.

4.3.2. MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA NOVELES

Del conjunto de categoría incluidas en la dimensión **"DECISIONES PREACTIVAS E INTERACTIVAS"** (Tabla 22 y gráfico 22), observamos que las categorías más relevantes o con un mayor número de apariciones son las "decisiones preactivas (PCC) e interactivas(DCC) sobre componentes del currículum", siendo también notable la atención prestada a las "decisiones interactivas sobre las variables organizativas y contextuales (DVO)". Señalar también, coincidente en los tres casos, el poco valor o poca atención que muestran hacia aquellos alumnos/as que presentan buenos niveles de desempeño en el aula (DAA).

Se comprueba que la actuación de Sergio y María decisiones que se toman antes y durante la enseñanza, presenta unos parámetros en los niveles cuantitativos muy similares, mientras que en el caso de Elena se constatan ciertas diferencias respecto a las decisiones que toma antes del comienzo de las prácticas en relación a las variables organizativas y contextuales (PVO). Asimismo parece ser la menos interesada en tomar algún tipo de decisión ante actuaciones erróneas de sus alumnos/as.

SERGIO	DCC(30,7)	PCC(29,2)	DVO(14,2)	DAE(12,6)	DCP(8,2)	PVO(2,5)	DAA(1,9)
ELENA	PCC(36,6)	DCC(17,9)	DCP(12,5)	DVO(12)	PVO(10)	DAE(8,75)	DAA(2,08)
MARÍA	PCC(27,2)	DCC(25,8)	DVO(16,2)	DAE(14,3)	DCP(9,5)	DAA(3,8)	PVO(0,4)

Tabla 22: Comparación "Decisiones preactivas e interactivas".

En cuanto a la dimensión **"Componentes del currículum y las variables organizativas y contextuales"** (Tabla 23 y gráfico 23), observamos que el mayor número de intervenciones se refieren a las tareas de enseñanza-aprendizaje en los 3 casos (TAR) y al proceso de planificar su enseñanza (DIS). También parecer merecer

la atención de los sujetos de estudio la categoría "organización de grupos" (ORG).

Coinciden Sergio y Elena en su interés y preocupación por las instrucciones a sus alumnos/as(INS), cuestión que no se comprueba en María, mientras que en el resto de categorías no encontramos mucha coincidencia .

A este respecto, parece influir en la frecuencia de apariciones , y por tanto en el interés para cada uno de ellos, sus propias preferencias, convicciones y preocupaciones respecto a lo prioritario de su actuación didáctica.

SERGIO	TAR(34)	DIS(12,6)	INS(11,8)	ORG(8,4)	MAT(7,5)	CON(5)	MOT(3,5)
ELENA	TAR(21,1)	INS(11,2)	DIS(10,7)	ORG(10,1)	EVA(9,6)	TIE(7,4)	CON(7,14)
MARÍA	TAR(21,7)	DIS(9,2)	CON(8,3)	MOT(7,5)	ORG(7,8)	CNT(6,7)	INS(6,4)

Tabla 23: Comparación "Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales".

En cuanto a las categorías incluidas en la **"Dimensión Personal"** (Tabla 24 y gráfico 24), manifiestan coincidencias en las categorías con un mayor número de aportaciones o referencias "Comportamiento docente" (COD) y "opiniones sobre los componentes del currículum" (OCC), siendo necesario hacer la salvedad de que en el caso de María, sus creencias y valores "OCV" van a tener un gran peso específico en su actuación docente, mientras que en las de Elena y Sergio, siendo importantes, no parecen ser tan determinantes.

Señalar por último, lo significativo del porcentaje de aparición de la categoría "Reflexiones sobre su comportamiento docente"(REF) en el caso de Elena, no siendo así para los otros dos sujetos y la no presencia en ninguno de los tres de la categoría "Formación inicial" (FOE), lo cual puede indicarnos la

poca influencia o significación que en la actuación de los maestros noveles estudiados tiene dicho proceso.

SERGIO	COD(21,1)	OCC(19,7)	JUA(16,3)	OCP(5,9)	OVO(5,6)	JUC(5,6)	OCV(5,4)
ELENA	OCC(23,5)	COD(23)	OVO(7,91)	REF(7,69)	OCV(5,52)	REL(4,52)	OCP(4,52)
MARÍA	COD(21,1)	OCV(13,3)	OCC(11,5)	JUA(9,2)	OVO(7,5)	JUC(5,9)	EXD(3,6)

Tabla 24: Comparación "Dimensión personal".

Desde una perspectiva cualitativa, la comparación de los resultados encontrados en los tres maestros noveles presenta notables coincidencias.

Así encontramos que, en los tres casos, las preocupaciones iniciales en su actuación didáctica se concretan en

-Actitud de sus alumnos/as hacia la Educación Física

-Disciplina, control y gestión del aula

comprobándose que esta problemática mediatiza e influye el comportamiento docente de todos ellos.

En el caso de Sergio, se añade a las señaladas su preocupación por la eficiencia docente, mientras que en María se completan con la dificultad para establecer unas adecuadas relaciones con sus alumnos/as y un aceptable clima del aula.

Su comportamiento docente, que ya hemos indicado va a estar influído por sus preocupaciones iniciales, presenta en los tres casos dificultades para actuar en el aula de forma acorde con sus ideales e intereses, creándoles dilemas personales al tener que actuar de forma directiva y autoritaria ante el comportamiento negativo de sus alumnos/as. Constatamos en los tres casos cierta incapacidad para tomar decisiones racionalizadas y objetivas ante

los conflictos que surgen en el aula, decisiones con las que además no parecen estar de acuerdo ninguno de los tres.

En el caso de Elena y María, muchas de sus decisiones como docentes van a estar influidas por sus experiencias como alumna en las etapas anteriores a la formación inicial. Asimismo, apoyándose en dichas experiencias, valoran como determinante la implicación del profesor en el grado de motivación que van a presentar sus alumnos/as en el aula, lo que determina claramente su actitud en clase.

Elena y Sergio coinciden en la importancia y valor que tiene aceptar las propuestas que realizan sus alumnos/as respecto a las actividades a realizar en el aula, estando guiada esta apreciación por sus creencias, convicciones, experiencia docente y como alumnos. En el caso de Sergio, añade a todas ellas, las recomendaciones realizadas al respecto desde la formación inicial.

En general se comprueba una evolución en su comportamiento docente hacia posicionamientos menos autoritarios y más flexible a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se produce una mejora en el conocimiento y en las relaciones con sus alumnos/as.

Ante los conflictos que surgen en el aula, Sergio y María van a tomar sus decisiones basándose en sus propias creencias y valores, mientras que en el caso de Elena, éstas van a a estar más influenciadas por sus experiencias como alumna y en su escasa experiencia docente.

En cuanto a las instrucciones a sus alumnos/as, es manifiesta la preocupación que para Elena y Sergio supone el proceso de su transmisión en el aula, comprobándose que, pese a ello, no va a estar sistematizada en ninguno de los casos y las

decisiones sobre las mismas responden a procesos intuitivos y al momento que se trate.

En el caso de Elena, el nivel de adecuación de las instrucciones que transmite va a ser establecido por sus propias convicciones al respecto, mientras que en el caso de María, dicho nivel va a ser valorado en función de las respuestas de sus alumnos/as.

Indican los tres que el procedimiento más utilizado para proceder a transmitir la información al alumno/a va a ser la demostración, justificando esta decisión cada uno con diferentes motivos

-Es más impactante y gráfico (Sergio)

-Es más eficaz cuando las tareas son complejas(Elena)

-Es más eficaz por la falta de comprensión de sus alumnos/as a raíz del problema del bilingüismo presente en sus aulas (María)

La actuación metodológica de los tres se caracteriza por la dificultad inicial para ser coherentes en su comportamiento docente con las exigencias del método o estilo seleccionado (resolución de problemas), no respetando una de las cuestiones claves del mismo :no proporcionar directamente la solución a los alumnos/as. En el caso de Sergio, el hecho de comunicar la respuesta a sus alumnos/as está motivado por su impaciencia y su preocupación inicial por la eficiencia (no perder tiempo) y por las bajas expectativas que tiene sobre la capacidad de los mismos para poder resolver el problema planteado, motivo éste también alegado por María para proceder a comunicar la solución. En el caso de Elena, la justificación para proceder a ello va a ser evitar conflictos en el aula, influído este comportamiento por su preocupación por el control y la disciplina en el aula.

En los tres casos, la posición y desplazamientos a realizar

en el aula van a estar mediatizados por la actuación errónea de sus alumnos/as y su preocupación por el control y la gestión del aula, así como por el convencimiento de que la cercanía del profesor incentiva y refuerza la actuación de los alumnos/as.

La organización de grupos, variable organizativa y contextual que presenta un mayor nivel de atención para todos, va a ser determinada en los tres casos como forma de facilitar el control y gestión del aula, estando guiadas sus decisiones al respecto por sus experiencias docentes previas. En el caso de Sergio podemos destacar la rutina que establece en sus clases respecto a la organización del grupo de alumnos, comenzando las mismas con organizaciones individuales, pasando después a organización por parejas o tríos y posteriormente a tareas donde la organización va a ser en pequeños grupos. Justifica este planteamiento como un medio para aumentar la complejidad de las tareas al incrementar la presencia de participantes y las necesidades de cooperación y cooperación-oposición que se van a generar como consecuencia de ello.

En el caso de Elena y María es manifiesto su interés en utilizar la organización de los grupos en clase para desarrollar y favorecer procesos de coeduación en el aula.

En los tres casos se constata una evolución en el tratamiento de la variable organización de grupos hacia propuestas más interesadas en promover el aprendizaje de sus alumnos/as y no en mantener el control y la gestión del aula por encima de cualquier otra cuestión.

En cuanto a los horarios, los tres destacan la importancia e influencia que tienen sobre el comportamiento de profesores y alumnos/as, siendo necesario adecuar y modificar las tareas en función del momento horario en que se imparte la clase. Asimismo resaltan, dada la escasa presencia de horas para Educación Física

en algunos casos, la importancia que el mismo tiene en la consecución de las metas programadas y en la mejora de la actitud y el comportamiento de los alumnos/as hacia la Educación Física.

Respecto a la planificación del currículum, los tres señalan la dificultad que les supone planificar a largo plazo, optando por planificar a corto plazo, lo que deriva en una pérdida de perspectiva del proceso.

En cuanto al tipo de planificación a utilizar para proceder a concretar el currículum, podemos comprobar la similitud que a este respecto muestran Sergio y Elena, mientras que en el caso de María queda reducido a la mínima expresión, utilizando fundamentalmente la planificación diaria como medio para ir concretando su diseño curricular.

TIPO DE PLANIFICACIÓN	SERGIO	ELENA	MARÍA
ANUAL	ANUAL	ANUAL	ANUAL
TRIMESTRAL	TRIMESTRAL		
SEMANAL	SEMANAL		
DIARIA	DIARIA	DIARIA	

La construcción presenta un carácter líneal, estableciendo en primer lugar objetivos y contenidos (María altera el orden en el momento de su determinación), influyendo en la selección de los mismos sus creencias, valores y preferencias, así como su preocupación por la actitud de los alumnos/as hacia la Educación

Física, concretándose objetivos y contenidos de enseñanza en este período inicial en la mejora de los aspectos actitudinales de sus alumnos/as, cuestión que señalan María y Sergio como clave para poder mejorar y avanzar en otros aspectos de la enseñanza.

La metodología de enseñanza seleccionada, a la que ya nos hemos referido, va a ser coincidente en los tres casos, estando mediatizada su elección en el caso de María y Elena por las tareas a utilizar en clase, así como por la identificación que dicho método tiene con sus convicciones y estilo docente, mientras que Sergio va a seleccionar dicha metodología por considerarla la más adecuada para la consecución de sus contenidos de enseñanza.

En cuanto a la evaluación, los tres resaltan la gran dificultad que representa implementarla en el aula, centrándola en los aspectos actitudinales (por coherencia con los objetivos y contenidos seleccionados y también por suponerles menor dificultad evaluarlos). Parte de esta problemática viene dada por la dificultad para observar la actuación de los alumnos/as, dificultad que tiene su origen en la necesidad de centrar su atención en el control del aula y en el caso de Elena y María, en poder compaginar las funciones de observadoras con las de dinamizadoras y animadoras de la actuación de sus alumnos/as, aduciendo que al tener que observar deben adoptar una posición distante y fuera del grupo, lo que según aportacionea anteriores redunda negativamente en la motivación e implicación de sus alumnos/as durante la realización de las tareas.

Reseñar la falta de tratamiento en su planificación de adaptaciones curriculares para alumnos/as con necesidades educativas especiales, señalando que ello es debido fundamentalmente a no ser considerada como una de las preocupaciones docentes iniciales, dejándolo aparcado por centrar su atención en aquellas otras cuestiones que hemos señalado como

prioritarias en su actuación.

En cuanto a la planificación de sus sesiones (unidad fundamental en su proceso de concreción curricular), significar que todos ellos diseñan las mismas sesiones para todos los grupos y cursos del mismo nivel, readaptádolas en su desarrollo en el aula en función de las respuestas de los alumnos/as. Asumen que dicho proceder va a devenir en la aparición de ciertos déficit para los grupos a los que inicialmente se plantean las sesiones, ya que las mismas se van a ir enriqueciendo a medida que el desarrollo vaya incorporando al diseño las necesarias modificaciones como resultado de la práctica.

La construcción de las mismas no parece responder a ningún criterio de progresiva complejidad, señalando Elena y María que la misma va a responder a procesos intuitivos, guiados fundamentalmente por el grado de motivación de las tareas incluidas en la sesión. A este respecto señalan Elena y María que la primera tarea a plantear debe presentar un alto grado de motivación aunque no guarde relación con lo que tengan previsto enseñar ese día. En el caso de Sergio va a ser una tarea de poca exigencia y poca complejidad con objeto de activar o preparar a sus alumnos para el trabajo posterior.

Sergio y María explicitan que el grado de concreción y determinación de las sesiones va a venir determinado por el contenido o contenidos de enseñanza a impartir en las mismas. Añaden que la posibilidad de una mayor o menor individualización de la enseñanza va a estar condicionada por el tipo de contenidos de enseñanza seleccionados.

Comprobamos en los tres casos que el criterio para la selección de las tareas a plantear en el aula va a ser el grado de motivación que puedan presentar, señalando Elena que va a venir determinado por el grado de dinamismo de las tareas y la

presencia de competición, no explicitando Sergio y María ningún criterio al respecto. A este criterio añaden Elena Y Sergio la potencialidad educativa de la tarea, entendiendo la misma como la congruencia que presentan con los contenidos de enseñanza.

El tiempo de aprendizaje o tiempo de duración para la realización de cada tarea(tiempo que conceden para la enseñanza de cada contenido) no va a estar determinado de antemano, ya que todos consideran que ello no es útil (experiencias previas así lo informan) y decidiendo el mismo en función del nivel de participación y motivación de los alumnos/as en el aula respecto a cada una de las tareas planteadas.

Las relaciones con sus alumnos/as van a venir mediatizadas en los tres casos por las experiencias previas de éstos, señalando Elena y Sergio la importancia de fomentar procesos de responsabilidad y autonomía de los alumnos/as en la gestión del aula para la facilitación de dichas relaciones y el establecimiento de un clima del aula positivo. Manifiestan los tres la prioridad que el establecimiento de una buenas relaciones tiene en su actuación docente, al ser valorado como un aspecto decisivo para el futuro desarrollo del proceso didáctico.

En cuanto a su formación inicial, cabe destacar las diferentes opiniones que encontramos en los sujetos de estudio: no hay ninguna similitud en sus apreciaciones al respecto, lo cual nos lleva a pensar que sus intereses y preferencias son las que orientan sus juicios en relación con la misma y no tanto una apreciación objetiva sobre este período formativo.

4.3.3. COMPARACIÓN ENTRE FUTUROS MAESTROS Y MAESTROS NOVELES

Dentro de este apartado vamos a proceder a comparar los resultados alcanzados por cada uno de los grupos, centrándonos en aquellos aspectos más significativos para realizar dicha comparación.

Asimismo, vamos a considerar individualmente los casos de Sergio y Elena para establecer posibles similitudes y diferencias en su actuación en ambos períodos docentes, así como la fundamentación en que basan la misma, con objeto de constatar una posible evolución en dicha actuación.

4.3.3.1. Comparación intergrupos: Futuros maestros y maestros noveles

De la comparación de los resultados encontrados en los sujetos de ambos grupos, resaltamos las siguientes cuestiones:

- Todos los sujetos del estudio señalan la importancia de establecer de forma prioritaria unas adecuadas relaciones con los alumnos/as y un clima positivo hacia la enseñanza como factores determinantes para el logro de otras metas educativas.

- Las preocupaciones iniciales comunes señaladas por los sujetos estudiados se concretan mayoritariamente en la actitud de sus alumnos/as hacia la Educación Física y la gestión y el control del aula.

- Gran influencia del comportamiento y actitud de los alumnos/as en la motivación que muestran hacia la enseñanza, variando su actitud y expectativas docentes en función del grupo de alumnos/as con los que

interactúan.

- La actuación metodológica de todos ellos se caracteriza por presentar serias dificultades iniciales para mostrar la adecuada coherencia con las exigencias del estilo de enseñanza seleccionado, destacando entre las causas de esta inadecuación las prisas por conseguir resultados que refuercen su actuación, las bajas expectativas con que valoran a sus alumnos/as y la preocupación por la gestión y el control del aula. Asimismo se resalta el escaso e inadecuado tratamiento que dicho estilo tuvo en la formación inicial.

- Todos los sujetos señalan la importancia e influencia que la actuación del profesor tiene en el nivel de motivación y nivel de actividad de los alumnos/as, opinión extraída de su experiencia docente, lo que guía en muchas ocasiones sus decisiones sobre su posición y desplazamientos en el aula.

- El diseño del currículum se va a ir concretando mediante la utilización de diferentes tipos de planificación, las cuales no responden a las recomendaciones teóricas realizadas desde la formación inicial y más acordes con sus posibles experiencias como alumnos/as (relacionar período a planificar con tiempo que va incluido en una comunicación de notas al alumno). Asimismo coinciden en la dificultad para planificar a largo plazo(planificaciones anuales), lo que les lleva a centrar su atención en planificaciones a corto plazo, más concretas y en las que es más fácil constatar sus resultados, cuestión discutible por la constatación de la inexistencia de un adecuado y sistemático proceso de evaluación que les permita establecer los logros alcanzados.

- La selección de objetivos didácticos y contenidos de enseñanza está influida por sus creencias. convicciones, intereses y preferencias, participando además en ello su preocupación inicial por la actitud y comportamiento de sus alumnos/as en Educación Física,

concretándose los mismos en la mejora de aspectos actitudinales de sus alumnos/as.

- Todos seleccionan la misma metodología de enseñanza, decantándose por el estilo "resolución de problemas" , aunque no justifican de la misma manera el motivo que les guía a ello (congruencia con los contenidos de enseñanza, tareas, identificación con su estilo docente).

- La evaluación es valorada por todos como de difícil implantación en el aula, carcterizándose por una falta de rigurosidad y sistematización, estando influída por la dificultad para observar la realización de sus alumnos/as(incidencia de la problemática de gestión y control del aula). Se orienta fundamentalmente hacia los aspectos actitudinales, aunque caracteriza por falta de rigor y por estar poco sistematizados y explicitados los criterios que la guían. Señalan en algunos casos el inadecuado tratamiento que este componente tuvo durante la formación inicial, al que consideran como excesivamente teórico.

- Las tareas de enseñanza-aprendizaje (componente curricular que centra fundamentalmente su atención en el diseño y desarrollo del currículum) son seleccionadas utilizando como criterio clave y coincidente en todos los casos el nivel de motivación que les conceden, explicitando como aspectos que ayudan a determinar dicho nivel el grado de dinamismo que presentan, lo novedosas que pueden resultar para sus alumnos/as y la presencia de competición en las mismas. En algún caso se señala la congruencia que presenten con los contenidos de enseñanza, pero no es determinante en su selección.

- La organización del grupo-clase presenta para todos una especial relevancia, no existiendo relación entre esta consideración y el tiempo y atención que le dedican en la acción previa a su actuación en el aula(decisiones preactivas). Toman mayoritariamente las decisiones relacionadas con ella en la fase interactiva y guiándose para ello en su

experiencia docente previa.

- Por último cabe señalar la consideración que realizan sobre su formación inicial: aunque no presenta una valoración idéntica para todos ellos, se constata la poca influencia que la misma tiene en su actuación y en las decisiones que toman, así como la consideración poco positiva que hacia ella tienen. Destacan la desconexión entre teoría y práctica, la importancia e influencia de las experiencias prácticas, reclamando una mayor presencia de las mismas en dicho período.

- Destaca la escasa diferencia encontrada entre la actuación docente en Prácticas de Enseñanza y en los primeros años de docencia. Esto nos lleva a considerar la poca influencia que las Prácticas de Enseñanza parecen tener en la modificación de los comportamientos y en una mejora de la formación de los futuros maestros-especialistas en Educación Física, salvo en aquellas cuestiones relacionadas con el conocimiento práctico como consecuencia de los aprendizajes que les proporcionan las experiencias docentes que les impactan en dicho período.

4.3.3.1. Comparación Sergio en Prácticas-Sergio en primer año de docencia

Un primer acercamiento a comportamiento de Sergio en ambos períodos de docencia nos permite destacar que su atención respecto a las decisiones a tomar en la fase preactiva e interactiva de la enseñanza presenta unas ciertas diferencias (tabla 25 y gráfico 25).

Estas diferencias son especialmente significativas en cuanto al número de decisiones sobre los componentes del currículum que toma durante la fase interactiva, hecho que puede tener su origen en la manifestación que realiza durante el primer año de docencia, referida a la importancia que la experiencia tiene en dotarle de una mayor seguridad a la hora de poder adoptar decisiones ante las situaciones que se van presentando en el aula, lo que le lleva a no ser tan preciso y riguroso en el diseño previo de las sesiones.

PRÁCT	PCC(34,8)	DVO(21,2)	DCC(19,3)	DAE(12,2)	DCP(8,3)	PVO(2,5)	DAA(1,2)
NOVEL	DCC(30,7)	PCC(29,2)	DVO(14,2)	DAE(12,6)	DCP(8,2)	PVO(2,5)	DAA(0,3)

Tabla 25: Comparación Dimensión "Decisiones Preactivas e Interactivas " de Sergio en Prácticas y en el primer año de docencia.

Respecto al resto de categorías (decisiones) se comprueba el escaso interés que Sergio presta a las decisiones preactivas sobre las variables organizativas y contextuales (PVO), cuestiones que en ambos períodos estudiados va a ir decidiendo en el propio desarrollo de la sesión en el aula y a la actuación correcta de sus alumnos ante las propuestas que plantea en el aula (DAA), lo que parece indicar que su preocupación fundamental se orienta hacia los aspectos globales de la realización y la consecución de unos mínimos por todo el grupo de alumnos/as, desestimando la posibilidad de un desarrollo individual acorde

con el nivel de partida.

En cuanto a las categorías encuadradas en la dimensión "Componentes del currículum y variables organizativas y contextuales" (Tabla 26 y gráfico 26), se comprueba que la máxima preocupación de Sergio va a permanecer inalterable :las tareas de enseñanza-aprendizaje(TAR).

PRACT.	TAR(37,3)	ORG(11,8)	MOT(7,5)	EPA(6,8)	OBJ(5,2)	INS(4,9)	MAT(4,9)
NOVEL.	TAR(34)	DIS(12,6)	INS(11,8)	ORG(8,4)	MAT(7,5)	CON(5)	MOT(3,5)

Tabla 26: Comparación Dimensión "Componentes del currículum y variables organizativas y contextuales" de Sergio en Prácticas y en el primer año de docencia.

El resto de categorías que presentan un mayor porcentaje de apariciones en ambos períodos varía notablemente de uno a otro, constatando un mayor interés en el primer año de docencia por su diseño (referidas a las sesiones fundamentalmente) y por las instrucciones a impartir a sus alumnos/as respecto al período de prácticas. Asimismo es significativo el descenso en la preocupación e interés por los aspectos motivacionales en el primer año de docencia respecto a la fase de prácticas. Esto mismo comprobamos que sucede respecto a la organización de grupos. Por último destacar la escasa atención que muestra Sergio en ambos períodos al resto de componentes del currículum.

Por último, la comparación del procentaje de aparición de las categorías encuadradas en la "Dimensión Personal" (Tabla 27 y gráfico 27) nos refleja que básicamente su actuación docente es la categoría que mayor número de aportaciones registra en ambos períodos (Cod), siendo éste el que concentra su máxima preocupación e interés a lo largo de ambos períodos docentes.

PRACT	JUA(20)	COD(18,5)	JUC(12,5)	OCC(10,3)	REF(6,2)	OCV(4,3)	OVO(4,2)
NOVEL	COD(21,1)	OCC(19,7)	JUA(16,3)	OCP(5,9)	OVO(5,6)	JUC(5,6)	OCV(5,4)

Tabla 27: Comparación "Dimensión Personal" de Sergio en Prácticas y en el primer año de docencia.

Junto a ésta, podemos señalar la categoría "Opiniones y juicios sobre sus alumnos/as"(JUA) como el otro gran centro de interés de Sergio en los períodos objeto de estudio, observándose un descenso en el porcentaje de juicios y una mayor aportación de opiniones , lo que podría indicar un menor grado de compromiso y un mayor grado de conservadurismo en Sergio en su primer año de docencia respecto al período de prácticas en que parece mostrar un grado mayor de aportaciones críticas y de valoraciones sobre los aspectos didácticos. Asimismo se comprueba una significativa disminución de aportaciones referidas al análisis y reflexión sobre su comportamiento docente en el primer año de docencia respecto al período de prácticas, lo que podría ayudar a confirmar el comentario anterior. Por último, llama la atención la presencia de las referencias a sus creencias, convicciones y valores personales en ambos períodos, con un porcentaje ciertamente pequeño pero influyente en su actuación.

Profundizando en el análisis del contenido de los datos aportados en los diferentes instrumentos utilizados, podemos constatar que en ambos períodos muestra la misma prisa y ansiedad por alcanzar resultados, cuestión relacionada con la dependencia que muestra en su autovaloración como docente respecto a la actuación y comportamiento de sus alumnos/as. Esto mismo influye decisivamente en ambos períodos en su motivación hacia la enseñanza, influyendo ésta a su vez en el nivel de motivación e implicación de sus alumnos/as, estableciéndose para él una clara interrelación dependiente en el comportamiento de ambos elementos del proceso didáctico.

Asimismo se constata en ambos períodos que la preocupación inicial más impactante es la actitud que muestran los alumnos/as hacia la Educación Física y la necesidad de establecer unas adecuadas relaciones y un clima del aula positivo como punto de partida para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su actuación ante conflictos y comportamientos inadecuados permanece casi idéntica, estableciendo como estrategia más adecuada para su solución el diálogo con los alumnos/as implicados, comprobándose en ambos períodos la apariciсón en determinados momentos de comportamientos radicales y muy autoritarios como resultado de la permanencia de estas conductas. Asimismo se comprueba su capacidad para retomar la estrategia anteriormente señalada por ser la actitud más acorde con sus convicciones y valores personales.

El control y la gestión del aula propicia en Sergio en ambos períodos comportamientos docentes caracterizados por la directividad, influyendo decisivamente en su actuación metodológica. Dicha actuación va a caracterizarse por ser contradictoria en relación con las características del estilo de enseñanza adoptado, fundamentalmente por proporcionar la solución o respuesta motriz del problema planteado a sus alumnos/as, sin dejar tiempo a la búsqueda de la misma, argumentando razones como la prisa por alcanzar resultados, evitar conflictos o bajas expectativas sobre la capacidad de resolución de sus alumnos/as. A medida que se desarrolla el proceso se comprueba una evolución en su actuación, que es progresivamente más acorde con las exigencias del método. Esta evolución va paralela a la desaparición de sus preocupaciones sobre el control y la gestión del aula.

Respecto a las instrucciones a sus alumnos/as, vemos que a pesar de ser una de sus máximas preocupaciones-asume cierto déficit y dificultades personales para una realización adecuada

por las características de su dicción-no analiza y prevé suficientemente la cantidad y calidad de las mismas, limitándose a decidir en cada momento lo más conveniente sobre ello en función de la información que le brindan las respuestas de sus alumnos/as.

En cuanto al diseño del currículum, se comprueba que mantiene en los dos períodos los mismos tipos de planificación para concretizarlo, añadiendo en el primer año de experiencia que planificar a largo plazo le supone una gran dificultad y optando por hacerlo preferentemente a más corto tiempo.

Para su construcción, Sergio parte, en ambos períodos, del nivel de sus alumnos/as y de las características del contexto, aduciendo para ello las recomendaciones realizadas desde la formación inicial. Pese a esta declaración de intenciones, el análisis del resto del proceso de diseño nos informa que en la realidad estas variables, aunque matizan, no son determinantes en la selección del resto de componentes del currículum.

Así, los objetivos y contenidos de enseñanza seleccionados van a estar influenciados por sus propias convicciones y valores sobre la enseñanza, concretándose los objetivos didácticos y los contenidos de enseñanza, en ambos períodos, en la mejora de los aspectos actitudinales (actitud hacia la Educación Física y comportamiento en clase), añadiendo respecto a estos últimos, su interés por mejorar la capacidad de sus alumnos/as para poner en juego estrategias de cooperación y de cooperación-oposición, independientemente del nivel y edad de los mismos.

La metodología de enseñanza se concreta en ambos períodos en la utilización del estilo "resolución de problemas", aunque ya hemos visto la dificultad que muestra para actuar coherentemente con las exigencias del mismo. Justifica tal decisión en que es la más adecuada en virtud de los contenidos

seleccionados.

Por último, y en relación con el componente "evaluación", Sergio mantiene, tanto en prácticas como en su primer año de docencia, la dificultad que conlleva su implantación en la práctica, dificultad asociada a sus preocupaciones sobre el control y al escollo que supone poder observar concienzudamente la actuación de sus alumnos/as, optando por una percepción global y conjunta de la actuación del grupo. En ambos períodos, y de una forma poco sistemática y rigurosa, la evaluación se va a centrar sobre los aspectos actitudinales, en coherencia con los objetivos y contenidos seleccionados, así como por ser aspectos más ¿fáciles? de evaluar (Parece asumirse de forma general que éstos se refieren a cuestiones muy globales y abiertas y pco concretizadas como participación., interés, atención al profesor,etc., obviando los que aparecen en el currículum dentro de este tipo de contenidos y sin establecer criterios claros de evaluación para los mismos).

Las tareas de enseñanza-aprendizaje son el componente del currículum que más centra y ocupa la atención de Sergio a lo largo de su actuación docente, tanto en prácticas como en el primer año de docencia.

Se constata que Sergio juzga como fundamental que las mismas tengan un carácter lúdico (mayoritariamente plantea juegos en prácticas y señala esta característica como esencial para su selección en el primer año de docencia), y relaciona como criterios que tiene presente para la determinación de las mismas

-la potencialidad de las tareas (congruencia con los contenidos)

-nivel de motivación

-adecuación a sus intereses y preferencias

explicitando además durante las prácticas, la necesidad de que

sean adecuadas al nivel de sus alumnos/as, criterio cuestionable cuando se comprueba que utiliza sistemáticamente las mismas tareas para los diferentes grupos de alumnos/as.

Utilizar los sistemas de análisis de las tareas, propuestos desde la formación inicial para la selección de las mismas, es valorado por Sergio como difícil e irreal, fundamentalmente por el tiempo que conlleva, lo que los hace poco prácticos en la realidad diaria.

El tiempo de implementación en el aula (tiempo de aprendizaje que concede a cada contenidos) no va a estar determinado apriorísticamente por Sergio en ninguno de estos momentos docentes, señalando lo poco útil que resulta y basándose, para realizar esta valoración, en su experiencia docente en las prácticas. Utiliza como criterio para su determinación la propia actividad de los alumnos/as y el interés (nivel de motivación) que muestran hacia las tareas que va proponiendo en clase.

4.3.3.3. Comparación Elena en Prácticas-Elena en primer año de docencia

Del análisis de los porcentajes de aparición de las categorías incluídas en la dimensión **"Decisiones preactivas e interactivas"** (Tabla 28 y gráfico 28) podemos significar en primer lugar, el diferente tratamiento o atención que las actuaciones erróneas de sus alumnos/as ante las tareas propuestas en el aula(DAE) tienen para Elena en uno y otro período. Es significativo el notorio descenso que en su primer año de docencia presentan las decisiones que toma en el aula a este respecto, lo que unido al mantenimiento del bajo nivel de atención ante las actuaciones correctas(DAA) (en ambos períodos es la categoría con más bajo porcentaje), parece indicar , bien cierta dificultad para observar la actuación de sus alumnos/as y actuar en consecuencia, bien una mayor atención e interés hacia aspectos mas globales del aula (control, disciplina, participación,etc.) que hacia cuestiones puntuales o individuales.

PRÁCT.	DAE(25,4)	DCC(20,9)	DVO(17,1)	DCP(14,9)	PCC(14,3)	PVO(2,2)	DAA(1,6)
NOVEL	PCC(36,6)	DCC(17,9)	DCP(12,5)	DVO(12)	PVO(10)	DAE(8,75)	DAA(2,08)

Tabla 28: Comparación Dimensión "Decisiones Preactivas e Interactivas " de Elena en Prácticas y en el primer año de docencia.

Asimismo, se constata un mayor número de decisiones preactivas, y por tanto de interés y atención en su actuación docente, en el diseño y concreción de los componentes del currículum(DIS), fundamentalmente referido a las planificaciones diarias en su primer año de docencia respecto al período de prácticas, lo que parece indicar una evolución hacia una mayor previsión y determinación de dichos componentes del currículum. Se constata también un mayor número de decisiones preactivas

relacionadas con factores de organización del aula(PVO), lo que refrendaría la opinión anteriormente manifestada.

En cuanto a las categorías incluidas en la dimensión **"Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales"** (Tabla 29 y gráfico 29), se constata como categoría que más centra la atención de Elena en ambos períodos las tareas de enseñanza-aprendizaje (TAR)

PRÁCT.	TAR(27,6)	ORG(15,6)	OBJ(11)	MOT(6,9)	DIS(6,9)	INS(5,5)	MET(4,6)
NOVEL	TAR(21,1)	INS(11,2)	DIS(10,7)	ORG(10,1)	EVA(9,6)	TIE(7,4)	CON(7,1)

Tabla 29: Comparación Dimensión "Componentes del currículum y variables organizativas y contextuales" de Elena en Prácticas y en el primer año de docencia.

Ya hemos realzado, al referirnos a las decisiones que adopta Elena, la mayor atención que presta en el primer año de docencia al diseño de sus sesiones, siendo también relevante en este período el aumento de intervenciones respecto a las instrucciones a impartir en elaula y a la evaluación. Por último, destacar como las referencias a los objetivos de enseñanza (OBJ), sea en forma de opiniones o juicios sobre los mismos, sea por las decisiones que sobre los mismos toma en su actuación docente, desciende notablemente de un período a otro, desapareciendo de las categorías más significativas en el primer año de docencia. En esta misma línea comentar el descenso en la consideración e impotancia de la variable "motivación de los alumnos"(MOT) de un período a otro, lo que podría significar un menor interés y preocupación por los intereses de sus alumnos/as y un aumento de la influencia de sus propias preferencias e intereses en las decisiones que debe tomar en el aula.

En cuanto a la **"Dimensión personal"** (Tabla 30 y gráfico), las categorías que mayor porcentaje presentan en un período y

otro son claramente diferentes, haciendo constar el significativo descenso en las referencias a sus alumnos/as(JUA) en el primer año de docencia en relación con el período de prácticas, lo que unido a las consideraciones anteriomente señaladas sobre el descenso en las decisiones relativas a las actuaciones erróneas de sus alumnos/as y la consideración de la motivación como variable del aprendizaje, parece determinar en este primer año de docencia un marco caracterizado por la falta de atención prioritaria en su actuación docente por los intereses y demandas de los alumnos como referente fundamental respecto al período de prácticas.

PRÁCT.	JUA(21,5)	COD(21,2)	OCC(15,4)	OCV(11)	JUC(5,8)	JUP(3,8)	DIL(3,8)
NOVEL	OCC(23,5)	COD(23)	OVO(7,9)	REF(7,69)	OCV(5,5)	REL(4,5)	OCP(4,5)

Tabla 30: Comparación "Dimensión Personal" de Elena en Prácticas y en el primer año de docencia.

Asimismo destacar la presencia de sus creencias y valores(OCV) como categoría que influye en cierta medida en su actuación docente en ambos períodos y el aumento de las aportaciones referidas a sus reflexiones sobre su comportamiento docente(REF) en el primer año de docencia, aspecto éste de escasa consideración o presencia en su período de prácticas. Por último, destacar también el alto número de consideraciones(opiniones) relativas a las variables organizativas(OVO), lo cual parece refrendar su interés en este período por dichas variables respecto al período de prácticas.

En relación con el análisis cualitatico del contenido de las aportaciones recogidas en los diferentes instrumentos utilizados, Elena señala en ambos períodos la actitud de los alumnos/as hacia la materia como máxima preocupación docente inicial. Asimismo, tanto en prácticas como en el primer año de docencia, refleja su

preocupación por establecer unas buenas relaciones con sus alumnos/as y un adecuado clima del aula. La diferencia fundamental que se puede hacer notar entre ambos momentos está referida a las altas expectativas que muestra Elena al comienzo de sus prácticas, expectativas referidas a su propia formación-las prácticas es un marco fundamental en la misma-, como a los logros alcanzar con sus alumnos/as. Por contra, no hemos encontrado ninguna referencia en su primer año de docencia a expectativas y logros a alcanzar. La posible explicación puede ser el choque y la fustración personal que, en algunos momentos, pudo suponer para ella el marco encontrado en sus prácticas docentes, haciéndole vivenciar una gran diferencia entre sus deseos y ambiciones y la realidad educativa que encuentra en las mismas. En el primer año de docencia, Elena presenta una imagen eficientista y menos idealista, con cierta ansiedad y prisa por conseguir resultados en sus alumnos/as, señalando la responsabilidad que como profesora del aula tiene en aprovechar al máximo el tiempo de que dispone.

El comportamiento docente de Elena en prácticas y en su primer año de docencia presenta ciertos rasgos muy similares y algunas notables diferencias.

Así, encontramos la dificultad y prioridad que tiene para ella en ambos períodos la gestión y el control del aula, mostrando en los primeros momentos del primer año de docencia mayor inseguridad y nerviosismo que en el período de prácticas.

Su actuación ante los conflictos que surgen en el aula presenta características muy similares, dejándose guiar por su experiencia como alumna y como docente (primer año de experiencia profesional) para adoptar sus decisiones. Así utiliza el diálogo, la pasividad (mantenerse en silencio hasta que cesa el conflicto) y la valoración negativa en la evaluación. La diferencia fundamental en este sentido es la no utilización de actividades

de condición física como castigo, estrategia utilizada frecuentemente en prácticas pero que es valorada como muy inadecuada al término de las mismas, por lo que se puede afirmar que la experiencia es la que le induce a su no utilización. Significar que Elena resalta la falta de información en la formación inicial para actuar ante este tipo de situaciones en el aula.

Informar a sus alumnos/as, cómo presentar dicha información y la cantidad y adecuación de la misma, es otra de las grandes preocupaciones que aparecen en su comportamiento docente en prácticas y en el primer año de docencia, significando la importancia e influencia de las experiencias en este campo durante las prácticas (la realidad del aula le hace imponer una serie de rutinas organizativas para informar) en su comportamiento durante el siguiente período (introduce las rutinas organizativas desde el primer momento de su actuación). Así como en prácticas no se comprueba un comportamiento definido y estable para proceder a informar a sus alumnos/as, dejándose llevar por el momento y la intuición, durante el primer año de docencia Elena establece un comportamiento muy definido para informar a sus alumnos/as, comportamiento influíio y determinado por sus experiencias anteriores (prácticas de enseñanza). A tal efecto, utiliza inicialmente la explicación como medio para presentar la información, recurriendo en un segundo momento a la demostración cuando la tarea ha sido mal comprendida. Cuando las tareas que plantea en el aula son valoradas como difíciles o complejas utiliza la explicación y la demostración simultáneamente para facilitar la comprensión de sus alumnos/as.

Elena valora como decisiva (basada en convicciones personales y experiencias como alumna), tanto en prácticas como en su primer año de docencia, la influencia que el comportamiento del profesor en el aula tiene en el nivel de motivación e implicación de los alumnos/as en la clase, así como en la mejora

de su actitud hacia la Educación Física, lo que la lleva a participar y realizar las tareas junto a los alumnos/as con objeto de mejorar su motivación y participación. Esta consideración le plantea serios problemas tanto en prácticas como en el primer año de docencia, por la incompatibilidad que ello presenta con la necesidad de observar y evaluar la actuación de sus alumnos/as, decantándose en la mayoría de las ocasiones por la primera de estas alternativas.

En cuanto a su actuación metodológica, Elena presenta diferencias en su comportamiento y decisiones al respecto, optando en prácticas por implantar desde el primer momento en el su proceso didáctico una metodología basada en el estilo "resolución de problemas", encontrándonos en este período muchas contradicciones entre su actuación y las exigencias del estilo utilizado (las dificultades en la gestión y control del aula son la causa y el origen de la mayoría de estos comportamientos inadecuados), mientras que en su primer año de docencia y tomando como referente esta experiencia de prácticas, decide empezar por una metodología más directiva (instrucción directa), lo cual choca con sus convicciones, valores y estilo docente que desea implantar, e ir evolucionando, paralelamente a un mayor dominio y mejora en el control del aula, hacia una posición más acorde con dicho estilo docente, con sus ideales y preferencias en este campo(estilo de enseñanza de resolución de problemas). Señalar que dicha evolución está caracterizada por dudas, retrocesos y ambigüedades en su actuación.

El diseño del currículum presenta diferencias en las opiniones y jucios que Elena realiza sobre él y en la justificación y criterios que enumera para su construcción en los dos períodos analizados.

En la fase de prácticas Elena concede gran importancia a la planificación, señalando su potencialidad como guía del proceso

didáctico y como instrumento de formación del profesor. Durante el primer año de enseñanza, y abrumada por la realidad, Elena enjuicia planificar a largo plazo como un proceso que entraña una gran dificultad, lo que la lleva a centrar este proceso en planificaciones a corto plazo que le permite contrastar sus resultados y tener referentes más concretos sobre su actuación.

En cuanto al tipo de planificaciones que utiliza para concretarla, vemos que en prácticas manifiesta que en una situación normal de enseñanza utilizaría cinco tipos diferentes (anual, trimestral, mensual, semanal y diaria), usando en este período unidades didácticas que concreta en planificaciones semanales y diarias. Durante el primer año de docencia va a emplear realmente tres (trimestral, semanal y diaria) aunque también señale la anual, tipo de planificación que ya ha quedado señalado que por su dificultad apenas es tenida presente. Señalar a este respecto que los tipos de planificaciones explicitadas en ambos períodos no han sido señaladas o recomendadas desde la formación inicial, donde se planteó concretar el diseño en los niveles más pequeños mediante planificaciones de aula (tradicionalmente planificaciones de año) y unidades didácticas, lo que parece señalar la influencia que sus experiencias como alumna tienen en este proceso, guiándose para su concreción por las tradicional asociación entre período a planificar-período a evaluar institucionalmente (trimestres).

Para proceder a su construción, Elena señala en ambos períodos que partiría del nivel que presenten sus alumnos/as, determinando en primer lugar los objetivos didácticos a alcanzar. En prácticas explicita como criterio para su selección que sean importantes para ella, estableciendo para este período objetivos orientados a la mejora de la actitud y la participación de los alumnos/as en Educación Física (señala explícitamente fomentar procesos de autonomías), mientras que en el primer año de docencia señala como criterios estar acordes con sus ideales y

ser realistas, adecuados y factibles, concretándolos inicialmente, al igual que en prácticas, en la mejora de la actitud y la autonomía de sus alumnos/as. Con posterioridad, e influenciada por su experiencia en prácticas- centrarse solo en objetivos encaminados a la mejora de actitudes y valores es enjuiciado como inadecuado-, incorpora alcanzar objetivos procedimentales. Se comprueba en el análisis de su planificación anual la enumeración de un gran número de objetivos y subobjetivos, lo que valoramos como contradictorio e inadecuado respecto al criterio de realismo utilizado para su selección, lo que parece indicar que dicha planificación es elaborada por puro formalismo pero que no va a ser tenida en cuenta posteriormente, debido a la dificultad que conlleva. Añade Elena que su selección de objetivos está mediatizada por los objetivos y contenidos que plantea el profesor que imparte docencia en el siguiente siclo.

En cuanto a los contenidos de enseñanza, explicita Elena en las unidades didácticas elaboradas durante las prácticas contenidos de tipo procedimental y actitudinal, centrando estos últimos fundamentalmente su atención durante su actuación docente. En el primer año de docencia, el punto de partida para su determinación va ser los contenidos desarrollados por el profesor responsable del ciclo anterior, lo cual es valorado por Elena como algo fundamental en cualquier proceso de planificación, añadiendo su convicción de que no siempre es respetado este principio básico. Van a influir también en esta determinación sus propias convicciones y preferencias respecto al conjunto de contenidos a enseñar (destaca la influencia de los contenidos a enseñar en la motivación del profesor hacia la enseñanza). Así, hace hincapié en incorporar en su proceso didáctico un conjunto de contenidos que no están presentes en el currículum oficial de Educación Física para la Educación Primaria (Salud Corporal).

La metodología de enseñanza seleccionada en ambos períodos

es la misma, aunque diferenciándose el proceso de su implantación en el aula, como ya ha quedado explicado con anterioridad. Resaltar únicamente que mientras en prácticas justifica su elección por ser la que está más acorde con sus ideales y estilo docente, así como por ser la que mejor facilita procesos de individualización de la enseñanza, en el primer año de docencia la justificación señalada es la coherencia o adecuación con las tareas de enseñanza-aprendizaje seleccionadas, lo que indica la importancia que a este componente del currículum concede Elena en este período.

En cuanto a la evaluación, Elena la enjuicia como de muy difícil realización en ambos períodos docentes, señalando que parte de su dificultad tiene su origen en el deficitario tramiento realizado durante la formación inicial. En ambos períodos se constata la poca sistematización y rigurosidad que presenta su utilización en el aula, así como su exclusiva orientación hacia aspectos actitudinales, Dejar constancia también del uso que Elena hace de la evaluación con objeto de facilitar el control y gestión del aula (poner puntos negativos).

Destacar como cuestión muy significativa la falta de presencia y tratamiento que las adaptaciones curriculares para alumnos/as con necesidades educativas especiales tienen en sus diseños, y esta ausencia es más destacable por desarrollar su actuación docente (tanto en prácticas como en su prime año de docencia) en centros de integración educativa.

En relación con el nivel más concreto de planificación (planificación de sesiones), se comprueba que en ambos períodos diseña las mismas sesiones para los diferentes grupos y cursos a los que imparte clases, señalando que la adaptación y adecuación de las mismas a las características de los alumnos/as se va a producir durante la fase interactiva. Esta decisión pone muy en cuestión su declaración sobre cuál sería el punto de

partida en la construcción de su planificación (nivel de los alumnos), al diseñar de forma normativa y homogénea para todos ellos.

La progresión de la dificultad y complejidad de las tareas a nivel cualitativo y de la exigencia física a nivel cunatitativo no es considerada de forma racional y sistemática por Elena en ninguno de los períodos analizados, no apoyándose en las recomendaciones teóricas y recurriendo en la mayoría de las ocasiones a procesos intuitivos para su construcción.

El modelo o esquema de sesión utilizado para la planificación de sus sesiones durante la fase de prácticas es equiparable al modelo tradicional utilizado en el ámbito de la Educación Física, caracterizándose la primera tarea (tarea introductoria o de activación) por presentar un alto nivel de motivación para sus alumnos/as , aunque en algunas ocasiones, las menos, se apoya en principios del aprendizaje significativo para su selección. La tarea final es una tarea relajante (concepto de vuelta a la calma) o de gran intensidad (concepto que subyace es que los alumnos/as finalicen la sesión con un alto nivel de motivación y satisfacción). En ningún caso, salvo en aquellas situaciones señaladas en que conecta con aprendizajes o experiencias previas de sus alumnos/as, tiene presente criterios curriculares relacionados con la estructura de los contenidos de enseñanza. En el primer año de docencia, el modelo de sesión mantiene la característica de que la primera tarea debe ser motivante y si es posible relacionada con los contenidos a enseñar en la sesión. La tarea final es seleccionada por diferentes criterios, algunos coincidentes con los expresados para la fase de prácticas y otros como que constate el aprendizaje realizado ese día (la tarea de mayor complejidad es situada en último lugar)

La selección de las tareas evoluciona como preocupación

docente en Elena, encontrando en el período de prácticas pocas referencias al diseño y selección de las mismas, centrándose su interés en cómo se desarrollan en el aula. En el primer año de docencia el diseño de tareas es presentado como una de sus grandes preocupaciones, haciendo hincapié en el interés y atención que le merece dicho proceso y las dificultades encontradas en su realización.

Encontramos que el proceso de selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje no tiene presente las recomendaciones teóricas ni los sistemas de análisis presentados en la formación inicial en ninguno de los períodos, aduciendo que ello es debido a la dificultad y costoso proceso temporal que exige su utlización. Los criterios que utiliza Elena van a ser prácticamente idénticos en prácticas y en el primer año de docencia, significándose entre ellos la motivación que pueden generar en los alumnos/as, sus experiencias previas como alumna o docente respecto a las tareas y su potencialidad educativa (posibilidades didácticas respecto a los contenidos de enseñanza). Este último criterio es utilizado de forma muy abierta y ambigua, en relación directa con la forma en que son descritos y diseñados los contenidos de enseñanza en sus planificaciones.

Para finalizar con este apartado, señalar que la duración de las tareas (tiempo de aprendizaje concedido en el aula a cada contenido) va a ser determinado por el nivel de motivación que provocan en los alumnos/as y las respuestas que surgen en el aula. En prácticas añade el criterio de sus experiencias previas respecto a las tareas para determinar su duración, mientras en el primer año explicita, junto a los señalados, sus preferencias personales, los cuales no siempre son claros y estables.

Respecto a la organización de grupos en clase, Elena señala en ambos períodos la dificultad para su desarrollo en el aula.

Significar que es una variable que tiene en cuenta en su diseño de sesiones, fundamentalmente en el primer año de docencia, como se puede comprobar en el aumento del porcentaje de aparición de la categoría "decisiones preactivas referidas a las variables organizativas y contextuales"(PVO) y en el análisis del diseño de sus sesiones. Resalta en el primer año de docencia la utilización de experiencias docentes previas (prácticas de enseñanza) para la determinación de la organización a emplear en el aula. Significar por último, respecto a esta variable del proceso didáctico, la preocupación e interés de Elena por mejorar la actitud, favorecer la participación y fortalecer el papel de las alumnas en las clases de Educación Física, preocupación e interés que tiene su origen en sus convicciones y experiencias previas como alumna y deportista, interviniendo sistemáticamente en la composición de los grupos como medio de lograr todo ello.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

CAPÍTULO V.- CONCLUSIONES E IMPLICACIONES. PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS-ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

5.1. 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 y maestros-expecialistas en Educación Física en su primer o segundo año de docencia real, así como las premisas y razones que guían dicha actuación.

Llegado el momento de presentar nuestras conclusiones, tenemos presente tres referentes esenciales:

a) Nuestras hipótesis de trabajo y nuestros objetivos de investigación.

b) En la elaboración de estas conclusiones queremos significar la importancia de no vaciar lo individual de su singularidad porque ello es lo que lo hace significativo. La validez y el carácter probativo que tiene un caso, depende de su realidad, de su autenticidad, y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico **(PÉREZ SERRANO,1994a)**.

c) Nuestras conclusiones parten de la consideración de que el caso singular está regido por leyes, por lo que la obtención del conocimiento científico puede efectuarse a partir de él sin la mediación de casos promedios obtenidos de un gran número de casos históricos, posibilitando conjugar en el estudio de casos el enfoque nomotético (establecimiento de leyes generales) y el enfoque idiográfico (centrado en el individuo concreto) (**ANDRÉS, 1980**).

Alcanzados los objetivos que nos marcamos al inicio de esta investigación, como queda constatado en el proceso de análisis realizado en el capítulo anterior, centramos el comienzo de nuestras conclusiones en la confirmación o refutación de nuestra hipótesis de trabajo. Dicha hipótesis de trabajo es:

"El análisis de la fase interactiva de la enseñanza que realizan futuros maestros-especialistas en E.F. y maestros-especialistas en E.F. en su primer o segundo año de docencia proporciona información de gran importancia para la reconstrucción del currículum formativo de dicha especialidad en EE.UU. de Magisterio, en tanto que:

1.- Futuros maestros y maestros noveles realizan sus diseños de la enseñanza informados mínimamente por su formación teórica inicial. El principal argumento en el diseño de situaciones didácticas es el interés que estas pueden ofrecer a los alumnos, más que su pertinencia en función de las recomendaciones realizadas desde dicha formación inicial.

2.- Futuros maestros y maestros noveles basan prioritariamente su toma de decisiones en la fase interactiva de la enseñanza en su conocimientos y

vivencias como alumnos, su experiencia como practicantes y en la conducta que muestran sus alumnos más que en su conocimiento del contenido de la materia y su conocimiento de contenido pedagógico.

3.- La influencia que el currículum formativo inicial tiene en su enseñanza interactiva está mediatizado por la realización de actividades prácticas de formación durante el desarrollo del mismo más que por el conjunto de informaciones teóricas que se transmiten en dicho currículum."

Con los resultados encontrados afirmamos la confirmación de lo expresado en dicha hipótesis, extrayendo de los mismos las conclusiones que presentamos en los siguientes apartados.

En los cuadros diez, once, doce, trece y catorce presentamos las relaciones de las conclusiones encontradas con las aportaciones y referencias recogidas en el Capítulo II (las páginas están referidas a su ubicación en esta tesis) y con otras referencias no incluidas, pero significativas y coincidentes con las conclusiones alcanzadas.

5.1.1. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LAS PREOCUPACIONES, PROBLEMÁTICAS Y DIFICULTADES INICIALES

1.- Futuros/as maestros/as y maestros/as[1] noveles presentan altas expectativas en el comienzo del período docente, lo que se traduce en prisa y ansiedad por alcanzar rápidamente los objetivos diseñados, con objeto de aumentar su autoafirmación como docentes y reforzar su comportamiento, estando muy mediatizado este comportamiento y las decisiones consecuentes por su preocupación por el tiempo de práctica motriz que realizan sus añumnos/as(tiempo útil).

2.- Futuros maestros y maestros noveles muestran inicialmente dificultad para adecuar su actuación metodológica a las características y exigencias del método y estilo de enseñanza seleccionado, debido fundamentalmente a la influencia que la preocupación y el control del aula ejercen en su actuación docente. A medida que desaparece esta preocupación y van superando la dificultad que ellos les supone, su actuación metodológica evoluciona hacia posiciones más acordes y coherentes con el método y estilo seleccionado.

3.- Futuros maestros y maestros noveles valoran como dificultosa la organización del grupo-clase en sus aulas, señalando como causas principales de ello la casi total falta de experiencias previas de los alumnos/as y las dificultades encontradas

[1]**En los siguientes párrafos utilizaremos los términos futuros maestros y maestros noveles solamente para no ser repetitivos en la terminología.**

para cooperar conjuntamente niños y niñas en las tareas propuestas.

4.- La preocupación inicial de futuros maestros y maestros noveles por el control y la gestión del aula provoca la adopción por los mismos de planteamientos directivos y autoritarios, lo que les crea graves dilemas entre sus ideales y convicciones y las decisiones a tomar en el aula. Estos posicionamientos tan rígidos evolucionan hacia posturas más flexibles , abiertas y comprensivas a medida que la preocupación que los generaba disminuye progresivamente.

5.- La actitud negativa hacia la materia "Educación Física" que muestran sus alumnos/as (ven esta clase como un recreo) se convierte en una de las máximas preocupaciones docentes de futuros maestros y maestros noveles, mediando dicha preocupación en la planificación curricular y en la determinación de objetivos y contenidos de enseñanza.

6.- El establecimiento de unas buenas relaciones y de una adecuado clima del aula se convierte en una de las máximas prioridades de los futuros maestros y maestros noveles en el comienzo de su enseñanza. Señalan la influencia que ello tiene en poder avanzar en la consecusión de otros objetivos en su proceso didáctico, planteando la necesidad de dejar un tiempo para ello en el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

7.- Futuras maestras y maestras noveles perciben que los comportamientos negativos de los alumnos/as

y la dificultad en el establecimiento de unas adecuadas relaciones están influídos por el hecho de que el futuro mestro o el maestro novel sea mujer, aduciendo en este sentido la mayor exigencia y demostración de capacidades que como docentes de esta área se les exige por la tradición existente sobre el modelo de profesor.

8.- Futuros maestros y maestros noveles señalan que la observación de la actuación de sus alumnos/as, sea para informarles de malas actuaciones en su ejecución, sea para proceder a su evaluación, esta mediatizada por la preocupación y dificultad encontrada en la gestión y el control del aula, lo cual se traduce en apreciaciones globales, poco rigurosas y en un tratamiento deficitario en la recogida de datos para la evaluación de sus alumnos/as y en la propia evaluación de los mismos.

9.- Informar a sus alumnos/as es significado por futuros maestros y maestros noveles como uno de los momentos más difíciles en su actuación en el aula, influído claramente por los problemas de control y los malos comportamientos de sus alumnos/as.

10.- Informar a sus alumnos/as es una de las grandes preocupaciones de los futuros maestros y maestros noveles, concretándose esta dificultad en el contenido de la información, cantidad y calidad de la misma y modo de presentación y transmisión de la misma. Para resolver esta última cuestión (transmitir la información), se decantan mayoritariamente, aunque por diferentes motivos,

por la demostración como medio de presentar la información a sus alumnos/as.

11.- Futuros maestros consideran la motivación de sus alumnos como el factor clave para un eficaz desarrollo del proceso didáctico, mediando esta variable del aprendizaje en la toma de decisiones que realizan en la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.

5.1.2 CONCLUSIONES REFERIDAS AL COMPORTAMIENTO DOCENTE

1.- La motivación hacia la enseñanza que presentan ambos grupos de sujetos depende fundamentalmente del nivel de desempeño que muestran sus alumnos/as ante sus propuestas didácticas y por el grado de cumplimiento de sus expectativas.

2.- Futuros maestros y maestros noveles están influídos en su actitud, implicación en el aula y motivación hacia la enseñanza por los contenidos de enseñanza que deben impartir y por las tareas de enseñanza que plantean en el aula, mediando el nivel de conocimiento que presentan respecto a dichos contenidos y la identificación que los mismos y las tareas propuestas se identifican con sus valores, convicciones y preferencias.

3.- Los maestros noveles utilizan la organización del grupo-clase como factor que facilita o dificulta el control y la gestión del aula, teniendo presente en la selección del diseño de organización dicha influencia, optando inicialmente por implantar aquellas organizaciones que favorezcan el control y la disciplina del aula en perjuicio de una mayor riqueza y calidad del proceso didáctico.

4.- El tipo de relaciones que establecen futuros maestros y maestros noveles están mediadas por las experiencias previas y las expectativas que tienen sobre los diferentes grupos de clase, variando su comportamiento y actitud en virtud de ello.

5.- Futuros maestros y maestros noveles utilizan rutinas organizativas para presentar la información a sus alumnos/s, evolucionando desde rutinas donde primero organizan (procediendo ellos a la distribución del grupo de alumnos/as) y despues explican o demuestran (ya organizados suponen menor dificultad para controlarlos), hacia rutinas donde primero explican o demuestran y despues realizan la organización del grupo-clase (conceden autonomía y cierta libertad a sus alumnos/as para proceder a ello).

6.- Se constata la gran influencia que sus convicciones y preferencias tienen en los futuros maestros y maestros noveles en su actuación docente y 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.

7.- Las escasas experiencias docentes y sus experiencias como alumno/as guían y median en gran medida las decisiones preactivas e interactivas que adoptan futuros maestros y maestros noveles, especialmente en los aspectos referidos al diseño y desarrollo del currículum, al establecimiento de relaciones en el aula y en la adopción de determinadas estrategias en su actuación en el aula ante los conflictos que en ella se puedan generar. También influyen decisivamente en la organización del grupo-clase que realizan.

8.- Futuros maestros y maestros noveles presentan

unos niveles bajos en su capacidad de análisis y reflexión sobre su práctica, dándose en los 2 sujetos pertenecientes a ambos grupos de estudio (Sergio y Elena) una inversión en la manifestación de dicha capacidad en los períodos estudiados, yendo en el caso de Sergio de tener una presencia relevante en el período de Prácticas (guía e influye en muchas de sus decisiones didácticas) a descender notablemente en su primer año de docencia y en el caso de Elena de tener una escasa presencia en sus aportaciones en Prácticas a presentar un número considerable en su primer año de docencia, influyendo durante este período en su actuación en el aula.

9.- Influidos por los problemas de gestión y control del aula y por la actitud que muestran muchos de sus alumnos/as hacia la Educación Física, los futuros maestros y los maestros noveles consideran una prioridad en su proceso didáctico fomentar y desarrollar procesos de autonomía en sus alumnos/as, en el convencimiento de que ello redundará en una mejora del clima del aula, en una facilitación del control y en un aumento de sus posibilidades para observar y evaluar a sus alumnos/as.

10.- Futuros maestros y maestros noveles destacan que el nivel de motivación de los alumnos en clase de Educación Física está influido por el grado de implicación que presenta y la actitud que muestra durante el desarrollo de la actividad del aula (participar en la actividad, animar a sus alumnos reforzando su actuación en el aula), así como por

el grado de motivación que hacia la enseñanza muestra el profesor en el aula.

11.- Sus decisiones respecto a la posición y desplazamientos a realizar en el aula están guiadas prioritariamente por razones como proporcionar feedback a aquellos alumnos/as que muestran actuaciones incorrectas en la realización de las tareas que plantean en el aula y en sus convicciones y preferencias personales (la cercanía física del profesor aumenta la motivación de los alumnos/as, creencia basada en sus propias experiencias como alumnos/as). En menor medida, aún siendo una razón importante, tener un mejor control de sus alumnos/as.

12.- Futuros maestros y maestros noveles presentan una escasa atención (corroborada por el escaso número de decisiones que toman) durante la fase interactiva de la enseñanza hacia las realizaciones correctas de sus alumnos/as en las tareas planteadas. Orientan fundamentalmente su atención (número de decisiones) hacia aquellos alumnos que muestran dificultades para adecuar su comportamientos a las exigencias de las tareas, lo que podría significar un mayor interés en que todos los alumnos alcancen unos mínimos en sus niveles de competencia motriz, más que en propiciar una mejora individual partiendo de los niveles iniciales. Este hecho se confirma en la inexistencia en sus diseños de planteamientos individualizadores para los diferentes niveles de desempeño existente en el aula.

13.- Los maestros noveles centran mayoritariamente sus

decisiones preactivas e interactivas de la enseñanza en los componentes del currículum "tareas de enseñanza y contenidos de enseñanza", teniendo gran presencia durante la fase interactiva, aunque en menor grado, las decisiones referidas a cuestiones organizativas del aula (organización del grupo y del aula u distribución de los espacios)) y las decisiones por respuestas incorrectas de sus alumnos/as ante la tareas propuestas.

14.- Futuros maestros y maestros noveles muestran una escasa atención en la fase preactiva (diseño del currículum) hacia las variables organizativas del aula (organización de grupos, espacio a considerar y distribución del mismo).

15.- Futuros maestros y maestros noveles establecen durante la fase interactiva de la enseñanza una jerarquía en la importancia que tienen los conflictos que surgen en el aula, tomando decisiones determinadas previamente en función de la importancia que les conceden en su escala jerárquica. Esta se establece guiados por sus convicciones y valores personales, así como por su experiencia docente y como alumna.

16.- Maestros noveles valoran como muy positivo e importante comunicar a sus alumnos/as el objetivo que se pretende alcanzar en la tarea propuesta, significando que favorece y aumenta la implicación del alumno en la actividad. Dicha valoración esta basada en sus propios valores y crencias y en su propia experiencia como alumnos.

5.1.3 CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

1.- Los futuros maestros y maestros noveles 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 y maestros noveles utilizan en el diseño del currículum varios tipos de planificación, yendo desde la utilización de 5 tipos diferentes de planificación (anual, trimestral, mensual, semanal y diaria) hasta la utilización de solo 3 tipos (anual, semanal y diaria), comprobándose una disminución en el número de ellas que utilizan a medida que aumenta su experiencia docente.

3.- Cuando realizan la planificación curricular, los futuros maestros y los maestros noveles 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 maestros y maestros noveles 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 maestros y maestros noveles 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 y maestros noveles 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 y maestros noveles muestran un conocimiento de la estructura de la materia

superficia, 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 apredizaje 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.- Futuros maestros y maestros noveles 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 áquella con sus valores y creencias personales. Este planteamiento en la selección de la metodología está influído por lagunas y desconocimiento en el dominio del contenido pedagógico de la materia, no asociando adecuadamente un determinado tipo de contenido de enseñanza con su tratamiento metodológico más coherente y adecuado.

9.- Futuros maestros y maestros noveles 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.

10.- 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 maestros y maestros noveles, significándose como otra de las grandes preocupaciones iniciales que presentan los sujetos de estudio.

11.- La selección de las tareas de enseñanza-aprendizaje que realizan futuros maestros y maestros noveles no está basada en los sistemas de análisis recomendados desde la Formación Inicial, a los 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 ellos. 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 es difícil impicarlos en la práctica. Cabe 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.

12.- El grado de motivación que las tareas motrices pueden presentar en el aula para sus alumnos viene determinado por ser novedosas para ellos (criterio díficil de establecer por falta de información y por presentar las mismas para todos), ser dinámicas y presentar un carácter competitivo. Los futuros maestros y maestros noveles 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 "nivl de los alumnos" y "experiencias previas".

13.- 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 y maestros noveles por considerarlo poco útil. Este tiempo es decidido en la fase interactiva en función de la respuesta de sus alumnos.

14.- Futuros maestros y maestros noveles 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.

15.- Futuros maestros y maestros noveles 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 incluídas en la sesión, en función del nivel y de las respuestas que realicen sus alumnos en el aula.

16.- La planificación de las sesiones de futuros maestros y maestros noveles 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.

17.- El esquema de sesión que utilizan futuros maestros y maestros noveles 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 motivadora).

18.- El conocimiento didáctico del contenido que muestran futuros maestros y maestros noveles se caracteriza por mostrar déficits respecto a la progresión de las tareas incluídas en sus sesiones, en la apropiada organización del aula para la facilitación del aprendizaje, la adecuación de las tareas al nivel de cada uno de los alumnos y a la duración oportuna para que el aprendizaje previsto se consolide. Esto les lleva a ir aprendiendo de una sesión para otra la forma más idónea de plantear las tareas, la organización y la duración de las mismas, así como las instrucciones a impartir para facilitar una mejor comprensión de las tareas de enseñanza.

19.- El conocimiento práctico de los futuros maestros y maestros noveles se va construyendo basado en sus escasas experiencias docentes (las prácticas de cátedra le proporcionan información sobre la planificación de las sesiones, la selección de las tareas, la organización de los grupos que utilizan durante su período de prácticas y lo aprendido en éste es utilizado en su primer año de docencia, fundamentalmente los aspectos ya señalados, alos que podemos añadir los relacionados con la gestión y el control del aula, el establecimiento de adecuadas relaciones con sus alumnos y la actuación ante conflictos) y en sus experiencias como alumnos (selección de las tareas, establecimiento de relaciones, implicación en el aula, actuar para motivar a los alumnos), siendo de gran importancia y

significación en la toma de decisiones que realizan en su actuación docente, tal y como se confirma reiteradamente con los resultados encontrados.

20.- El conocimiento práctico (utilizamos el esquema propuesto por **GROSSMAN (1990)** para valorar sus diversos componentes) que muestran futuros maestros y maestros noveles se caracteriza por:

-Déficits en el conocimiento pedagógico general (aprendizaje de los alumnos, organización del grupo-clase, gestión y control del aula, planificación de sesiones, evaluación del proceso didáctico, planificación del currículum).

-Déficits en el conocimiento que presentan sobre la estructura de los contenidos del área de Educación Física, a lo que se añaden serias dificultades sobre cómo enseñar dichos contenidos.

-El conocimiento del contexto es un conocimiento valorado y tenido en cuenta teóricamente pero que en la realidad práctica (fundamentalmente en el diseño de sus sesiones y en la selección de tareas) se comprueba que no es tenido en cuenta en la fase preactiva.

-El conocimiento didáctico del contenido que presentan (fundamentado según GROSSMAN, (1990) en los anteriores conocimientos) se caracteriza por su superficialidad, constatándose que sus creencias, disposición y actitud influyen en la selección de los contenidos de enseñanza y en cómo enseñar esos contenidos (implicación personal en el aula mediada por ellos). Se confirma la existencia de contenidos preferidos para enseñar y de otros que no son gratificantes y que pueden quedar

olvidados.

21.- Futuros maestros y maestros noveles utilizan para la construción 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 guias 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.

5.1.4 CONCLUSIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN INICIAL

1.- Futuros maestros consideran escasa la duración del período de prácticas en la especialidad, señalando la necesidad de una mayor duración en las mismas y la conveniencia de que el futuro maestro imparta clase en todos los ciclos educativos.

2.- Futuros maestros valoran las Prácticas de Enseñanza como el período más valioso de su Formación Inicial. Señalan que son necesarias porque inician al futuro maestro en la práctica docente, permitiendo clarificar lo aprendido en el período formativo previo a las mismas y adiestrarse para coordinar lo aprendido en la teoría con la realidad de la práctica

3.- Futuros maestros valoran como escasas las prácticas realizadas durante la Formación Inicial. Sugirien como solución la realización de prácticas compartidas entre varias materias de la especialidad que posibilite una mayor y mejor conexión entre la teoría y la práctica. Valoramos positivamente esta propuesta, matizando que desde nuestro punto de vista deben incorporarse materias no específicas pero íntimamente conectadas con las de la especialidad (**Ver propuesta final en Figura 2**).

4.- Futuros maestros y maestros noveles enjuician la Formación Inicial negativamente, especialmente por el planteamiento atomizado que se realiza de los contenidos que conforman el área de Educación Física, presentando a los futuros maestros una

visión absolutamente parcelada de la especialidad. Señalan la necesidad de promover planteamientos integradores de las materias de la especialidad que les permitan realizar tratamientos didácticos adecuados.

5.- Futuros maestros y maestros noveles señalan la desconexión existente entre la Formación Inicial y la realidad de la práctica, encontrando una gran dificultad para aplicar los principios, teorías y recomendaciones de la teoría en su práctica docente, es decir, trasladar el "saber qué" al "saber cómo".

6.- Futuros maestros demandan una mayor profundización en los contenidos de la especialidad, proponiendo ante la escasez de tiempo, la realización de cursos complementarios durante la Formación Inicial.

7.- Futuros maestros y maestros especialistas declaran tener déficits y lagunas formativas y prácticas en aspectos como metodología de la enseñanza, evaluación, gestión del aula, organización del aula y de grupos, relaciones con los alumnos, actuación ante conflictos, instrucciones a los alumnos..

8.- Futuros maestros y maestros noveles valoran como inadecuado el planteamiento metodológico llevado a cabo en la Formación Inicial, sin realizar ninguna profundización o especificación que aclare su valoración en este sentido. Señalan,en todo caso, que el modo en que el proceso didáctico fué realizado en el centro de

formación, dificulta que una gran mayoría de los contenidos presentados lleguen a hacerse significativos y ser asimilados por los futuros/as maestros/as.

9.- Futuros maestros y maestros noveles valoran como experiencias más significativas de su Formación Inicial, en el momento de su actuación en la práctica, las materias teórico-prácticas, las materias prácticas, las que propician el debate y el intercambio de ideas y experiencias (seminario de prácticas, análisis de clases en pequeños grupos), enjuiciando como poco significativas las materias exclusivamente teóricas.

10.- De especial importancia es la opinión de que los conocimientos impartidos van a ser filtrados por las propias ideas y convicciones de los futuros maestros, las cuales no van a ser modificadas durante la Formación Inicial. Futuros mestros/as asimilan y retienen, por tanto, sólo aquellos conocimientos que superen dicho filtro. Esta valoración es confirmada por la "teoría del filtro", según la cual, la atención por aquello que se nos presenta funciona de manera selectiva, bloqueando aquellos mensajes que resultan irrelevantes para el receptor, centrándose tan solo en aquellos aspectos relacionados con el objeto de su búsqueda. Este proceso no siempre se realiza de forma consciente (**ZABALZA,1986**).

PRÁCTICAS

PREOCUPACIONES AUTOCONCEPTO EXPERIENCIA PREVIA	**GRIFFIN (1986)** **(PÁG. 56)**
CAMBIOS HACIA POSICIONES MÁS DIRECTIVAS PREOCUPACIÓN POR EL CONTROL DEL AULA EVOIUCIÓN HACIA POSICIONES CONSERVADORAS	**ZEICHNER Y TABACHNIK (1985)** **(PÁG. 57)**
ADECUACIÓN DE LAS SESIONES COMO CONSECUENCIA DE SUS DESARROLLO	**MARX(1981)** **(PÁG.38)**
VALORACIÓN POSITIVA DE LAS PRÁCTICAS PREOCUPACIÓN POR LA DISCIPLINA,LA COEDUCACIÓN,FALTA DE MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS,EVALUACIÓN	**SÁNCHEZ, MESA Y GRANDA (1990)** **(PÁG. 59)**

CUADRO 10: CONCLUSIONES RECOGIDAS DE LA ACTUACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS COINCIDENTES CON LAS REFERENCIAS EXPRESADAS EN EL CAPÍTULO II SOBRE LAS PRÁCTICAS EN GENERAL

NOVELES

PROBLEMAS COMUNES AL PROFESORADO NOVEL: DISCIPLINA EN EL AULA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS EVALUAR A LOS ALUMNOS ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOMINIO DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA	**VEENMAN (1984)** **(PÁG. 61)**

CUADRO 11: CONCLUSIONES RECOGIDAS DE LA ACTUACIÓN DE LOS PROFESORES NOVELES COINCIDENTES CON LAS REFERENCIAS DE ÍNDOLE GENERAL EXPRESADAS EN EL CAPÍTULO II

FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN E.F. EN PRÁCTICAS	
DIFICULTADES PARA OBSERVAR VALORACIÓN GLOBAL DE LOS ALUMNOS/AS	**STROOT Y OSLIN (1993)(PÁG. 76) ROVEGNO (1991) (PÁG. 76)**
TRATAMIENTO SUPERFICIAL DEL CURRÍCULUM PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS/AS EN ACTIVIDADES SE IDENTIFICA POR PARTE DE LOS FUTUROS PROFESORES CON QUE LOS ALUMNOS APRENDEN	**HUTCHINSON (1993) (PÁG. 80)**
ALTO NIVEL DE DIVERSIÓN DE LOS ALUMNOS/AS ES EL OBJETIVO IMPORTANTE A CONSEGUIR APRENDER A SER APRENDICES AUTÓNOMOS NECESIDAD DE PROPORCIONAR UN MÁXIMO TIEMPO DE ACTIVIDAD	**GRAHAM, HOHN,WERNER Y WOODS (1993) (PÁG. 80)**
PRÁCTICUM COMO ALGO IMPRESCINDIBLE PARA APRENDER LA PRÁCTICA PROFESIONAL PRÁCTICUM PRESENTA UNA GRAN POTENCIALIDAD PARA INICIARSE EN EL CAMPO PROFESIONAL	**ROMERO Y OTROS (1994) (PÁG. 81)**
INFLUENCIA DEL CONTEXTO ALTAS EXPECTATIVAS DE ENSEÑANZA DIFICULTADES PARA OBSERVAR Y EVALUAR IMPORTANCIA DEL FACTOR MOTIVACIÓN	**GRANDA (1995) (PÁG. 82)**

CUADRO 12: CONCLUSIONES RECOGIDAS DE LA ACTUACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA COINCIDENTES CON LAS REFERENCIAS EXPRESADAS EN EL CAPÍTULO II SOBRE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRÁCTICAS.

NOVELES EN E.F.	
EXPECTATIVAS SOBRE EL ÉXITO PEDAGÓGICO ESTÁ EN FUNCIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS	**O' SULLIVAN (1989) (PÁG. 88)**
IMPORTANCIA DE ADOPTAR LA ENSEÑANZA DE ACTITUDES, COMPORTAMIENTOS Y NORMAS EN E.F. EN VIRTUD DE LAS DEMANDAS DEL CONTEXTO	**O' SULLIVAN (1989) (PÁG. 88)**
CONSEGUIR LEGITIMIDAD PARA SU MATERIA PARA SER RECONOCIDA COMO UNA CLASE MÁS Y NO COMO UN RECREO	**O' SULLIVAN (1989) (PÁG. 89)**
UTILIZACIÓN DE GUÍAS ESCRITAS DE EJERCICIOS Y DE MATERIALES USADOS PARA LA CONFECCIÓN DE CLASES PRÁCTICAS DURANTE SU PERÍODO DE FORMACIÓN. GRAN UTILIDAD DE LAS EXPERIENCIAS PRÁCTICAS VIVIDAS EN CURSOS COMPLEMENTARIOS	**GRAHAM, HOPPLE,MANROSS Y SITZMAN (1993) (PÁG. 90)**
CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO	**GRAHAM, HOPPLE,MANROSS Y SITZMAN (1993) (PÁG. 92)**
DIFICULTAD PARA ESTABLECER EL TIEMPO ADECUADO DE DURACIÓN DE LAS TAREAS	**GRAHAM, HOPPLE,MANROSS Y SITZMAN (1993) (PÁG. 90)**
FOCO DE ATENCIÓN CENTRADO EN LA MEJORA DE LAS ACTITUDES Y APTITUDES	**SMYTH'S (1992) (PÁG. 91)**

CUADRO 13: CONCLUSIONES RECOGIDAS DE LA ACTUACIÓN DE LOS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA NOVELES COINCIDENTES CON LAS REFERENCIAS EXPRESADAS EN EL CAPÍTULO II SOBRE INVESTIGACIÓN SOBRE PROFESORES NOVELES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

REFERENCIAS AL CURRÍCULUM	
TAREA COMO ÚNIDAD BÁSICA DE LA PLANIFICACIÓN	SHAVELSON Y STERN (1983) ZAHORIK(1975); TILLEMA(1984) SALINAS(1987)
SELECCIÓN DE CONTENIDOS DE ENSEÑANZA	SALVADOR (1994) BALL Y McDIARMIT(1989)
TIPOS DE PLANIFICACIÓN	YINGER (1977) CLARK Y YINGER (1979) MARCELO (1995)
SELECCIÓN DE LAS TAREAS DURACIÓN DE LAS TAREAS	ZABALZA (1987)
PRESENTAR Y TRANSMITIR LA INFORMACIÓN INFORMAR DE LOS OBJETIVOS A ALCANZAR	ZABALZA (1987)
MODELO DE PLANIFICACIÓN DE LAS SESIONES	SÁNCHEZ BAÑUELOS (1987)

CUADRO 14: CONCLUSIONES RECOGIDAS DE LA ACTUACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS Y MAESTROS NOVELES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN AL CURRÍCULUM Y SUS COMPONENTES Y REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS COINCIDENTES.

5.2 CONCLUSIONES DE LA COMPARACIÓN INTRAGRUPO E INTERGRUPO

5.2.1 Comparación intragrupo

Presentamos en este apartado aquellas conclusiones más significativas relacionadas con este apartado, señalando que algunas ya han sido expuestas en los apartados anteriores y que no se presentan aquí para no ser reiterativos.

5.2.1.1 Futuros maestros-especialistas en educación Física

De la comparación realizada entre los resultados encontrados en los tres sujetos de estudio, significamos las siguientes conclusiones:

1.- No existen diferencias significativas en las preocupaciones, dificultades y problemas iniciales encontrados en su período de prácticas. ëstas se concretan en la actitud de sus alumnos hacia la Educación Física, el establecimiento de unas adecuadas relaciones y la gestión y el control del aula. A ellas podemos añadir , aunque en grado diferente, las instrucciones a transmitir a sus alumnos.

2.- Los tres sujetos de estudio presentan mínimas diferencias en la determinación de sus contenidos de enseñanza en el diseño que realizan. Estas mínimas diferencias desaparecen en el momento del desarrollo del diseño en la realidad práctica, coincidiendo en la mejora de contenidos actitudinales como cuestión prioritaria.

3.- Los tres sujetos de estudio no presentan

diferencias en los tipos de planificación que realizan ni en el modelo utilizado para su construcción. Tampoco presentan diferencias en la selección de la metodología de enseñanza ni en la valoración que realizan sobre el componente "evaluación", significando las dificultades encontradas para la implantación en el aula de ambos componentes curriculares.

4.- El comportamiento docente de los tres sujetos de estudio no presenta grandes diferencias en el aula, significándose tan solo los mayores niveles en la capacidad de análisis y reflexión que presenta Sergio sobre su práctica docente. Los matices que diferencias este comportamiento son debido más a sus experiencias previas y convicciones y valores personales (conocimiento práctico que poseen) que al modo en que utilizan sus conocimientos sobre la materia y sobre el contenido didáctico de la misma.

5.2.1.2 Comparación maestros-especialistas noveles

De la comparación realizada entre los resultados encontrados en los tres sujetos de estudio, significamos las siguientes conclusiones:

1.- No existen diferencias significativas en las preocupaciones, problemática y dificultades iniciales que encontramos en los tres sujetos de estudio durante su primer año de docencia.

2.- Comprobamos la existencia de ciertas diferencias en el comportamiento docente de Sergio y Elena respecto a María. Estas diferencias se concretan en la capacidad para aceptar propuestas que los primeros presentan respecto a la tercera, capacidad que valoran como muy positiva en un maestro. Este juicio está basado en sus convicciones y valores. La presentación y transmisión de la información es otro de los aspectos que diferencian a Sergio y Elena de María, siendo una variable del proceso didáctico que produce gran preocupación y atención en los dos primeros en su actuación didáctica, mientras que en el caso de María se constata una menor preocupación e interés por dicha variable.

3.- La influencia que los valores y creencias tiene en su actuación es notoria en los tres casos, siendo especialmente significativa y determinante en el caso de María, influyendo en la gran mayoría de decisiones que toma en la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.

4.- Del conjunto de resultados encontrados podemos concluir que la actitud y el conocimiento práctico (fundamentalmente el referido al conocimiento de la materia y al conocimiento didáctico del contenido) mostrado por Sergio y Elena presenta unos perfiles más profesionalizados y basados en la racionalidad técnica que en caso de María.

5.2.2 Comparación intergrupos

De la comparación de los resultados encontrados en los sujetos pertenecientes a ambos grupos de estudio, significar como conclusiones más significativas y valiosas las siguientes:

1.- Futuros maestros y maestros noveles presentan una escasa diferencia en su actuación docente en prácticas y en los primeros años de docencia, lo cuál nos lleva a reflexionar sobre la escasa consideración y mínima influencia que las prácticas de enseñanza parecen tener en la modificación de los comportamientos y en una mejora de la formación de los futuros maestros-especialistas en Educación Física, salvo en aquellos aspectos referidos al conocimiento aprendido como consecuencia de las experiencias docentes prácticas que les impactan en dicho período. Esta conclusión coincide con la opinión mostrada por **ZEICHNER(1980)**, **MONTERO (1987)** y **MARCELO (1987)**.

2.- Maestros noveles parecen mantener una menor atención en el comportamiento de sus alumnos como referente fundamental en su toma de decisiones durante la fase interactiva que la mantenida por los futuros maestros, determinado por un descenso en la consideración del factor motivación de sus alumnos/as hacia la enseñanza, en los juicios y opiniones sobre los mismos y en las decisiones relacionadas con las realización erróneas de las tareas por parte de los alumnos/as.

3.- La aparición del denominado "waseffect" (disminución progresiva del impacto e influencia de programa de formación en su comportamiento docente) en lo concerniente a la planificación

del currículum, al comprobarse que mientras que en la fase de prácticas utilizan la unidad didáctica como unidad básica para diseñar el currículum (siguen la directrices emanadas del DCB y de la Formación Inicial), en su primer año de docencia desaparece de los tipos de planificación que proponen, utilizando los tipos señalados de forma teórica en la fase de prácticas.

4.- Los maestros noveles muestran una menor atención e interés por la motivación e intereses de sus alumnos en su primer año de docencia que en el período de prácticas, realizando menos valoraciones y apreciaciones sobre los mismos (juicios y opiniones), basando menos sus decisiones preactivas e interactivas en los intereses y comportamientos de sus alumnos y más en sus experiencias previas como docentes y como alumnos y en sus convicciones y preferencias.

Estas conclusiones son aplicables a la comparación de los resultados alcanzados individualmente por Sergio y Elena en su período de prácticas y en su primer año de docencia.

5.2.2.1. Comparación Sergio en Prácticas-Sergio en primer año de docencia

En el caso de Sergio las conclusiones más relevantes, además de la señalada a nivel general para ambos grupos de estudio, referidas a las diferencias encontradas, son:

1.- En su primer año de docencia Sergio concede una menor consideración e importancia a la realización del diseño de sus sesiones, con un menor número de decisiones a tomar en la fase preactiva en relación al período de prácticas, amparándose en una mayor seguridad para adoptar decisiones en el aula como consecuencia de su experiencia docente previa (aumento de su conocimiento práctico).

2.- Se constata una disminución de la importancia e interés que Sergio concede a la motivación de sus alumnos en su primer año de docencia en relación al período de prácticas, lo que concuerda con una descenso en áquel período en las consideraciones que realiza sobre sus alumnos (juicios y opiniones sobre ellos). Consideramos que estos hecho indican una disminución por los intereses y deseos de sus alumnos en su actuación docente (fundamentalmente en lo referido a sus decisiones preactivas e interactivas).

3.- En su primer año de docencia Sergio muestra un descenso significativo en sus juicios y aportaciones críticas y un aumento en el número de opiniones respecto a su período de prácticas, lo que unido a la anterior conclusión, podría indicar una evolución hacia posiciones más

conservadoras en su actuación docente.

5.2.2.2. Comparación Elena en Prácticas-Elena en primer año de docencia

De la comparación de los resultados encontrados en Elena en ambos períodos docente, significamos las siguientes conclusiones referidas a las diferencias halladas:

1.- La atención por las dificultades que presentan sus alumnos/as en la realización de las tareas propuestas en el aula disminuyen significativamente en el primer año de docencia respecto al período de prácticas, manteniéndose en los dos períodos estudiados el escaso interés y atención por las realizaciones correctas de los alumnos/as. Estos hechos parecen indicar un menor interés y atención en su actuación docente durante la fase interactiva hacia los aspectos concretos y la problemática individual, centrándose fundamantalmente en los aspectos más globales del aula, que afectan a la totalidad del grupo-clase y a la gestión y control del aula.

2.- Elena muestra en su primer año de docencia una mayor preocupación e interés por el diseño de sus sesiones que en su período de prácticas, preocupación e interés que se dirige fundamentalmente a la selección y diseño de sus tareas de enseñanza-aprendizaje y a determinar la organización del grupo-clase a utilizar en el aula.

3.- Elena tiene menos presente la motivación de sus alumnos en su actuación docente en el primer año de docencia respecto al período de prácticas, lo que podría significar una menor dependencia de

dicha variable en su toma de decisiones y un incremento de la influencia de sus experiencias previas y sus convicciones y preferencias para proceder a ello. Debemos unir a ello el descenso en las referencias (opiniones y juicios) que realiza sobre sus alumnos/as en el primer año de docencia respecto al período de prácticas y por lo expresado en el punto uno de este apartado.

5.3. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Las conclusiones encontradas en nuestro estudio nos llevan a plantearnos una serie de interrogantes y cuestiones sobre las que, entendemos nosotros, se debería profundizar para propiciar una mejora en la calidad de la Formación Inicial de futuros maestros/as-especialistas en Educación Física.

Estas cuestiones, que podrían ser objeto de posteriores estudios y trabajos de esta índole o similar, lo que sería de gran interés sin duda para la comunidad científica a la que pertenecemos, podrían dar lugar, como más importantes a las siguientes líneas de investigación:

A) La metodología de enseñanza y los principios de aprendizaje utilizados en la Formación Inicial y como influyen en la asimilación y comprensión de los currícula formativos por parte de nuestros alumnos/as.

B) El modo en que los contenidos de enseñanza a impartir en la Ed. Primaria son presentados y tratados en la Formación Inicial para la adecuada comprensión y el correcto conocimiento por parte de los alumnos/as de los centros de formación de su estructura y componentes, así como de su tratamiento didáctico más adecuado.

c) El diseño de tareas de enseñanza-aprendizaje como variable formativa de indudable interés y trascendencia por centrar la atención y la máxima preocupación de los maestros especialistas en su diseño del currículum.

5.4. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL

Las conclusiones obtenidas establecen pautas de reflexión que nos orientan y deben ser tenidas en cuenta en la formación Inicial de los futuros maestros-especialistas en Educación Física.

Una primera cuestión a considerar es la influencia que la metodología utilizada en la presente investigación puede tener en dicha formación Inicial, al fomentar y favorecer en los futuros maestros procesos de análisis y reflexión sobre su práctica. En este sentido suscribimos la afirmación de **LLINARES (1988)** en la que señala:

> **"En general, la incorporación a la formación de profesores de medios e instrumentos utilizados en las investigaciones sobre el pensamiento del profesor puede ayudarles a hacerse conscientes de sus propias estrategias, facilitando su auto-observación".**

En este sentido, comprobamos en las propias manifestaciones de los participantes en la investigación la satisfacción por su implicación en la misma, lo que les ha permitido profundizar en el conocimiento de su práctica y hacerles reflexionar sobre ella. En este sentido coincidimos con **MINGORANCE (1989)** cuando afirma que

> **"Les ha servido para darse cuenta y reflexionar sobre su propia práctica, que de otra forma no lo hubieran realizado. La situación de intentar hablar sobre lo que han hecho les permite darse cuenta de su propio pensamiento,...y por ello su pensamiento puede cambiar según la situación que están viviendo".**

En esta línea, consideramos importante estructurar la introducción en la realidad educativa o en contacto directocon

ellas en fases o etapas, que apoyándose en la utilización de medios tecnológicos (vídeo, grabación de sus intervenciones), permitan al futuro profesor ir construyendo su conocimiento de una forma reflexiva y crítica, realizando su práctica informado por dicho conocimiento que se va a ir reconstruyendo de forma progresiva, apoyado siempre en el análisis profundo de su propia actuación.

Entendemos que otra implicación importante relacionada con la Formación Inicial de maestros-especialistas en Educación Física es la necesidad de profundizar en los métodos de enseñanza que se utilizan y en las prácticas que se realizan en las instituciones formativas, por entender que los métodos implantados no llegan a producir, significativamente, aprendizaje en nuestros alumnos. Las prácticas, por otro lado, son una fuente futura de reproducción de lo vivenciado en ellas, más que un medio necesario y fundamental que permita profundizar y complementar la formación de nuestro alumnos.

Por último, señalar la necesidad imperiosa de integrar y conectar las diversas materias del currículum, pues los actuales planes de estudio, presentan una clara desconexión y parcelación de los diversos contenidos que integran el currículum formativo y tal como asegura **PARLEBAS (1987)**

> **"En el plano de la formación, las dificultades son abundantes y la crisis es inevitable. Con el fín de asegurar la formación de los motricistas, la solución que se propone con mayor frecuencia consiste en la yuxtaposición de conocimientos salidos de los campos de la anatomía, la psicología, la fisiología, la sociología,etc., es decir, lo mismo que se practicaba ya hace unos cuarenta años. Lo que se postula es que la adición de conocimiento procedentes de campos dispares puede ser capaz de componer un paisaje único y armonioso. Desgraciadamente, el milagro no se ha producido jamás: ¿Cómo puede ser capaz un estudiante de captar una unidad donde sus profesores no perciben mas**

que heterogeneidad?, ¿cómo articular con fluidez los elementos de la neurofisiología y los datos de la sociología, para explicar, por ejemplo, los comportamientos de un jugador de fútbol o la conducta de un esquiador que desciende a tumba abierta por una pendiente abrupta?.

En este sentido concretamos nuestra propuesta de organización de las diversas materias troncales y obligatorias que lo componen (v. figura 2), añadiendo a las mismas aquellas optativas que por su especificidad o por la conexión que presentan con aquellas valoramos de gran interés en la Formación Inicial de maestros especcialistas de Educación Física. Señalamos en la propuesta la interrelación existente entre la diversas materias. Entendemos que su realización en la práctica conllevaría la resolución de problemas como los detectados en relación con el conocimiento que nuestros alumnos poseen sobre la estructura y componentes del contenido (conocimiento de la materia) y sobre como tratar este contenido para su transmisión y posterior asimilación por los alumnos/as de Ed. Primaria (conocimiento didáctico del contenido).

Las claves para interpretar las relaciones que se proponen entre las diversas materias del currículum de la Formación Inicial son:

-Tres líneas: Grado máximo en el nivel de relación e interdisciplinariedad.

-Dos líneas: Grado medio en el nivel de relación e interdisciplineriedad.

Una línea: Grado mínimo en el nivel de relación e interdisciplinariedad.

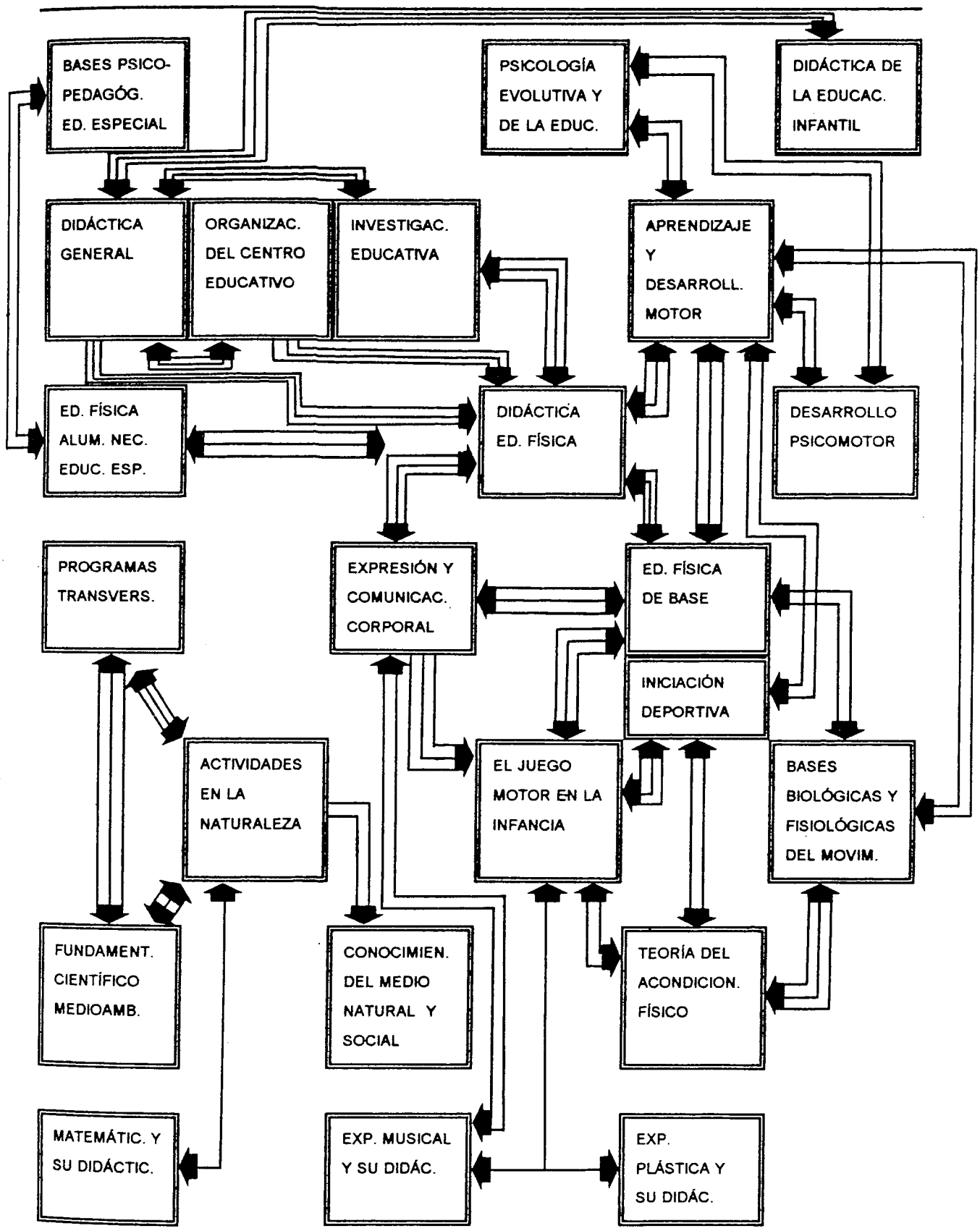


FIGURA 2 : PROPUESTA INTERDISCIPLINAR E INTEGRADORA DEL CURRÍCULUM FORMATIVO DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA.

CAPÍTULO VI

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ADELMAN, C.;JENKINS,D. y KEMMIS,S.(1983):Rethinking Case Study: Notes from the second Cambridge Conference, 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.

AGUIAR,MªV.;SOSA,F.(1992):Las teorías implícitas del profesor en Formación Inicial, en MARCELO,C. y MINGORANCE,P.(EDS.):**Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional**, Vol.I, pp. 41-47.

ALVIRA,F.(1983): Perspectivas cualitativas-perspectivas cuantitativas, en la metodología sociológica, en **Revista Española de Investigación Sociológica, nº 22, pp 53-75.**

ALLPORT,G. (1942): The use of personal documents in psychological sciencie, en YINGER,R.J. ; CLARK, C.M. (1988) : El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor, en VILLAR,L.M. (EDS.)(1988) : **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**, Alcoy, Ed. Marfil.

ANDRÉS,J.(1980): Técnicas y prácticas de las relaciones humanas, en PÉREZ,G. (1994): **Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol. I:Métodos**, Madrid, La Muralla.

ARNAL,J.; Del RINCÓN,D.; LATORRE,A.(1994): **Investigación educativa. Fundamentos y metodología,** Barcelona, Labor.

BERLINER, D.C. (1986): De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces, en VILLAR,L.M. : **Pensamiento de los profesores y toma de decisiones**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

BEVERIDGE,S.K. y GANSTEAD,S.K.(1988): Teaching experiencie 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 teachinf 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.

BORKO,H. (1986): Clinical Teacher Education: The induction years, en MARCELO,C.(1989): **Introducción a la formación del profesorado.Teorías y métodos**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CALDERHEAD,J. (1984): Teachers' classroom decision making, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

CALDERHEAD,J.(1986):La mejora de la práctica de clase: Aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado, en VILLAR,L.M.:**Pensamientos de los profesores y toma de decisiones**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 21-40.

CLANDININ,J. ; CONNELLY,M. (1988) : Conocimiento práctico personal de los profesores. Imagen y y unidad narrativa, en VILLAR,L.M.(EDS.):**Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, Alicante, Marfil.

CLARK,C.M.; YINGER,R.J.(1979): Three studies of teacher planning, en MARCELO,C.(1987):**El pensamiento del profesor**, Barcelona,CEAC.

CLARK, C.M. ; ELMORE, J. (1981): Transforming curriculum in mathematics, sciencie, and writing: A case study of teacher yearly planning, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

CLARK,C.M.(1986):Teachers' thought processes, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

CLARK, C.M. ; PETERSON, P.L. (1990): Proceso de pensamiento de los profesores, en WITTROCK,M.C.(1990):**La investigación sobre la enseñanza, V° III**.,Barcelona, Paidos.

COHEN,L. ; MANION,L. (1990): **Métodos de investigación educativa**, Madrid, La Muralla.

COLÁS, M.P.; BUENDÍA, L. (1992): **Investigación Educativa**, Cádiz, Alfar.

COLL,C.(1989): **Psicología y currículum**, Barcelona, Ed. Laia.

CONTRERAS,J.(1991):**Enseñanza, currículum y profesorado**, Madrid, Akal.

CONNELLY,M. Y CLANDININ,D.J.(1985) : Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for Teaching and Learning. en GONZÁLEZ,MªT. y ESCUDERO,J.M.(1986): **El pensamiento del profesor: Un estudio de caso**, Revista de Innovación e Investigación Educativa, Nº 1, pp. 91-108.

CONNELLY,M. y CLANDININ,D.J.(1990): Stories of experiencie and narrative inquiry, **Educational Researcher**, vº 19 nº 5, pp. 2-14.

CORONEL, J.M. (1986): **El pensamiento de los profesores noveles**, Salamanca, Facultad de Filosofía y Letras, Memoria de Licenciatura.

CRUICKSANCKS,D.(1984):Toward a model to guide inquiry in preservice teacher

education, en MARCELO,C.(1989): **Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

De VICENTE,P.S.(1988)Perspectivas en la formación del profesorado, en De VICENTE,P.; SÁENZ,O.; LORENZO, M. (EDS.): **La formación de profesores**, pág. 9-22, Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

DE VICENTE,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.

DELGADO,M.A.(1989):**Influencia de un entrenamiento docente durante las Prácticas Docentes sobre algunas de las Competencias del Profesor de educación Física**, Universidad de Granada, Tesis Doctoral inédita.

DIAZ TRILLO,M.; SÁENZ-LÓPEZ, P., TIERRA,J.(1994): Prácticas de Enseñanza: Propuesta de seguimiento de los alumnos de la especialidad de educación Física, en **Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de E.U. de Magisterio**, Sevilla, pp. 127-132.

DÍEZ FRUTOS,R.; FERNÁNDEZ,T.; CASTRO,J.(1994:Plan de Prácticas para la especialidad de Educación Física en la E.U. de Magisterio de Cádiz, en **Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de E.U. de Magisterio,** Sevilla, pp. 133-136.

DOW,G.(1979): Learning to teach: Teaching to learn, en SOLMON,M.A.; WORTHY, T.; CARTER, J.A.(1993): The Interaction of Scholll Context and Role Identify of First-

Year Teachers, **Journal of Teaching in Physical Education,** 12, pp. 313-328

ELBAZ,F.(1988):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.(1990):Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza,, en WITTROCK,M.C.(1990):**La investigación sobre la enseñanza, Vº II.**,Barcelona, Paidos.

ESCUDERO,J.M. y GONZÁLEZ,M.T.(1986): El pensamiento del profesor: Un estudio de caso, en **Revista de Innovación e Investigación Educativa**, Nº 1 pp. 91-108.

FLEET,A. ; CAMBOURNE,B. (1989): The coding of naturalistic data, en MARCELO,C. (1992): **La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**, Madrid, Cincel.

FOGARTY, J.L. ; WANG, M.C. ; CREEK, P. (1982): A descriptive study of experiencied and Novice Teacher's Interactive Instructional Decision Process, en MARCELO,C.(1987):**El pensamiento del profesor**, Barcelona,CEAC.

FULLAN,M. (1982): The meaninig of educational change, en SOLMON,M.A.; WORTHY, T.; CARTER, J.A.(1993): The Interaction of Scholll Context and Role Identify of First-Year Teachers, **Journal of Teaching in Physical Education,** 12, pp. 313-328.

GANS,H.(1982): The participant observer as a human being: Observations on the personal aspects of fieldwork, en GOC KARP,G. (1989): Participant observation, en DARST,P.W. (1989): **Analyzing Physical Education and Sport Instruction**, Illinois,

Human Kinetics Books.

GARCÍA RUSO,H.(1992): **La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción,** Universidad de Santiago de Compostela, Tesis Doctoral inédita.

GEERTZ,C.(1973):Thick description:Toward an interpretative theory of culture, en WITTROCK,M.C.(1989):**La investigación de la enseñanza, V° 1. Enfoques, teorías y métodos**, Barcelona, Paídos.

GEERTZ,C.(1983):Blurred genres: The refiguration of social thought, en WITTROCK,M.C.(1989):**La investigación de la enseñanza, V° 1. Enfoques, teorías y métodos**, Barcelona, Paídos.

GIMENO,J. Y FERNANDEZ,M.(1980):**La Formación del Profesorado de EGB. Análisis de la situación española**.Madrid.Ministerio de Universidades e Investigación.

GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

GOC KARP,G. (1989): Participant observation, en DARST,P.W. (1989): **Analyzing Physical Education and Sport Instruction**, Illinois, Human Kinetics Books.

GOETZ,J.P. y LeCOMPTE, M.D.(1988): **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Madrid, Morata.

GONZÁLEZ,M.(1992) :El desarrollo del conocimiento profesional:Un estudio a través de la biografía de un profesor en formación, en MARCELO,C. y MINGORANCE,P.(EDS.):**Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional**, Vol II, pp. 421-430.

GONZALEZ,M.;FUENTES,E.(1994):**Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas**, Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

GRAHAM,G.; HOPPLE, C.; MANROSS,M. ; SITZMAN,T. (1993): Novice and experiencied children's Physical Education Teachers: Insights into their situational decisión making, **Journal of Teaching in Physical Education**, 12, pp. 197-214.

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.(1994a):Las prácticas de enseñanza. Un marco para la investigación y la reflexión en la formación inicial de maestros-especialistas en E.F., en **Actas del I Congrés de les Ciencies de l' Esport, l' Educació Física i la Recreació,** Lérida, pp. 333-350.

GRANDA,J.(1994b):Formación práctica y desarrollo profesional. Una experiencia formativa en el marco de las prácticas de enseñanza de futuros maestros-especialistas de E.F., en **Actas del III Symposium Internacional sobre prácticas docentes**, (En prensa).

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**.

GRIFFIN,G.(1986):Issues in student teaching: A review, en GONZALEZ,M.;FUENTES,E.(1994):**Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas**, Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.

GUBA,E.G. y LINCOLN, Y.S.(1981): Effective evaluation. Improving the Usefulness of

Evaluation Results trough Responsiveand Naturalistic Approaches, 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.

GUBA, E. (1985): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO,J.;PÉREZ GÓMEZ,A.(1985):La enseñanza:su teoría y su práctica, Madrid, AKAL.

HAMILTON,D.; DELAMONT,S.(1974): Classroom research: A cautionary tale, en ARNAL,J.; Del RINCÓN,D.; LATORRE,A.(1994): **Investigación educativa. Fundamentos y metodología,** Barcelona, Labor.

HUBER, G.(1991): **Aquad: Análisis de datos cualitativos con ordenadores**, Sevilla, Ed. Carlos Marcelo.

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.

IMBERNÓN, F.(1994):**La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**, Barcelona, Ed. Grao.

JACKSON.P.W.(1975):**La vida en las aulas**, Madrid, Marova.

KHUN, T.S. (1971): **La estructura de las revoluciones científicas**, México, FCE.

LACEY,C.(1977): The socialization of teachers, en MARCELO,C.(1989):**Introducción a la formación del profesorado.Teorías y métodos**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

LAKATOS, I. (1983): **La metodología de los programas de investigación científica**, Madrid, Ed. Alianza.

LANIER,J.E.;LITTLE,J.W.(1986):Research on teacher education, en WITTROCK,M.C.(1990):**La investigación de la enseñanza, V° 1. Enfoques, teorías y métodos**, Barcelona, Paídos.

LAWSON, H.A.(1983): Toward a model of teacher socialization in Physical Education, **Journal of Teaching in Physical Education**, 3, 3-15.

LAWSON, H.A. (1986): Occupational socialization and the design of teacher education programs, **Journal of Teaching in Physical Education,** 5, pp. 107-116.

LAWSON, H.A. (1988): Occupational socialization , cultural studies and the physical education curriculum, **Journal of Teaching in Physical Education**, 7, 265-288.

LAWSON, H.A. (1993): Teacher's uses of research in Practice: A literature review, **Journal of Teaching in Physical Education**, 12, pp. 366-374.

LEINHARDT,G. ; GREENO, J.G. (1986): The cognitive skill of teaching, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

LEINHARDT,G.(1990):Capturing craft knowledge in teaching, en **Educational Researcher**, n° 19, pp.18-25.

LESSARD-HÉBERT,M. y OTROS(1990):Recherche qualitative:Fondements et Practiques, en COLÁS,Mª.P. y REBOLLO,Mª.A.(1993): **Evaluación de programas. Una guía práctica**, Sevilla, Ed. Kronos.

LÓPEZ, J.M. Y OTROS(1994): **Perfir personal de los alumnos aspirantes a maestro-especialista en educación Física, de las 4 primeras promociones de la Facultad de Humanidades y CC.EE.. Sección Magisterio de la Universidad de Jaén**, en Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de E.U. de Magisterio, Sevilla, pp. 217-220.

LORTIE,D.(1975): **The schoolteacher . A sociological study,** Chicago, University of Chicago Press.

LOWYCK, J. (1988): Pensamientos y rutinas del profesor: ¿Una bifurcación?., en VILLAR,L.M.(EDS.):**Conocimiento, creencias y teorías de los profesores**, Alicante, Marfil.

MARCELO,C. (1983): **Las prácticas de enseñanza**, Sevilla, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Licenciatura.

MARCELO, C. (1987): El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación, en Actas de I Symposium sobre Prácticas Escolares, Vol. 1.

MARCELO,C.(1987):**El pensamiento del profesor**, Barcelona,CEAC.

MARCELO,C.(1989):**Introducción a la formación del profesorado.Teorías y métodos**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO,C. Y OTROS(1991):**El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO,C. (1992): **La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**, Madrid, Cincel.

MARCELO,C. (1995): **Formación del profesorado para el cambio educativo**, Barcelona, EUB.

MARTINEZ,J.(1988): **El estudio de casos en la investigación educativa**, Revista de Investigación en la Escuela, nº 6.

MARTINEZ,A.(1992): Análisis Crítico de una Experiencia de Prácticas de Enseñanza.

En Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Formación Inicial y Permanente. V. II.Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MEDINA, A. ; DOMÍNGUEZ, C. (1989): **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica**, Madrid, Cincel.

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.

M.E.C. (1989): **Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo**, Madrid, Servicio de Publicaciones del M.E.C.

MILES, M.; HUBERMAN, A.(1984): Qualitative data analysis, en MARCELO,C. (1992): **La investigación sobre la formación del profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos**, Madrid, Cincel.

MINGORANCE,P.(1989):**Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora**, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla

MONTERO,L.(1987):Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado:Sentido curricular y profesional En Actas del Symposium sobre prácticas escolares, Vol. I , pp. 18-49.

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, Vº II**,Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

O' SULLIVAN,M. (1989): Failing gym is live failing linh or recess: Two beginning teacher's struggle for legitimicy, en Journal of Teaching in Physical Education, 8, 227-242.

PARLEBAS,P.(1987): **Perspectivas para una Educación Física moderna**, Málaga, Unisport Andalucía.

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.

PECK,R. and TUCKER,J.(1973):Research on Teacher education, en MARCELO,C.(1989): **Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos**, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

PERALTA,P.; IZQUIERDO,J.; PRIETO,L.(1994): El alumno de la especialidad de Educación Física en Magisterio, en **Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de E.U. de Magisterio**, Sevilla, pp. 253-256.

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 GÓMEZ,A.(1987):El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado, **II Congreso Mundial Vasco,** Bilbao.

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:Métodos**, Madrid, La Muralla.

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

ROMERO,C.; DELGADO, M.A. ; LINARES,D. (1994): Expectativas sobre el practicum

en la especialidad del maestro-especialista en Educación Física, en **Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de E.U. de Magisterio**, Sevilla, pp. 293-296.

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.

SALINAS, B. (1987): **La planificación en el profesor de EGB**, Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

SALVADOR, F. (1994): El profesor como mediador en el acto didáctico, en SÁENZ,O. (Direc.) : **Didáctica General. Un enfoque curricular**, Alcoy, Marfil.

SÁNCHEZ,F. (1987):**Bases para una Didáctica de la Educación Física**, Madrid, Gymnos.

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.

SHAVELSON,R.J.(1983):Review of research on teachers´ pedagogical judgements, plans and decisions, en WITTROCK,M.C.(1989):**La investigación de la enseñanza, V° 1. Enfoques, teorías y métodos**, Barcelona, Paídos.

SHAVELSON,R.J.; STERN,P. (1983):Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas, en GIMENO,J.;PÉREZ GÓMEZ,A.(1985):**La enseñanza:su teoría y su práctica,** Madrid, AKAL.

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, V° 1**, Barcelona, Paidos.

SIEDENTOP(1981): Data collection for managenial efficiency in Phisical Education, en DARST,P.W.;ZAKRAJSEK,D.B. & MANCINI,V.H. :**Analizing physical education and sport instruction**, Illinois, Human Kinetics Book.

SOLMON,M.A. y OTROS (1991): Teacher role identify of student teachers in Physical Education: An interactive analysis, **Journal of Teaching in Physical Education**, 10, pp. 188-209.

SOLMON,M.A.; WORTHY, T.; CARTER, J.A.(1993): The Interaction of Scholll Context and Role Identify of First-Year Teachers, **Journal of Teaching in Physical Education,** 12, pp. 313-328.

SPRADLEY,J.(1980): Participant observation, en GOC KARP,G. (1989): Participant observation, en DARST,P.W. (1989): **Analyzing Physical Education and Sport Instruction**, Illinois, Human Kinetics Books.

STROOT,S. ; FAUCETTE,N. ; SCHWAGER,S. (1993): In the beginning: The induction of Physical Education, **Journal of Teaching in Physical Education**, 12, pp. 375-385

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.(1984): The impact of the student teachinf experiencie on the development of teacher perspectives, en **Journal of Teacher Education**, nº 36, pp. 28-36.

TAYLOR,S.J. ; BOGDAN, R. (1986): **Introducción a los métodos cualitativos de**

Investigación, Barcelona, Paidós.

TEMPLIN,T. ; GRIFFIN,P. (1985): Etnography: A qualitative approach to examining life in Physical Education, en GOC KARP,G. (1989): Participant observation, en DARST,P.W. (1989): **Analyzing Physical Education and Sport Instruction**, Illinois, Human Kinetics Books.

TILLEMA,H. (1984):Categories in teacher planning, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

TOUSIGNANT,M. y BRUNELLE,J.(1982): **Les courants de rechercheen ensegneimentde l'education physique**, Revue des Sciencies de l'Education, Nª 8, 63-67.

TRIGO,E.(1994): **Cambio de siglo-Cambio de sistema educativo. ¿nueva Educación Física?**. en **Actas del Primer Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física**, INEFC-LLEIDA, pp. 297-316.

TUCKMAN, B.W. (1972): Conducting Educational Research, en COHEN,L. ; MANION,L. (1990): **Métodos de investigación educativa**, Madrid, La Muralla.

VÁZQUEZ,B.(1989): **La Educación Física en la Educación Básica**, Madrid, Gymnos.

VEENMAN, S.(1984): Perceived problems of beginning teachers, en IMBERNÓN, F. (1994): **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**, Barcelona, Ed. Grao.

VILLAR,L.M.(1987): Investigaciones actuales sobre la formación preservice, en **Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares**, Vol. I, pp. 122-151.

VILLAR,L.M.(1990):**El profesor como profesional: Formación y desarrollo**

personal, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

WALKER, R. (1989): **Métodos de investigación para el profesorado**, Madrid, Morata.

WALTER,L.J. (1984): A syntesis of research findings on teacher planning and decision making, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

WILLIAM, J.A. ; WILLIAMSON, K.M. (1993): Collaborative conversations with beginning physical education teachers, en STROOT,S. ; FAUCETTE,N. ; SCHWAGER,S. (1993): In the beginning: The induction of Physical Education, **Journal of Teaching in Physical Education**, 12, pp. 375-385

WOODS, S. (1987) : **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa,** Madrid, Paidós/MEC.

YING,D.(1987): 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. (1977): A study of teacher planning: description and theory development using ethnography and information processing methods, en GIMENO, J. (1988): **El currículum: Una reflexión en la práctica**, Madrid, Morata.

YINGER,R.J. ; CLARK, C.M. (1988) : El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor, en VILLAR,L.M. (EDS.)(1988) : **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**, Alcoy, Ed. Marfil.

ZABALZA, M.A. (1988): **Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores**, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

ANEXOS

ANEXOS 1 Y 2
PLANES DE ESTUDIO 1977 Y 1993

ANEXO 2
PLAN DE ESTUDIOS 1993

914

D.N.I

1er. apellido

2º apellido

Nombre

ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE MELILLA
MAESTRO ESPECIALIDAD DE EDUCACION FÍSICA. PLAN 1993 548

PRIMER CURSO

Créditos T	Créditos P	Créditos Total		
			MATERIAS TRONCALES COMUNES	
4	4	8	Bases Psicopedagógicas de la Educacion Especial ☐	11
4	4	8	Didactica General ☐	12
6	2	8	Psicología de la Educación y del Desarrollo en Edad Escolar ☐	13
2	2	4	Sociologia de la Eduación ☐	14
2	2	4	Teorias e Instituciones Contemporáneas de Educación ☐	15
			MATERIAS TRONCALES DE ESPECIALIDAD	
2	2	4	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural ☐	1B
2	2	4	Idioma Extranjero y su Didáctica ☐	1G
4	2	6	Aprendizaje y Desarrollo motor ☐	1H
4	2	6	Bases Biológicas y Fisiológicas del Movimiento ☐	1I
			OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD	
2	4	2	Evolución de la Humanidad: Fundamentos Hist. y Geográf. ☐	1F

SEGUNDO CURSO

Créditos T	Créditos P	Créditos Total		
			MATERIAS TRONCALES COMUNES	
2	2	4	Organización del Centro Escolar ☐	21
2	2	4	Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación ☐	22
			MATERIAS TRONCALES DE ESPECIALIDAD	
4	2	6	Lengua y Literatura y su Didáctica ☐	2B
4	4	8	Didáctica de la Educación Física ☐	2C
2	2	4	Matemáticas y su Didáctica ☐	2D
4	4	8	Educación Física de Base ☐	2E
			MATERIAS OBLIGATORIAS DE UNIVERSIDAD	
2	2	4	Fundamentos Científicos Medioambientales para Educ. Física ☐	2Q
1	2	3	Actividades en la Naturaleza ☐	2R
1	2	3	Programas Transversales ☐	2S

TERCER CURSO

Créditos T	Créditos P	Créditos Total		
1	1	2	Expresión Musical y su Didáctica ☐	37
1	1	2	Expresion Plástica y su Didáctica ☐	36
2	4	6	Teoría y Práctica del Acondicionamiento Físico ☐	3C
0	32	32	Prácticas de Enseñanza ☐	33

MATERIAS OPTATIVAS

Créditos T	Créditos P	Créditos Total		
2	2	4	Iniciación Deportiva ☐	B1
2	2	4	Educ. para el Conocimiento y la Conservación del Patrimonio Artístico ☐	B2
2	2	4	Dibujo y su Didáctica ☐	B3
2	2	4	El Juego Motor en la Infancia ☐	B4
2	2	4	Técnicas Plásticas Aplicadas a la Educación Primaria ☐	B5
2	2	4	Lenguaje Musical II ☐	B6
2	2	4	Musicoterapia ☐	B7
2	2	4	Estudio de las Civilizaciones de los Orígenes a Nuestros Días ☐	B8
2	2	4	Educación en Química del Medio Ambiente ☐	B9
2	2	4	Anatomía y Fisiología de los Aparatos Fonador y Acústico ☐	C8
2	2	4	Educación Medioambiental ☐	C1
2	2	4	Didáctica y Pedagogía de la Religión ☐	C2
4	-	4	Antropología de la Religión ☐	C3
6	2	8	Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación Psicológicos ☐	C4
6	2	8	Procesos Psicológicos Básicos ☐	C5
2	2	4	Actividades Físicas con Materiales Alternativos ☐	C6
4	2	6	Psicología Social ☐	C7
2	2	4	Literatura Infantil Francesa ☐	A1
2	2	4	Literatura Anglo-Norteamericana ☐	A2
2	2	4	Análisis del Hecho Religioso ☐	A3
2	2	4	Expresión y Comunicación ☐	A4
2	2	4	Aplicaciones Didact. Conceptos Espaciales ☐	A5
2	2	4	Dibujo al Natural ☐	A6
2	2	4	Lectura y Explicacion de Textos ☐	A7
2	2	4	Investigacion Educativa ☐	A8
2	2	4	Folklore Infantil ☐	A9
2	2	4	Bases Biológicas de los Trastornos Anat. y Fis. ☐	C9
2	2	4	Proc. Quím. Natur. y su implica. en la forma. ☐	D1
2	2	4	Materias y Recursos para la Enseñanza Ma. ☐	D2
2	2	4	Aspectos Psicosociales de la Educación ☐	D3
2	2	4	Orientacion y Tutoría ☐	D4
2	2	4	Informatica General y Basica en el Aula ☐	D5
2	2	4	Estudio del Cristianismo ☐	D6
7	1	8	Bases Metodológicas de la Investigación ☐	D7
4	2	6	Psicología dela Personalidad ☐	D8

NOTA: Los alumnos podran escoger como asignaturas optativas cualquier asignatura del resto de especialidades

MATERIAS OPTATIVAS DE OTRAS ESPECIALIDADES Y DE LIBRE CONFIGURACIÓN

CRÉDITOS T	CRÉDITOS P	CRÉDITOS TOT		Código Especialí.	Cód. Plan	Cód. Asign.

Melilla, a ..... de ..... de 19 .....

(Firma)

ANEXO 1
PLAN DE ESTUDIOS 1977(MODIFICACIÓN 1991)

ESCUELA UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO DE E.G.B. DE MELILLA

Plan 1977 (B.O.E. N.º 151 DE 25-6-77 Y N.º 78 DE 1-4-91)

ASIGNATURAS COMUNES

	horas T	horas P
Primer Curso		
Pedagogía	3	-
Psicosociología de la Educación I	3	1
Lengua Española I	3	1
Matemáticas I	3	1
Dibujo	3	1
Didáctica General y Organización Escolar	3	1
Segundo Curso		
Didáctica de la Educación Física	3	0
Música	3	0
Didáctica del área Lógico-Matemática orientada a Ciclos Inicial y Medio	2	0
Didáctica del área de Lenguaje orientada a Ciclos Inicial y Medio	2	0
Didáctica del área de Experiencia orientada a Ciclos Inicial y Medio	2	0
Tercer Curso		
Psicosociología II	3	0
Manualizaciones	1	2

Las **Prácticas de Enseñanza** las realizarán todos los alumnos en el segundo cuatrimestre del Tercer Curso (mínimo 350 horas).

ESPECIALIDAD PREESCOLAR

	horas T	horas P
Primer Curso		
Psicosociología de la Edad Preescolar	3	0
Segundo Curso		
Didáctica de la Educación Preescolar	3	0
El Area Lógico-Mat.en la Edad Preescolar	2	1
El Lenguaje en la Edad Preescolar	2	1
Expresión Plástica en la Edad Preescolar	2	1
Tercer Curso		
Música en la Educación Preescolar	4	1
Organización en la Educación Preescolar	4	1
Expresión Dinámica en la Edad Preescolar	3	0
El Area de Experiencia en la Edad Preesc.	3	0
Optativa	3	0

ESPECIALIDAD C. HUMANAS

	horas T	horas P
Primer Curso		
Historia I	3	0
Segundo Curso		
Historia II	2	1
Geografía I	2	1
Filosofía de la Educación	3	0
Historia del Arte	2	1
Tercer Curso		
Geografía II	3	0
Didáctica de la Geografía	3	1
Didáctica de la Historia	3	1
Optativa	3	0
Optativa	3	0

ESPECIALIDAD CIENCIAS

	horas T	horas P
Primer Curso		
Física	3	0
Segundo Curso		
Matemáticas II	2	1
Química	2	1
Biología	2	1
Didáctica de Física y Química	3	0
Tercer Curso		
Geología	4	1
Didáctica de las Matemáticas	3	0
Didáctica de las Ciencias Naturales	4	1
Optativa	3	0
Optativa	3	0

ESPECIALIDAD FILOLOGIA

	horas T	horas P
Primer Curso		
Idioma I	3	0
Segundo Curso		
Lengua II	2	1
Literatura I	3	0
Idioma II	2	1
Didáctica de la Lengua (orientada al C.B)	2	1
Tercer Curso		
Literatura II	4	1
Didáctica de la Literatura	3	0
Didáctica del Idioma	4	1
Optativa	3	0
Optativa	3	0

ESPECIALIDAD E. FISICA

	horas T	horas P
Primer Curso		
Bases Biológicas de la Educación Física	3	0
Segundo Curso		
Aprendizaje y Desarrollo Motor	2	0
Educación Física de Base	2	1
Teoría del Entrenamiento y Ac. Física	2	1
Iniciación Deportiva	2	1
Tercer Curso		
Expresión y Comunicación Corporal	2	1
Educación Física para Alumnos con Necesidades Especiales	3	0
Actividades Físicas Organizadas: Juegos Populares y Tradicionales	3	0
Optativa I	3	0
Optativa II	3	0

ANEXO 3

GRÁFICOS

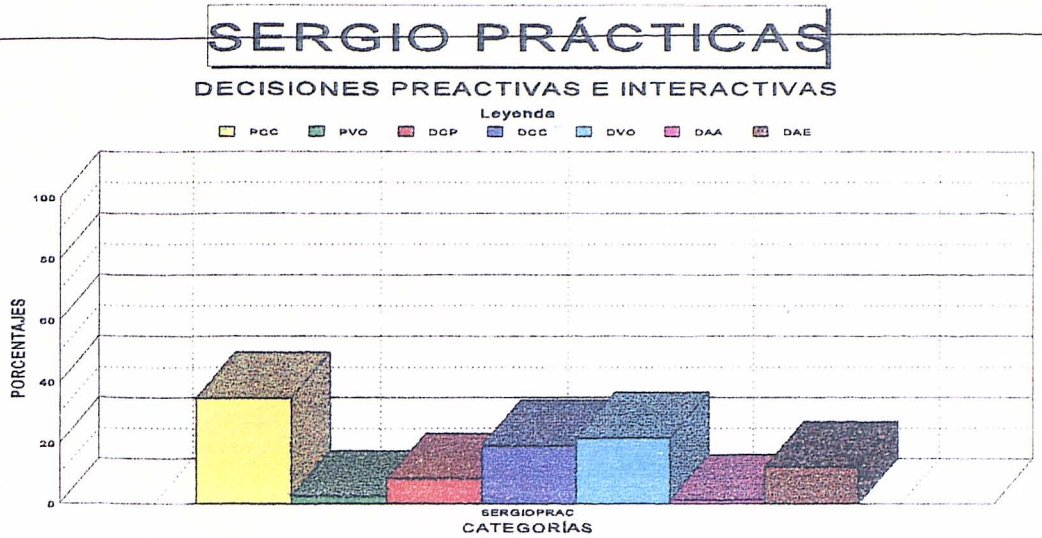


Gráfico 1:Decisiones preactivas e interactivas

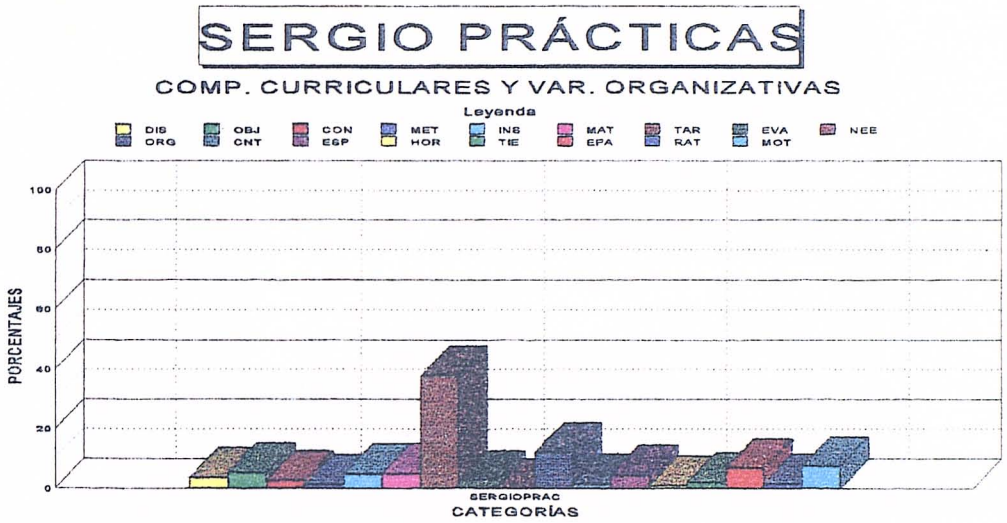


Gráfico 2:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

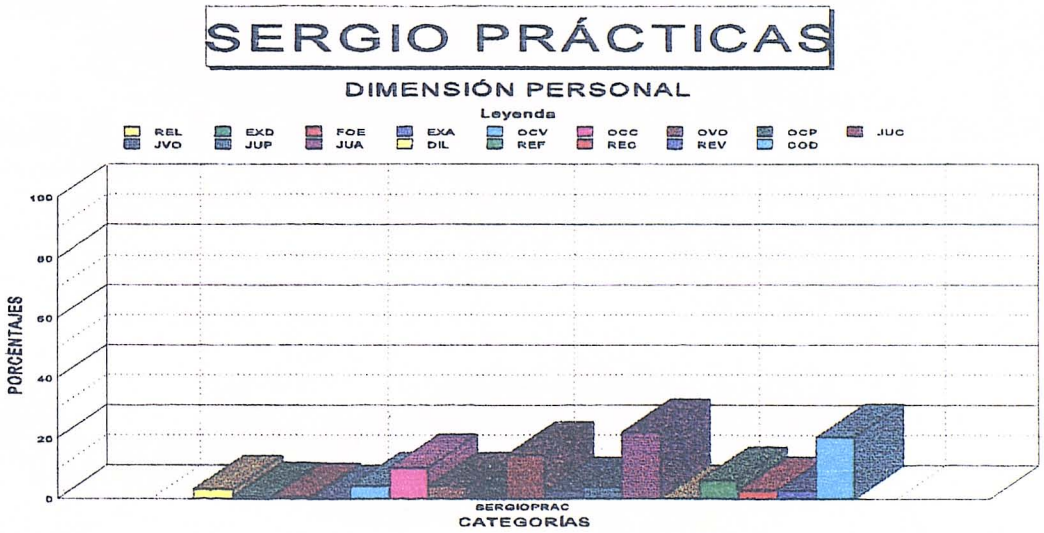


Gráfico 3:Dimensión personal

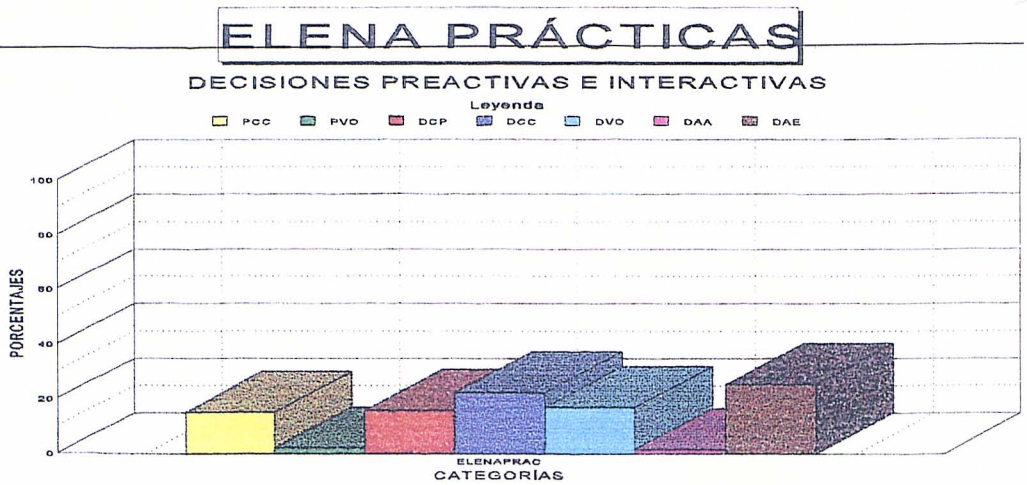


Gráfico 4:Decisiones preactivas e interactivas

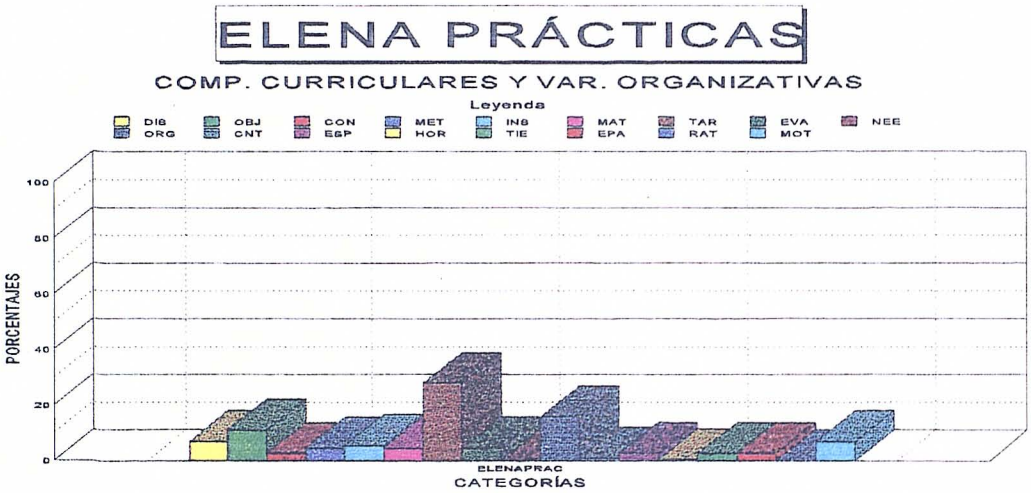


Gráfico 5:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

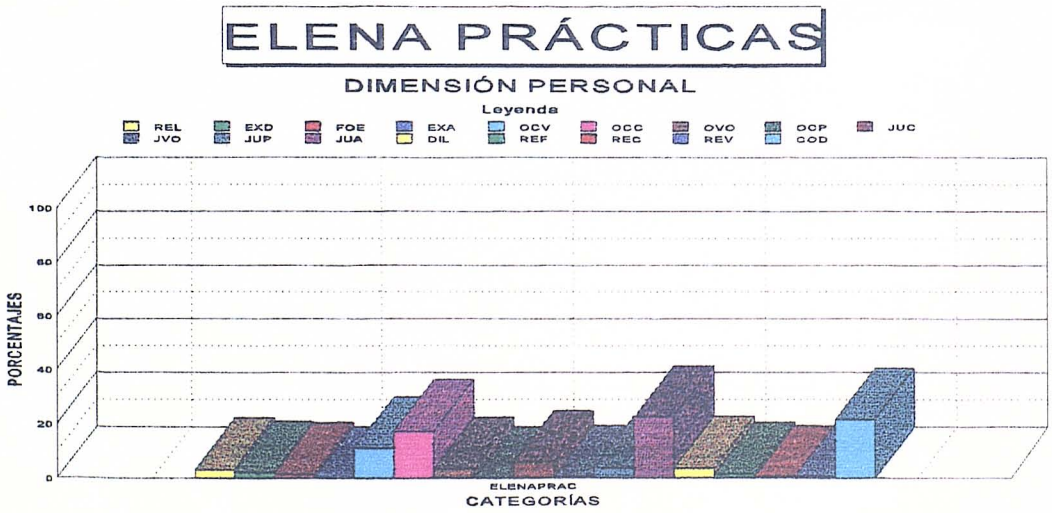


Gráfico 6: Dimensión personal

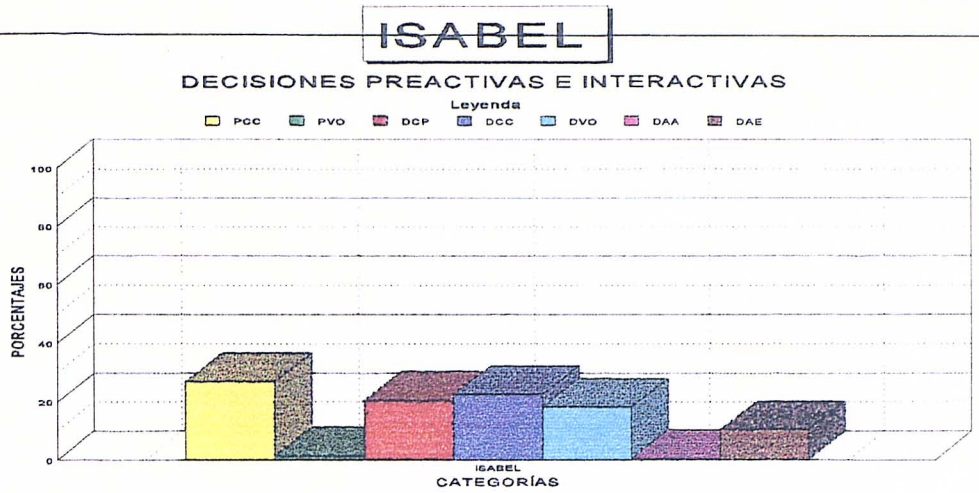


Gráfico 7:Decisiones preactivas e interactivas

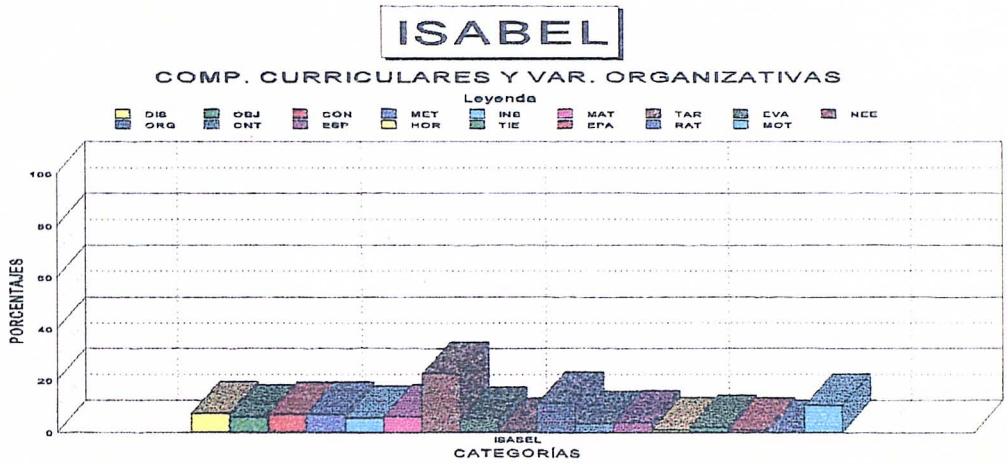


Gráfico 8:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

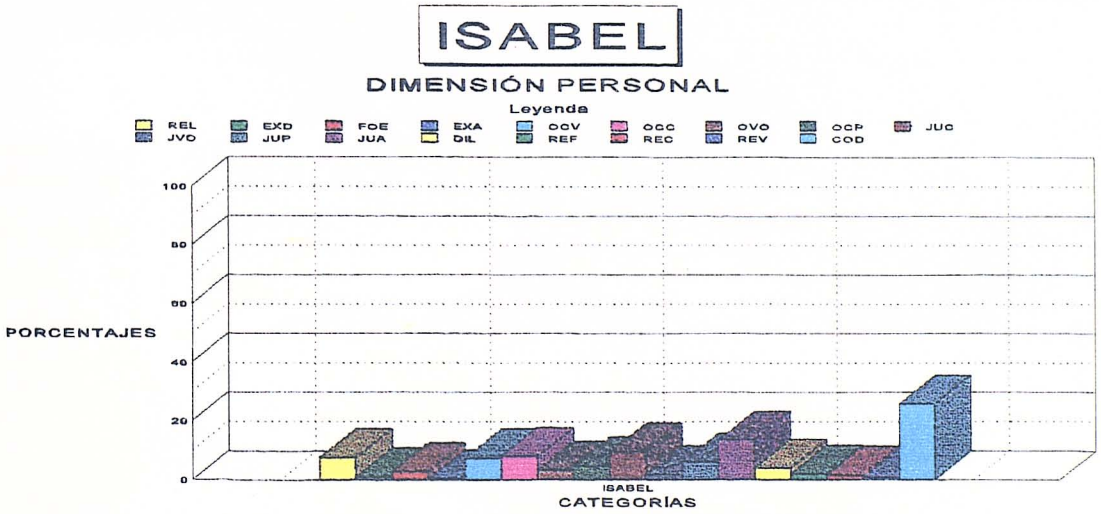


Gráfico 9: Dimensión personal

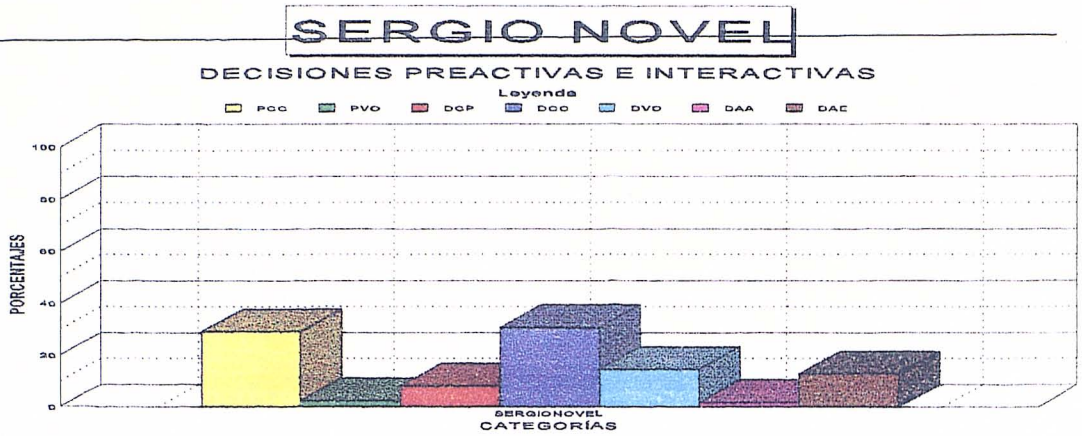


Gráfico 10:Decisiones preactivas e interactivas

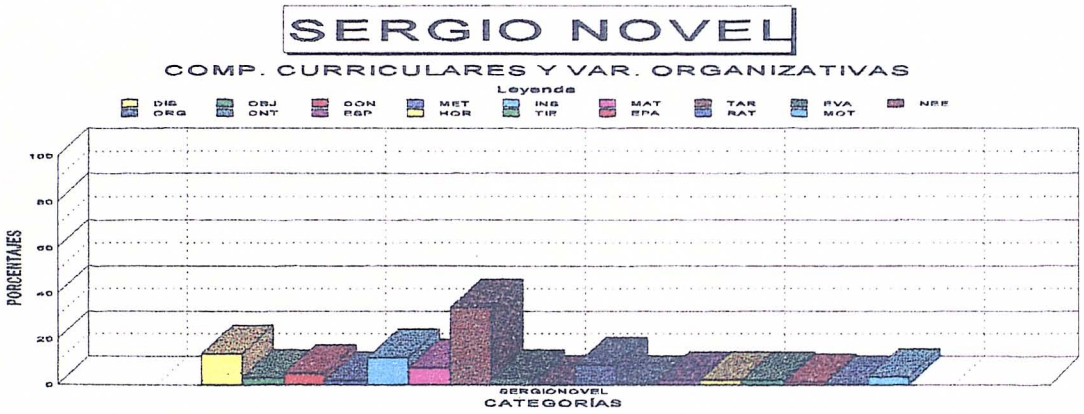


Gráfico 11:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

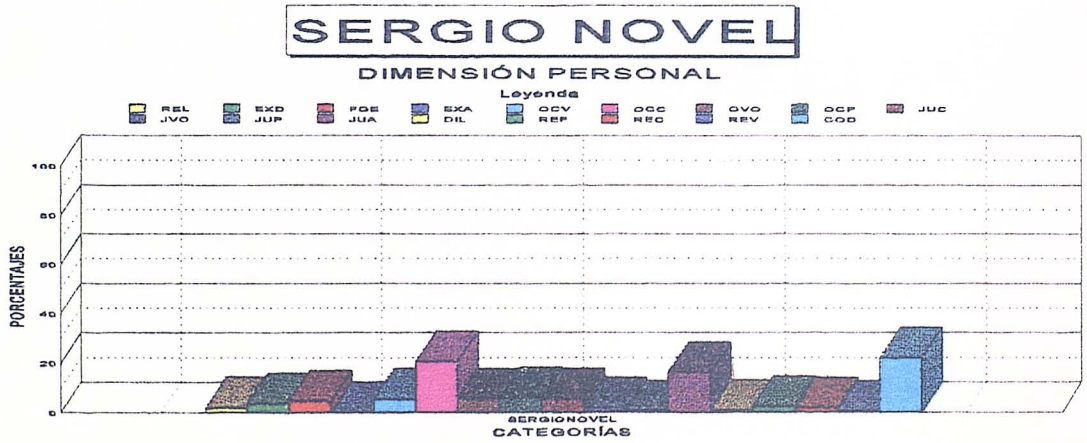


Gráfico 12:Dimensión personal

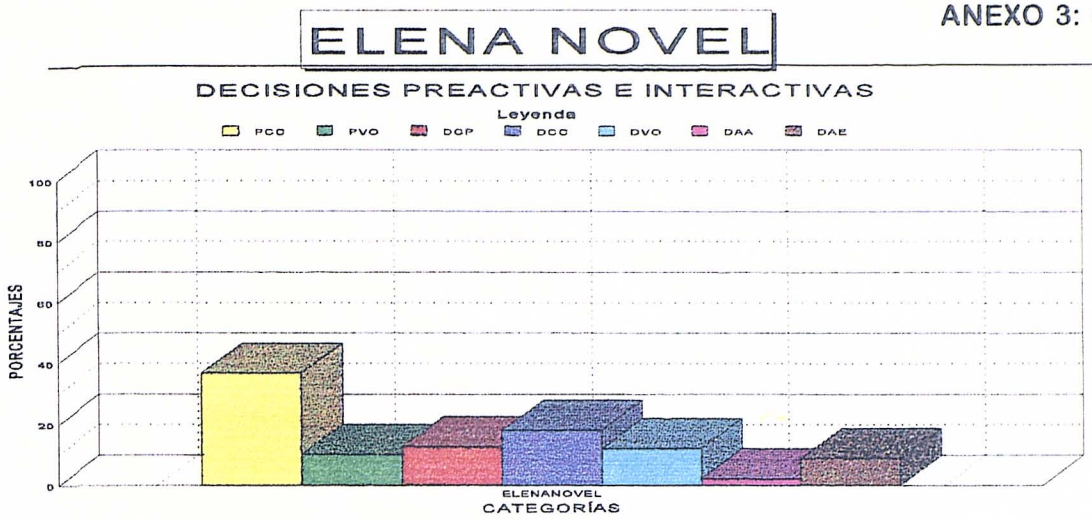


Gráfico 13:Decisiones preactivas e interactivas

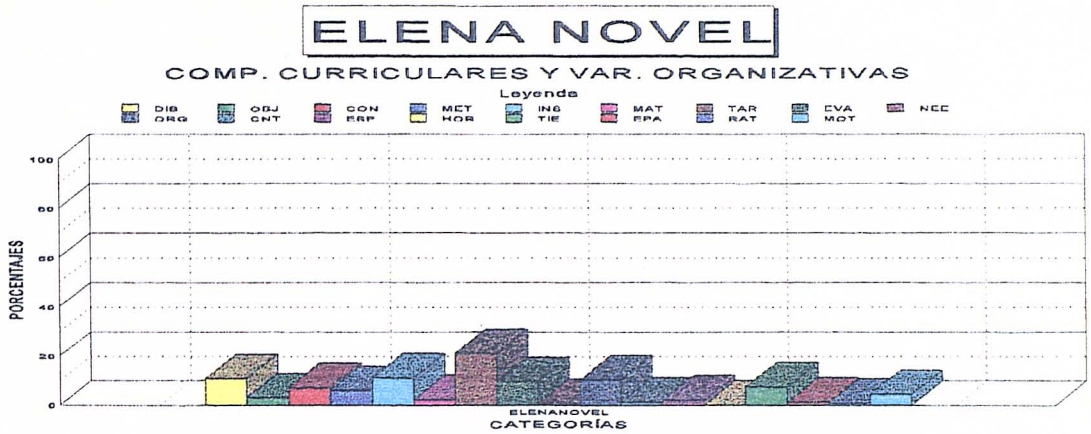


Gráfico 14:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

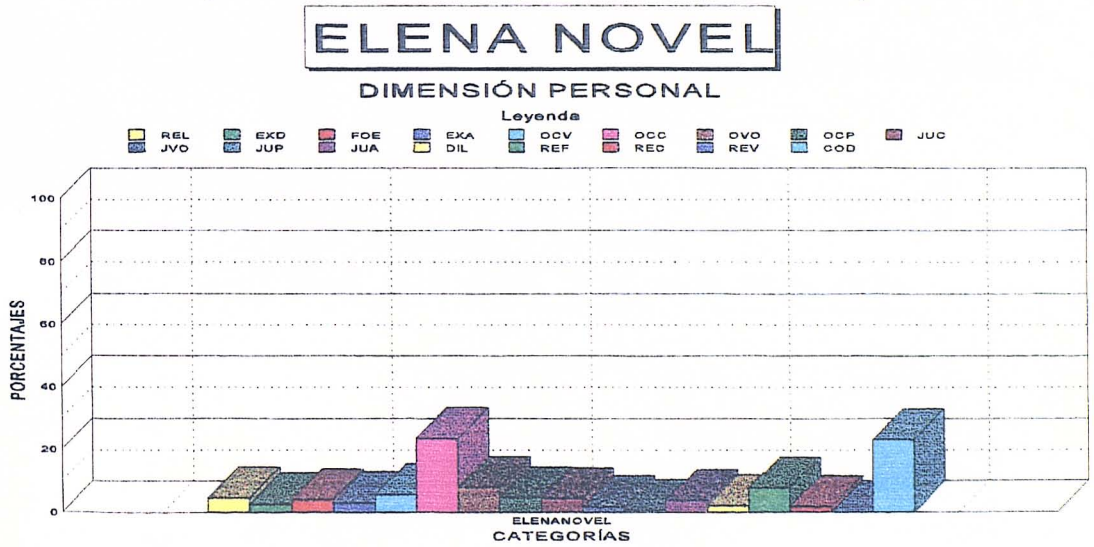
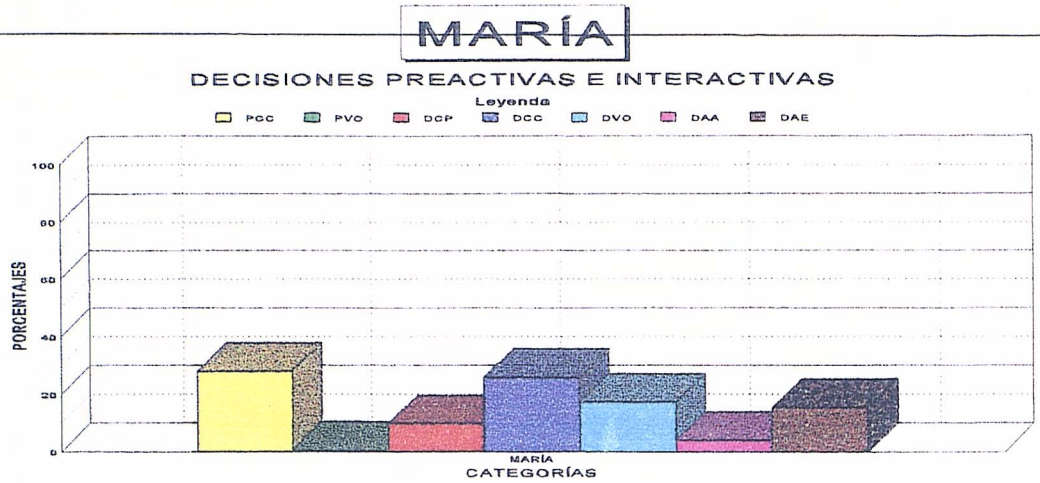


Gráfico 15:Dimensión personal



Gráficos 16: Decisiones preactivas e interactivas

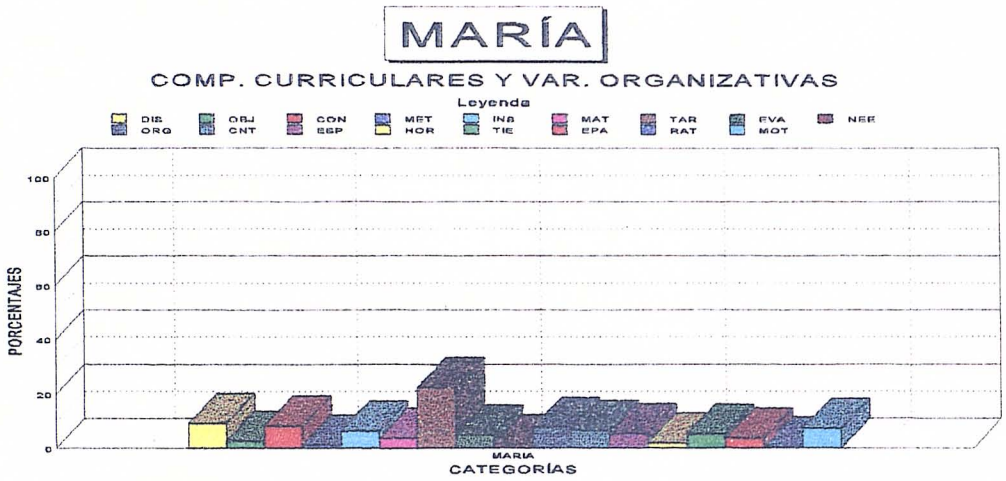


Gráfico 17: Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

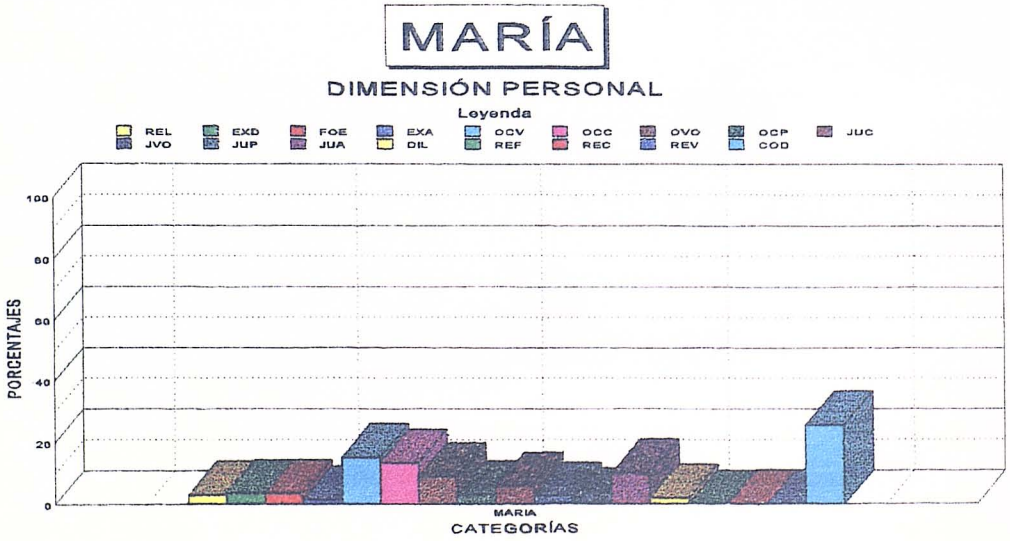


Gráfico 18:Dimensión personal

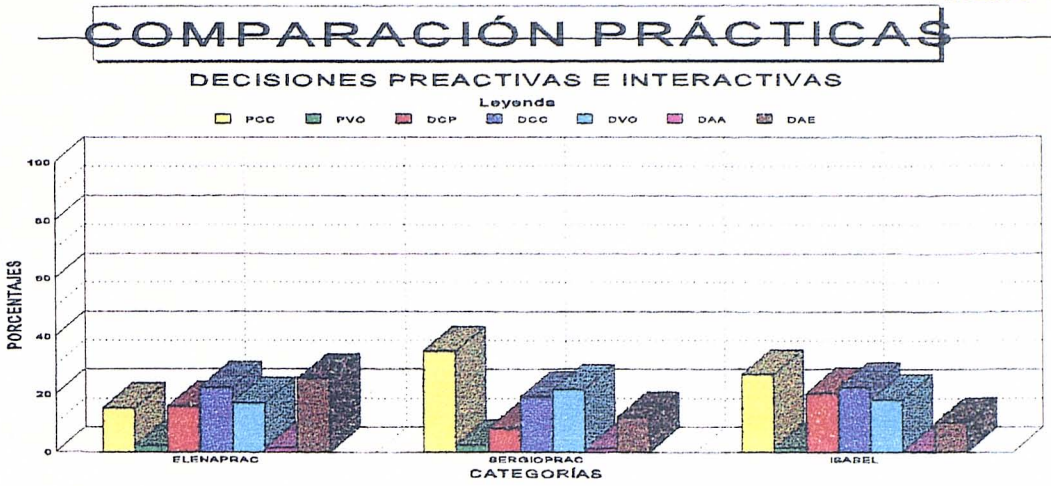


Gráfico 19: Decisiones preactivas e interactivas

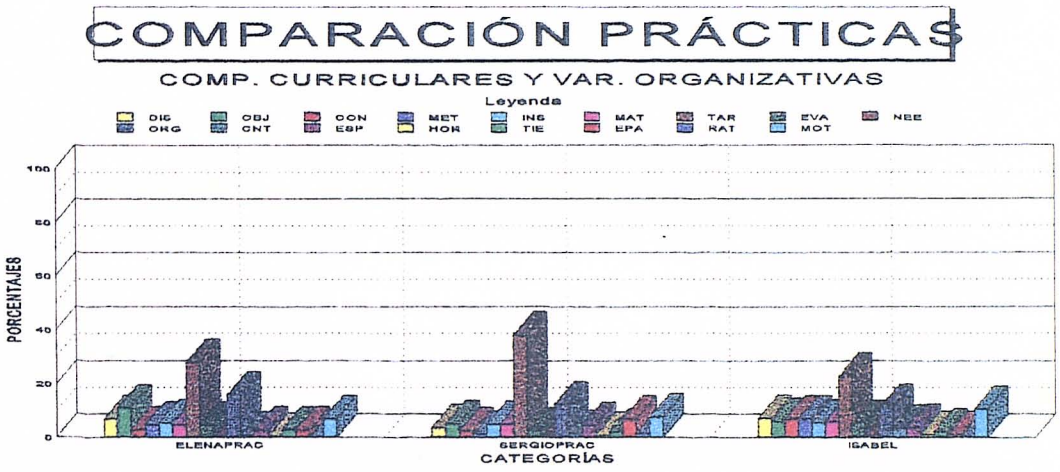


Gráfico 20: Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

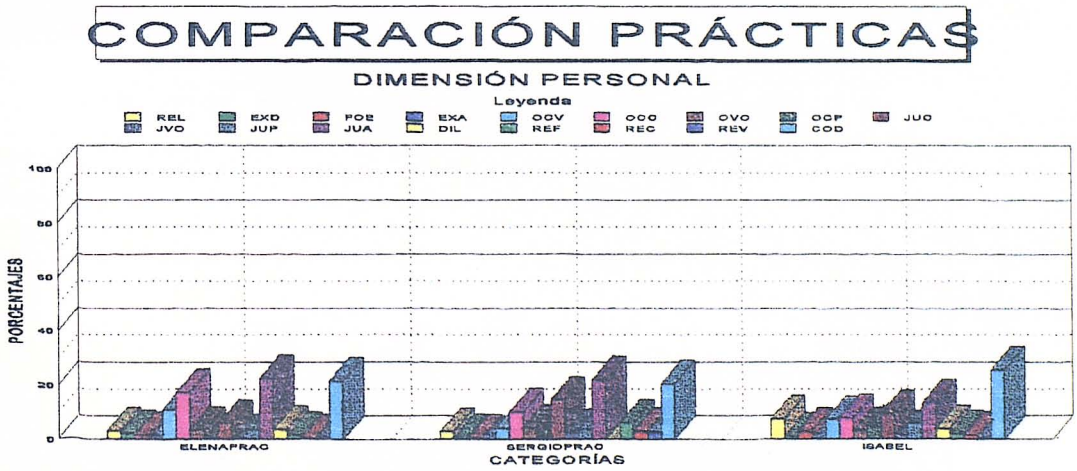


Gráfico 21:Dimensión personal

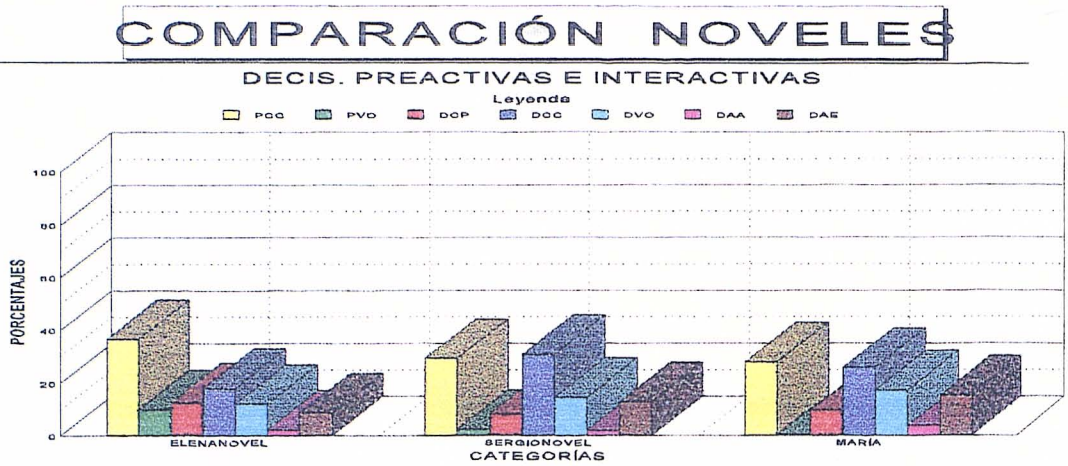


Gráfico 22:Decisiones preactivas e interactivas

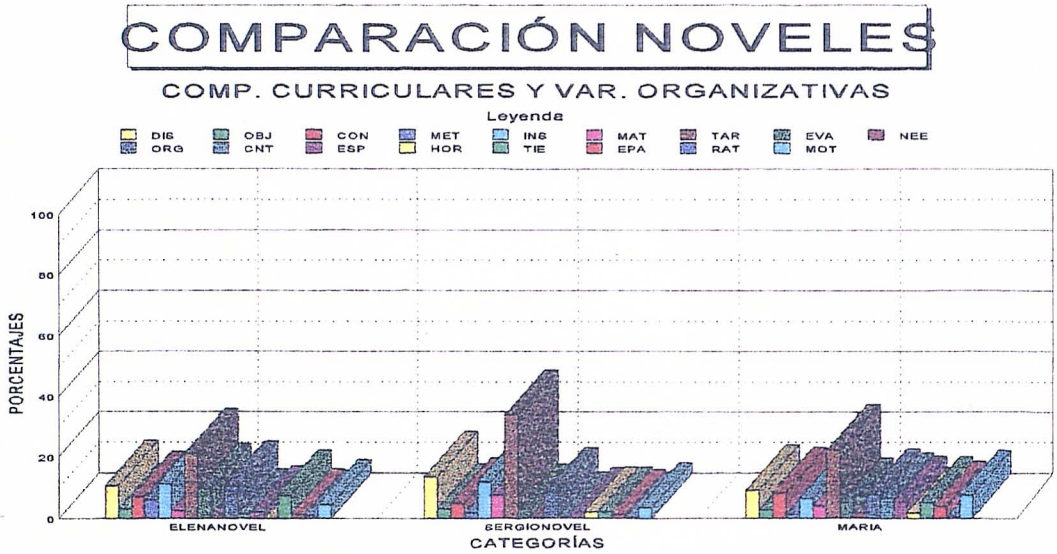


Gráfico 23:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

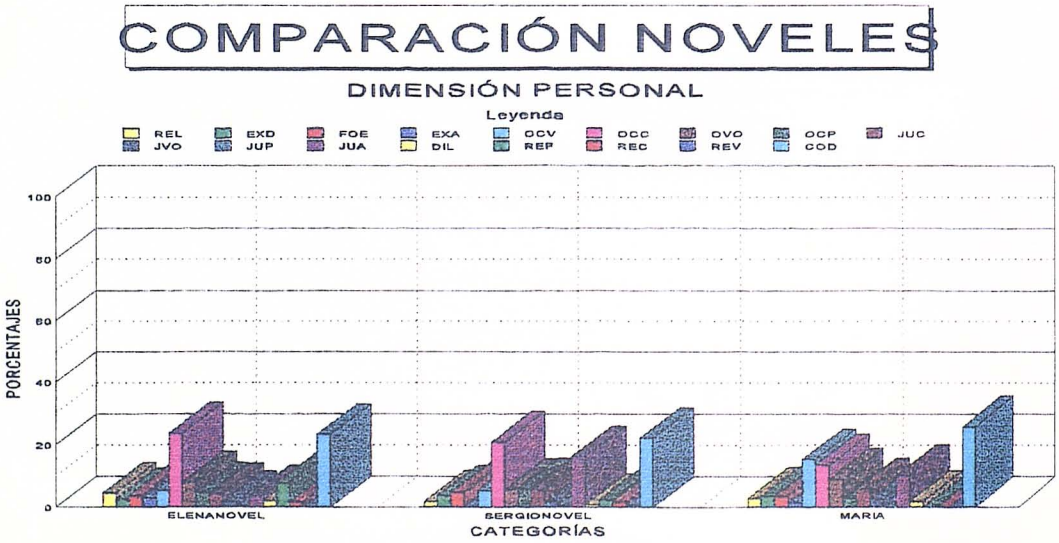


Gráfico 24:Dimensión personal

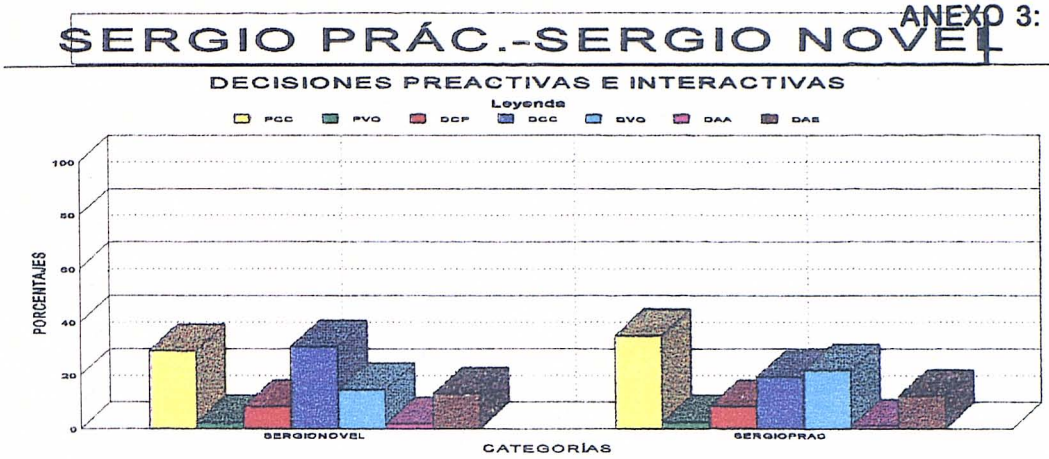


Gráfico 25:Decisiones preactivas e interactivas

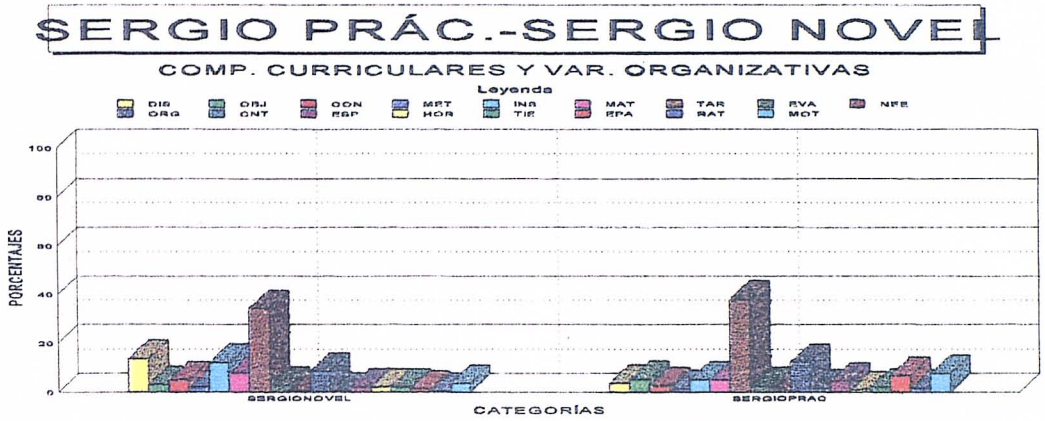


Gráfico26:Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

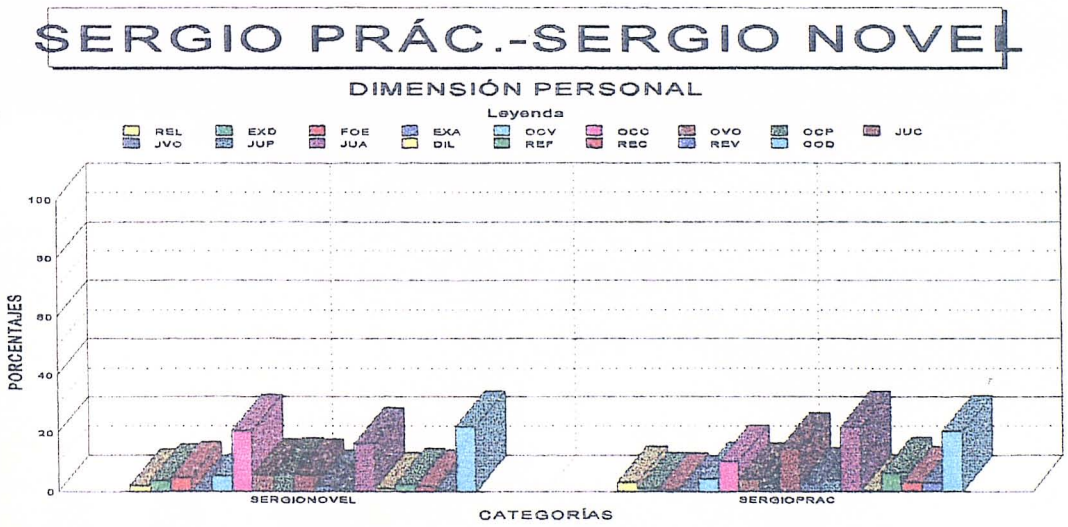


Gráfico 27:Dimensión personal

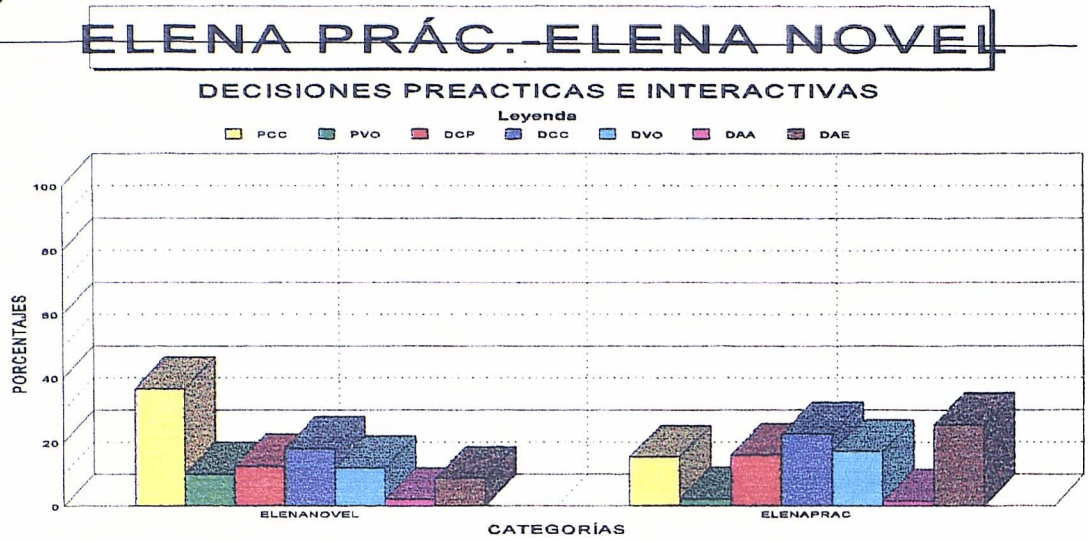


Gráfico 28: Decisiones preactivas e interactivas

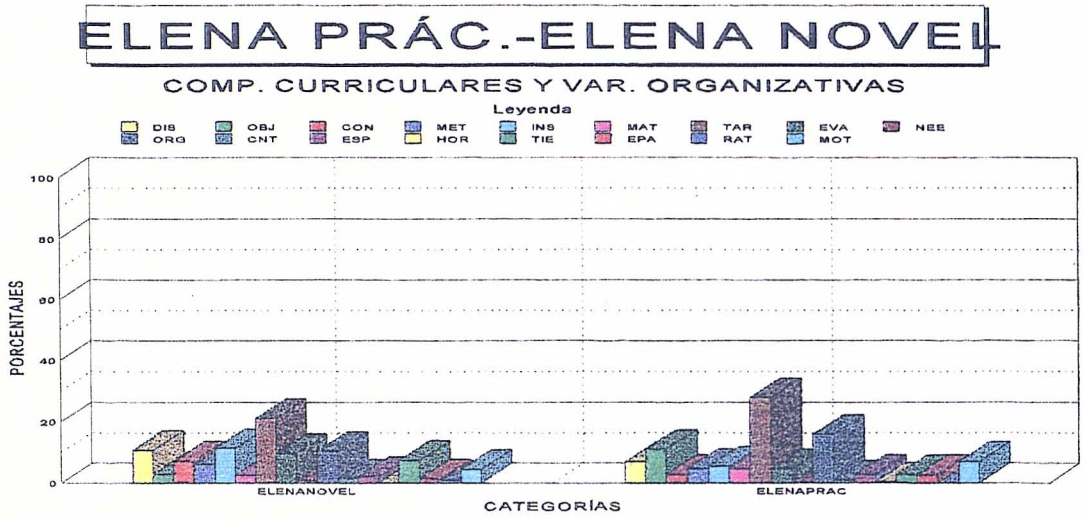


Gráfico 29: Componentes curriculares y variables organizativas y contextuales

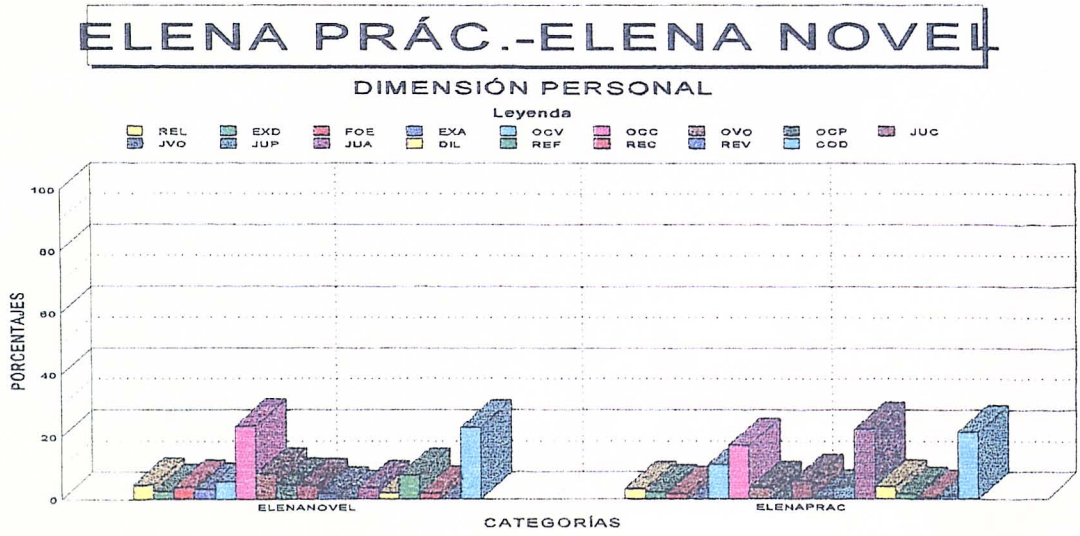


Gráfico 30: Dimensión personal

ANEXO 4
SEMINARIO DE PRÁCTICAS

ANEXO 4

EXTRAÍDO DE LA 3ª REUNION DE SEMINARIO 23-3-93

JUAN G.:De forma mayoritaria, salvo Sergio que había tenido mayor libertad ,coincidíais el día anterior que los contenidos habían sido marcados por los profesores del aula mientras que las tareas habían sido seleccionadas por vosotros. Pregunté el uso que hacíais de la información teórica que sobre la selección de tareas se había dicho en la E.U. (análisis de tareas motrices, criterios para la programación) y no parecía que hubiera sido relevante para vosotros sino que fundamentalmente os fijábais en el nivel de vuestros alumnos y en sus intereses a la hora de seleccionar las tareas de enseñanza. En general todos coincidíais en que fueran motivantes para los alumnos. También se comentó que a veces tareas que implican cierto riesgo son desechadas y que en alguna ocasión, habiendo querido realizarlas os habíais encontrado con la oposición del profesor del aula, como queriendo deciros que no os complicárais la vida. Vimos también que mientras en le aula las tareas vienen prácticamente decididas por el libro de texto, en las clases de E.F. es el profesor el que tiene la responsabilidad absoluta y la necesidad de trabajarlas día a día y que en este sentido parece más complejo la materia de E.F. que otras materias del currículum. Para hoy, el tema que va a centrar el debate es la metodología que empleamos en el aula.

ELENA:Pienso que en mi caso y contrariamente a lo que se puede pensar, una metodología basada en la resolución de problemas es más adecuada incluso en situaciones en que los niños vienen muy revolucionados. Puede decirse que hay más libertad y entonces la energía que traen la expresan de mejor manera y en cambio si le dices que hay que hacer esto o lo otro se sienten más coartados. De todas maneras me parece que el principal problema es nuestro, por lo menos mío. Los menos acostumbrados a que solucionen el problema somos nosotros porque en cuanto vmos una clase que a lo mejor está trabajando pero desperdigados, decimos " esto es un desastre" y en cambio si te fijas un poco hay gente innovando, a su manera, sin tanto orden, pero logrando lo que tú quieres...Yo por lo menos no estaba acostumbrada, pensaba que la clase se me iba de las manos en cuanto estaban los niños por ahí dispersos.

MANOLO:A veces hemos comentado que todos por tradición (profesores de las aulas) tienen una metodología mediante instrucción directa, pienso que en mi caso también. Yo intento utilizar resolución

de problemas pero en vez de pasar de instrucción directa a resolución de problemas utilizo como paso intermedio el descubrimiento guiado, en el que no llegas a decirlo todo pero les vas guiando y posteriormente les daré más libertad; no sé si llegaré a buen fín.

ELENA:A mí a veces me pasa, estoy intentando que encuentren la solución pero cuando no la encuentran creo que el fallo es mío y suelto la solución.

MANOLO:Yo es que veo a la clase muy desorganizada, muy relajada y pienso que está saliendo mal y lo que pasa simplemente es que están intentando resolver el problema.

ELENA:El alumnado depende totalmente de lo que dice el profesor, muy pocos hacen el ejercicio sin necesidad de concentrarlos. Tienen una dependencia muy grande.

SERGIO:Yo modifico los espacios, los grupos, en fín variaciones, y así encauzamos un poco más el problema y también dependiendo del nivel procuro disminuir la problemática, disminuir la dificultad, es lo que trato. Cuesta mucho, y sobre todo, es que ahora no sé...Esta semana me está costando, están obcecados con el futbito, me están dando la lata y tengo que cambiar el tema, tengo que pensarlo. Yo es que estoy tratando de trabajar la cooperación y les propongo juegos cooperativos. Incido sobre esos aspectos y me da la impresión que se están aburriendo un poco y pienso que quieren algo más.

ISABEL:A mi me paso lo de dar la solución con el juego del "Ultimate". Un equipo lo estaba haciendo muy bien, estaban utilizando una estrategia muy buena y otro bastante mal. Entonces les dije lo que tenían que hacer, ese es el problema.

JUAN G.:¿Y el control de la contingencia o las consignas adicionales, las usáis?.

ELENA:Depende, porque hay actividades que puedes prever lo que va a ocurrir y aunque no puedes tener todo planeado por lo menos puedes tener algo previsto.

MANOLO:El espacio y el material lo tengo previsto. Sobre lamarcha puedo ir cambiando en parte la tarea, la organización. P. ej., si vep que por parejas me está costando mucho hago grupos más grandes, pero el espacio y el matwerial se puede preveer lo que se va a dar.

JUAN G.:¿Y en relación a la diferenciación de niveles?.

MANOLO: Ellos mismos te cuadran los niveles. Ayer híce resolución de problemas y el más hábil lo hace más difícil que el que es menos hábil. P. ej. en un ejercicio de equilibrio con dos apoyos, unos lo hacen normal, andando, y el más hábil hizo un pino. Otro día tenía salto y puse la cuerda con varias alturas y cada uno elegía su altura, por donde saltar y cuál era su altura máxima.

ELENA:Una de las mejores cosas para que podamos distinguir niveles de la clase es la resolución de problemas porque peden hacer trabajos individuales, por parejas, grupales y todos ellos diferentes.

MANOLO:En mi caso, en los cursos superiores hay alumnos que no quieren trabajar y siendo hábiles no te alcanzan los niveles superiores.

ELENA:Yo lo que tengo es un problema de paciencia. Están utilizando un material que es nuevo para mí.

MANOLO:En relación a la creatividad, creo que tiene que ver con la capacidad que uno tiene. Si soy capaz de hacer muchas cosas puedo ser muy creativo si no no puedo aportar mucho. Yo utilizo mucho al líder de la clase para motivar a través de él.

ELENA:Creo que es un riesgo utilizar la figura del líder porque hay gente que se opone. De todas maneras yo estoy pecando de feminista porque es que me duele que una niña sea pava y por ser mujer se sienta inútil, que los niños la hagan sentirse inútil. Incluso en los casos en que los niños no intervienen para nada o que incluso las apoyan y ellas no pueden, son tontas. Y todo porque son niñas y pretenden pasar desapercibidas y desde que estoy arreando a las niñas más que a los niños, me estoy quedando pasmada de las posibilidades que tienen y se sorprenden cuando lanzan un disco o una pelota "anda, nosotras también podemos". Quiero terminar en las clases con una cosa que se ha mitificado y que es que la niña deportista es marimacho. Lo tienen metido en la cabeza.

SERGIO:Hoy me he quedado pasmado. He propuesto un juego y muchos niños decían que era un juego de niñas y todo eso es porque requieren cooperación. En el momento que hacemos un juego grupal tiran a las niñas por tierra. Las desaniman porque siempre se pasan el balón entre ellos.

ANEXO 5

MEMORIA DE PRÁCTICAS

EXTRAÍDO DE LA MEMORIA DE PRÁCTICAS DE ISABEL

EL ALUMNADO,

El alumnado para mi , ha sido el gran problema de estas prácticas , primero,porque me encontré con gran número de ellos(tenia ocho niveles distintos de los cuales en alguno hasta tres cursos del mismo nivel).

El primer paso , fué aprender a desconectarme cuando pasaba de un nivel a otro,ya que no se podia tratar de igual forma a un primero que a un octavo, por lo que a veces tenia que hacer grandes esfuerzos para conseguirlo. Tenia que crear continuamente estrategias distintas, para captar la atención de los distintos niveles.

La primera impresión de los alumnos de sexto, séptimo, y octavo fué un poco decepcionante,ya que los encontraba apáticos y no participativos, por lo que tenia que estar continuamente llamando su atención. Más tarde, sobre todo a partir del cambio de material y de actividades todo fué mucho mejor, se introducían en las clases y se mostraban más participativos y creativos, lo que hizo que me sintiera mucho más a gusto y que el trato y el clima de la clase fueran mas distendidos,

Es importante destacar, que ha habido alumnos a los que me ha costado muchisimo introducir en el ritmo de las clases. En general eran niños con problemas caracteriales, familiares o afectivos. Entre ellos destacar a Ándujar y Juanito de sexto y Eduardo de octavo los tres lideres negativos de sus cursos, con un carácter muy rebelde que dificilmente aceptaban una norma, aunque por otra parte bastante desconcertantes, ya que habia dias que llegaban a ser participativos y muy creativos.

Decir tambien que estos niños tenian un buen nivel motriz, que cuando se integraban en la clase eran de los destacados, situación que me apenaba bastante, ya que podia haber conseguido mucho más de ellos.

Empleé todas las estrategias que crei oportunas y que mas tarde describiré, pero como ya digo sólo funcionaban cuando a ellos les parecía que asi fuera. Dada mi inexperiencia, no sé si el fallo estuvo en mí en cierto modo o si verdaderamente es un imposible.

Lo único que me ha quedado ha sido una gran impotencia, ya que al principio pensaba que me daria por satisfecha si me funcionaban el cincuenta por ciento de los alumnos, pero cuando pasaba algo como esto me sentia realmente mal y pensaba que me gustaria haber estado más preparada para afrontar situacines de este tipo,

De los cursos comprendidos entre primero y quinto, decir que me he sentido muy a gusto con ellos desde el principio, se han adaptado muy bien a mi ritmo de clase y han tomado con interés todo aquello que yo les proponía.

Lógicamente ha habido tambien niños dificiles, pero las estrategias empleadas con ellos si dió el resultado esperado. Hay que decir que eran problemas menores , simples rabietas que con una"charla" quedaban zanjadas.

Solo una cosa que destacar de estos cursos. Salvo primero y quinto, no han sido muy

creativos, a pesar de que las actividades planteadas daban pie a ello.

En general, creo que he conseguido lo que esperaba, teniendo en cuenta la limitacion de tiempo que suponen las prácticas.

METODOLOGIA

Respecto a este tema, en nuestra formación se nos habló de las diversas metodologias que se podian emplear, Aunque siempre tuve claro que la más acertada era la resolución de prob1emas, descubri al empezar las prácticas que también era la que planteaba más problemas a la hora de ponerla en práctica. Tienes que elaborar mucho más las sesiones con el fin de que las actividades sean motivantes para el alumno y fomenten el interés por llegar a una solución en la actividad que se le plantea.

Tambien por mi formación o por mi forma de ser en principio todo mi afán era que los a1umnos permanecieran en silencio y en orden, sin pensar que un cierto desorden puede llegar a ser mucho mas creativo y a dar mas soluciones novedosas que era de lo que se trataba.

Otro inconveniente que se debía a mi forma de ser, es que perdia rápidamente la paciencia y les daba la solución al problema que yo que les habia planteado, con 1o cual echaba por tierra la resolución de problemas,

Todo ello con el tiempo lo he mejorado bastante, he aprendido a ser más paciente y a creer en el desorden y ahora verdaderamente pienso que dicha metodología es la más acertada, sobre todo teniendo en cuenta que los alumnos han aprendido mucho más, han sido más creativos y me han aportado muchas ideas que me serviran en un futuro como profesora,

RECURSOS DIDACTICOS ,

El recurso empleado durante todas las prácticas y en todos los niveles para mantener el orden y la atención de los alumnos a la hora de una explicación ha sido tocar el silbato y reunirlos a todos en torno a mí, o en el 'castillo' (centro del campo), En principio este sistema lo utilizaba con mucha rigidez, mas tarde lo fui haciendo más flexible, porque pensé que ayudaba a una mayor agilidad en el funcionamiento de las clases y que dado el material y la división de grupos en determinadas actividades, no era tan necesario,

Para mejorar el comportamiento de una clase al inicio de las prácticas, la técnica que empleaba, casi con exclusividad, era hacerlos correr pero me di cuenta que esto, salvo en determinados cursos, no era de gran efectividad. Por lo que pensé que me tenia que centrar más en los casos individuales, que eran los que realmente creaban los problemas.

Para dichos comportamientos, comencé sentándolos y apartándolos de la clase, al terminar hablaba con ellos para hacerles ver si su comportamiento les habia parecido válido y si creian que mi postura habia sido justa. Esta estrategia pienso que fué bastante efectiva, en principio, con determinados niños. Planteaba el problema de que determinados alumnos nunca hacian Educación Física, porque siempre estaban sentados o haciendo abdominales, que es otro de los refuerzos negativos que he empleado(apartarlos de la clase para hacer flexiones y abdominales) y que con estos niños tampoco fué efectivo,

Por lo que pensé que la solución no era ponerme por encima de ellos , sino bajar a su altura e intentar comprender el porqué de esa postura que mantenian, Descubri que funcionaban mucho mejor cuando se les hablaba razonando y dejando que dependiera de ellos la decisión de cambiar y participar en las c1ases, pienso que son niños necesitados de un dialogo, donde se les hiciera ver que me preocupaba por ellos y que debían dar algo a cambio,

Hice un castigo general a media clase de sexto B, apartandoles de la clase normal de disco que les motivaba y dandoles condición física.A raiz de esto consegui un trato que todos cumplieron a excepción de Andujar, que por motivos sin justificar, no realizó la clase de castigo (con el empleé la estrategia anterior) ,A partir de ese momento la clase fué mucho mejor .

Con ellos tambien descubri una buena estrategia bajo mi punto de vista. Un dia cuando llegaron el radiocassette estaba fuera, me pidieron que pusiera música, asi que hice un trato con ellos, y la clase funcionó mejor que nunca, por lo que decidi ponerlo en práctica con otros cursos, siempre con resultados satisfactorios,

Un caso especial para mi ha sido octavo B. En principio fué mi gran problema hasta que nos fuimos de acampada. Alli trate de conocerlos personalmente y de que ellos me vieran como una amiga que lo único que pretendia era que co1aboraran y que entre todos consiguieramos unos buenos resultados, Pienso que captaron bien la idea y a partir de ahi todo fué sobre ruedas, Es el curso del que me siento mas satisfecha por su trabajo y comportamiento. Quiero aclarar que cuando hablo de amistad no lo hago en el sentido que todos conocemos, es decir una persona que esta a nuestra altura, sino en el sentido de que yo no queria que me vieran como la despota que viene,ordena ,grita y se va, sino como alguien con quien se puede trabajar ,negociar y pasarlo bien, siempre que hubiese respeto y buen comportamiento por parte de ellos. Otro refuerzo positivo que he utilizado, sobre todo en cursos de ciclo inicial y medio, ha sido el emplear gestos cariñosos o maternales con aquellos niños a los que le costaba más realizar los ejercicios con el fin de que no se sintieran mal por ello. Lo hago por que es algo que eché mucho de menos cuando de pequeña me esforzaba por conseguir algo y no lo lograba y para que vieran que yo estaba con ellos, lo consiguieran o no.

Por último decir que las estrategias que más he utilizado, ha sido el diálogo a nivel general e individual y la negociación a nivel general,

SITUACIONES DE EVALUACION,

Pienso que la evaluación en educación fisica es bastante complicada, sobre todo cuando se esta empezando y te intentas concentrar en tantas cosas que muchas se te van de las mano. Para evaluar, aunque tenia varios sistemas a elegir, preferí una lista de observación con diez items que aparece en la primera unidad didáctica entregada, Se basaba sobre todo en observaciones sobre el comportamiento y el nivel motriz de los alumnos,

A pesar de intentarlo con muchisimo esfuerzo, tan solo consegui llevar a cabo este

sistema con un cuarenta por ciento de los alumnos aproximadamente ya que me era casi imposible observar y dar la clase a un tiempo, por lo que tan solo hacia el seguimiento de aquellos que resaltaban por su buen o mal comportarmiento o nivel motriz, mientras que todos los demás quedaban en el anonimato, nunca mejor dicho, ya que si he de ser sincera , hay muchos alumnos de los que no conozco ni su nombre.

Por lo tanto , no me ha parecido muy acertado dicho sistema de evaluación, más aún encontrandome ante tal volumen de alumnos, aunque analizando la smtuación creo que no me hubiera parecido acertado ninguno de los sistemas que conozco, Por lo que pienso que deberiamos crear sistemas de evaluación mas faciles de emplear o tener un menor volumen de alumnos por profesor, lo que facilitaria mucho la labor.

RELACIÓN ENTRE LA REALIDAD ESCOLAR Y LA FORMACION INICIAL EN LA ESCUELA DE MAGISTERIO

En cuanto a este tema, pienso que la parte teórica de mi formación ha sido bastante buena. Contaba con mucho material que me ha sido de gran ayuda a la hora de preparar una programación y determinar las actividades que esta incluia, aunque tal vez me encontré con grandes lagunas que he tenido que solucionar acudiendo a otras entidades como el C.E.P, para poder programar actividades de deporte alternativo y expresión corporal. Tambien decir que aunque contaba con mucho material, este no se ajustaba a la realidad que encontré en el centro. Decir que algunas sesiones podian aplicarse ta1 cual sin hacer variaciones en cuanto al nivel de los alumnos o de otro tipo aunque eran las menos. En general necesitaban un reajuste para que al aplicarlas no surgiera ningún conflicto.

Otro problema es que toda la teoría que se nos dá, da por hecho que los colegios están dotados de gran variedad de material, cuando en realidad te encuentras con escasez de ellos y determinados deportes o actividades han tenido que quedar en el "tintero".

Una gran laguna en mi formación ha sido la preparación para encontrarme ante la realidad, enseñarme a organizar una clase, organizar equipos, distribución de tiempos, distribución de material. Sabia plantear una unidad didáctica pero dificilmente (los primeros dias) sabia llevarla a cabo, Me encontré ante aquello y tuve que crear soluciones, que podian estar bien o mal, con el riesgo que ello podia tener para mi y para los alumnos, No digo que se tenían que dar las soluciones estandarizadas porque cada colegio, cada curso, cada persona es un mundo, pero por lo menos pienso que se tendrian que tratar más estos temas que tanta inseguridad provocan despues.

Ante todo esto decir que mi formación hubiera sido mas completa si este tipo de prácticas las hubiera hecho desde el primer o segundo curso,asi hubiera contrastado la realidad con todo lo que iba aprendiendo. Pienso que al ser una especialidad nueva,se encuentra todavia lejos de la actual realidad escolar.

Finalmente decir, que estas prácticas y otras, aunque escasas, han sido muy positivas para mi, ya que me han ayudado a completar una base teórica,sin la que me hubiera encontrado perdida.

ANEXO 6
EJEMPLO DE UN CASO
ELENA EN SU PRIMER AÑO DE DOCENCIA

ENTREVISTA SOBRE PLANIFICACIÓN CURRICULAR

E L E N A . 0 0 0 ^ P P - 3 ^ P L A ^ 2 0 - 1 - 9 5

P:Cuando comienzas tu actividad docente en este primer año, ¿qué información utilizas para realizar el proceso de planificación?.

R:Básicamente la información que me dió Sergio porque la mayoría de los cursos que yo tenía, los tuvo él el curso anterior y me ceñí y base en su trabajo por la afinidad de su trabajo con el mío, de la misma enseñanza y de todo.

P:¿Has tenido entonces posibilidad de conocer el nivel y conocimientos previos de los alumnos?.

R:Sí, a nivel general evidentemente y sobre todo a nivel de los contenidos trabajados. También al cogerlos a otra edad hay niños que han podido evolucionar y otros que han podido quedar un poco atrás y por eso digo que a nivel general, que no son datos a tener en cuenta para que yo me fíe totalmente. De hecho por eso hice las sesiones de evaluación inicial para ver como estaban los niños y si era cierto. no es que Sergio no hubiera trabajado lo que me había dicho, sino para ver hasta que punto habían consolidado los niños lo que habían trabajado con Sergio.

P:Entonces a los datos aportados por Sergio, los que tu recoges en tu evaluación inicial.

R:Si.

P:Esa evaluación inicial, ¿de que tipo fue?.

R:Fue a través de la observación. Plantee una serie de actividades que recogían la mayoría de contenidos que yo iba a trabajar, tocando un poquito de todo "expresión corporal, destrezas, juegos" para ver que nivel llevaban. No tome datos concretos ni de forma individual, ya que esperaba que eso me lo diera a través del desarrollo de las sesiones a realizar.

P:¿Te creaste una idea global del nivel de los cursos?.

R:Sí, establecí de forma global cual era el nivel de cada grupo.

P:A partir de ahí ¿qué?.

R:Pues selecciono los objetivos y contenidos que quiero conseguir. Antes de seguir quiero comentar un fallo que he tenido y que todavía no he podido subsanar. Es el hecho de poder contar, y de hecho aun tengo intención de hacerlo y es dentro de un plan de salud que quería haber y que no me ha dado tiempo a hacerlo, con los dossieres o como se llamen de cada uno de los alumnos, sobre todo a nivel de problemas físicos o fisiológicos. tengo parte de esa información a través de los niños o de los familiares que me lo han dicho pero no a partir del historial de cada niño, de forma que pueda incluir en un apartado de observaciones que puse en mis fichas de los alumnos y lo tenía

que haber hecho porque lo considero fundamental. También queríamos haber hecho una revisión médica pero como no puedes pedir tu que vengas sino que es cuando no toque pues nada.
P:Para establecer los objetivos y los contenidos, ¿qué criterios tienes en cuenta?.

R:Con lo primero que cuento es con la teoría, dicho así muy
globalmente. Es decir, lo que te dicen que tienes que trabajar y a partir de ahí selecciono los que yo considero fundamentales en base a los niños que tengo y en base a mis propios criterios personales. También a lo que Sergio no pudo trabajar y lo elaboro sobre todo en base a eso, a lo que hay sobre el tema y a lo que yo considero apropiado para llevar a cabo. A partir de ahí hago una selección.

P:¿Y en que se basan esos criterios personales?.

R:Pues un poco el sentirme identificada con ellos, que se que no se van a quedar en agua de borrajas. Pienso en seleccionar cosas que se puedan llevar a cabo, no en los grandes objetivos que están muy bonitos escritos pero que a la hora de llevarlos a la práctica se quedan en nada. Entonces pienso en seleccionar cosas concretas y aun así pienso que todavía están teorizado por decirlo de alguna manera. Esto pienso que es así por la falta de experiencia, que una vez que tenga que hacer la próxima programación anual, basándome en esto que es la realidad escolar y que es muy diferente de lo que te dicen, pues lo pondré con mis propias palabras, seré mucho mas concreta todo.

P:¿Cuantos tipos de planificaciones has hecho en tu proceso de enseñanza-aprendizaje?.

R:Hice una planificación anual y después estoy haciendo planificaciones por trimestre pero puesto que los objetivos y contenidos ya venían definidos en la programación anual, lo que he hecho ha sido sesiones. Vamos, que no he hecho unidades didácticas sino por semanas y sesiones diarias. He trabajado sobre todo semanalmente. Pensaba en el bloque y tipo de contenidos que tenía que trabajar y p. ej. en el más reciente "habilidades y destrezas básicas" pues he pensado que iba a trabajar desplazamientos, saltos, lanzamientos,etc. y a mí me ha parecido que los niños dominen los desplazamientos porque es la base de todo y entonces les he dedicado mucho mas tiempo, aunque después tienes que recortar por la falta de tiempo o clases que no se dan.

P:En principio entonces realizas una planificación anual y a partir de ahí la semanal, es decir 2 tipos de planificación.

R:Sí, lo que pasa es que cada trimestre me siento y de forma esquemática secuencio y temporalizo los contenidos, las semanas que le voy a dedicar. Hago un esquema porque sino me perdería.

P:Respecto al tipo de planificaciones, en tu formación teórica has visto que los niveles de planificación eran en sus niveles mas concretos la programación de aula y las unidades didácticas que surgían de ella. ¿Porque no utilizas este tipo de concreción curricular?.

R:No lo sé exactamente, quizás porque sea lo mas cómodo para mí. Porque es sentarse y ponerse a escribir cosas que tu ya sabes, que las tienes en mente.

P:¿Puede ser porque encuentras dificultad en planificar a medio plazo?.

R:No porque ya te he dicho que los objetivos y los contenidos los tengo en mente y me daria igual por semanas que por meses. Quizás porque lo vea una pérdida de tiempo. Entiendo que si tu vas a trabajar durante un mes y pico en un colegio como era la situación de las prácticas de enseñanza, y no tenías ninguna planificación anual en la que guiarte pues tienes que tener algún esquema sobre el que apoyarte y entonces diseñas esa unidad didáctica. pero en mi caso actual, como todo eso ya está definido en la programación anual, pues me parece una pérdida de tiempo volver a repetirlo mensualmente o semanalmente. Paso directamente a la acción. Para mí no aporta nada hacer una unidad didáctica o por lo menos no me resuelve ningún problema ni me aclara ideas.
P:¿Y en que te basas para adoptar esta posición tan firme si no ha habido un contraste entre ambas formas de realizar tu diseño?.
R:No es tan firme. Quiero decir que es que pienso que no me va
a solventar nada y por eso paso a actuar así.

P:¿Qué más componentes aparecen en la planificación anual?.

R:Sí, la evaluación p. ej. es otra cosa que planteo aunque ya te comenté que me perdido totalmente porque no sabía como hacer...No es que me haya perdido sino lo que se dice que se tiene que hacer no lo he hecho. He hecho mi versión particular de la evaluación porque me costaba mucho trabajo, para mí era muy trabajoso y supongo que es por la falta de experiencia y porque he preferido dedicar ese tiempo al diseño de actividades. Me he centrado mucho en el diseño de actividades. Que a lo mejor después el resultado no ha sido el más óptimo, puede ser, pero he preferido centrarme mucho en el diseño de actividades, en cuanto a su organización, en cuanto al material. Para mí el resultado ha sido bastante bueno; que puede ser mejor, seguro. También en mi labor personal e incluso en la evaluación me he centrado sobre todo en la autoevaluación, no lo he reflejado y quizás esté muy verde en eso, no he sido demasiado sistemática sobre mí pero de las actividades y de su resultado lo tengo todo por escrito. Tengo todas las actividades hechas y así tengo ya un material e incluso las actividades que me he inventado pues reflejaba su resultado y volviendo a la autoevaluación pues ver en lo que estaba fallando, y creo que el paso del primer trimestre al segundo trimestre se me ha notado bastante. Yo estaba muy nerviosa, todo lo quería hacer muy bien, que no se me escapara nada, reaccionaba demasiado exagerada y a lo mejor lo que habían hecho los niños no era para tanto. Entonces esa autoevaluación no ha estado muy sistematizada.

P:¿Pero no estaba reflejada en tu planificación?.

R:Sí, estaba reflejada la evaluación pero por teoría e incluso la autoevaluación la reflejé pero no puse que sistema de recogida de datos iba a tener en cuenta pero lo que si reflejé en cuanto a la evaluación de los niños fue el registro de anécdotas que al final no lo he hecho. Simplemente se ha quedado en la mera observación.

P:¿Y los otros dos componentes curriculares como son metodología y materiales?.

R:La metodología si ha aparecido reflejada en la planificación anual. El otro día la miré y vi que lo que había escrito es lo que estaba haciendo porque yo sabía por mi corta experiencia

en las prácticas que tu querías hacer una cosa pero que al final no terminabas haciéndolo y que era utilizar métodos de búsqueda, resolución de problemas,etc.. Vi que si te ponías la cota muy alta pues no salían las cosas y entonces quise ser bastante realista y empezar por métodos de instrucción directa y así ha sido. Empezar por ahí y progresivamente pues ir hasta resolución de problemas, cosa que todavía no he conseguido, poco a poco voy metiendo el descubrimiento guiado. Incluso reflejé el hecho de que aunque consiguiera llegar a esa punto en el uso de la metodología pues que dependiendo del tipo de actividades pues se podría intercalar el uso de la otra metodología, de los otros estilos.

P:¿Las actividades marcan entonces la metodología o estilo metodológico a utilizar?. Tu seleccionas las actividades y ellas son las que hacen utilizar una u otra metodología.

R:No es del todo cierto. Yo tengo mis planteamientos iniciales de como voy a tener que enseñar a los niños pero a veces, no siempre, por el tipo de actividades que yo quiero realizar pues, es que depende de muchos factores como ver si los niños se prestan a ello, depende de mí misma ya que yo me condiciono porque si veo que las clases se van a perder por el hecho de querer utilizar una determinada metodología pues prefiero ir despacio pero he de decir que en ese sentido los niños han mejorado bastante.

P:¿Esta decisión sobre la metodología está relacionado por una preocupación inicial por el control en el aula?

R:Sí, pero control incluso respecto a mi misma. No es porque los niños se vayan a portar mal sino porque yo pienso que se van a perder un poco.

P:¿Entonces piensas que determinada metodología favorece el control y gestión del aula?.

R:Eso es evidente. Para llegar a resolución de problemas que digamos es la meta que, desde mi punto de vista, el buen profesor o el que tenga las ideas centradas debe llegar hace falta mucho camino pero de los niños, de mi misma, de todo.

P:¿Y porque desde tu punto de vista es la metodología a la que se debe llegar?.

R:He visto varios estilos, como el que conmigo misma han utilizado que era lo típico de "levanta la pierna y eso y después en la E.U. he visto distintas metodologías y evidentemente la que mas te hace pensar que como toda educación debe llegar, pienso yo , a que los niños piensen y puedan resolver problemas, eso es evidente, y puesto que esa es la metodología que mas acorde está con ese pensamiento pues..

P:¿Y las recomendaciones curriculares al respecto las conoces?.

R:Sí, lo plantean pero no llegan a concretar la metodología sino que te dejan un poquito el camino abierto. Te habla mucho de que los niños tienen que ser muy resolutivos, que tienen que aprender a resolver probemas, que tiene que existir cierta transferencia a la hora de plantear un problema en otra situación y todo eso. Que yo recuerde te dejan el camino bastante abierto.

P:Entre los componentes que aparecen relacionados en la planificación anual y los que aparecen en la planificación

semanal, ¿hay diferencias?.

R:No.

P:¿El tiempo de práctica para cada tarea viene reflejado?.

R:No. La sesión la diseño teniendo en cuenta el tipo de actividades, p. ej. colocando una actividad que sea motivante al principio. Al comienzo intente hacerlo así , es decir, que aunque no reflejara el tiempo pues dividía el tiempo total entre el nº de actividades previstas ya que todas estaban orientadas a los mismos contendidos pero me dí cuenta que eso no debía ser así de rígido porque hay actividades que p. ej. si empiezas con la primera actividad y le puedes sacar partido y los niños se encuentran cómodos y le vas introduciendo variantes pues le dejas más tiempo del que tenías previsto y entonces considero que poner el tiempo es una pérdidad del mismo, por lo menos reflejarlo.

P:¿Y qué criterios utilizas entonces para detemrinar el nº de actividades y la construcción de la sesión?.

R:En principio, por la escasa experiencia que he tenido pienso que no voy a utilizar mas de 3 o 4 actividades en cada sesión y entonces hago las particiones mentales de los que más o menos pienso me pueden durar y para ello me fijo sobre todo en el tipo de actividad, en la que puede ser mas motivante, en la que puede serlo menos, en la actividad que puedo sacarle mayor rendimiento, en las variantes que pongo y que evidentemente no son todas las que puedo hacer sino algunas mas despues todas las que van surgiendo. Por eso me parece una tontería poner lo del tiempo por escrito. No me parece tanta tontería poner la organización, el material y la descripción del ejercicio para que quede constancia y en un momento dado puedas revisar la ficha en clase y te puedas que dar con ella, mientras que el tiempo es el que cada docente le quiera dedicar.

P:Para los diferentes niveles a los que impartes clase (3º y 4º), ¿has hecho un diseño global para todos los niveles ?.
R:Sí. Inicialmente como no conocía hasta que punto iban a ser diferentes los 3º y los 4º pues lo híce igual y en un principio no veía grandes diferencias. A medida que fué transcurriendo el primer trimestre, sabía que iba a ver dos niveles pero las diferencias que he notado no eran muy grandes y ante no saber como iba a coger una planificación y por donde iba a coger otra pues opté por poner actividades que podían valer para los dos. Que a lo mejor se quedaban un poquito cortas para unos y un poquito largas para otros pero valían para los dos. Pero progresivamente me dí cuenta que las actividades se quedaban un poquito cortas para los 4º, no es porque se aburrieran sino que yo veía que podía sacar mucho mas rendimiento a esos alumnos. Entonces a partir de este 2º trimestre ya hago sesiones diferentes.

P:¿Esta apreciación supuso también una modificación en la planificación anual que inicialmente era igual para los dos niveles?.

R:No, no la he cambiado. El único cambio es en las variantes que voy utilizando en el aula de cada actividad.

P:¿Y porqué la mantienes igual?.

R:Porque no sabía por donde meterle mano, no me encontraba preparada para ello. Quizás también porque en este primer trimestre yo me encontraba más preocupada por la organización de la clase, por el material, por el control de los niños, hacerme con ellos y que ellos se hicieran conmigo. Notaba que si me dedicaba a centrar mi atenciaón en la planificación se me iba a escapar todo lo demás aunque fuera un error pero pienso que es consecuencia de ser novata. En el segundo trimestre cuando ya me siento mas segura, mas apoyada pues ya voy diferenciando los niveles y así lo he hecho.

P:¿Y esas modificaciones a que tipo de planificación está afectando?.

R:A la trimestral, semanal y diaria aunque hay sesiones que no porque pienso que no merece la pena porque pienso que el nivel de partida es el mismo, ya sea porque sean cosas nuevas, aunque en las habilidades y destrezas ya están diferenciadas las sesiones ,hay actividades que se comparten. otras que no.

P:¿En las sesiones diarias aparece reflejado un objetivo a conseguir?.

R:Yo no planteo objetivos específicos. Digamos que a lo mejor me ha faltado reflejarlo todo pero yo sé exactamente lo que quiero conseguir con cada sesión.

P:¿Y cuál es el referente para decidir las tareas de esa sesión?.

R:Pues el subcontenido del contenido semanal y que lo tengo yo en mente, sin reflejarlo. Lo único que escribo son las actividades.

ENTREVISTA DESPUES DE LA PRIMERA OBSERVACIÓN

ELENA001-^PP-3^E1^20-10-94

P:Cuando vas a comenzar la clase, reúnes al grupo y les dices "ya sabéis seguir el ritmo". Esta frase, se la dices ¿porqué ya lo habías trabajado con ellos o por otra cuestión?.

R:Sí, porque he hecho otros tipos de ejercicios, no el de negras, blancas y eso, pero sí otro tipo de ejercicios de ritmo y además porque sé que lo han trabajado con Mª Ängeles, la profesora de música.

P:Entonces por una experiencia previa que tienen los alumnos.

R:Sí, y es porque un día que tenía hora libre me metí en su clase a observar y estaba con esta clase y estaban trabajándolo. Además ya comenté con ella , que estaba haciendo trabajos con Sergio, que el ciclo que yo tengo ya saben porque aunque hay que seguir una progresión, puedo trabajar de todo.

P:Vas dando una serie de normas sobre el ejercicio y haces una demostración del mismo. ¿Porqué recurres a ello?.

R:Por ahora me he planteado comenzar con un estilo bastante directivo y además, eso me puede servir a mí para saber si esa progresión se cumple, empezando a trabajar con los niños porque cuando yo lo intenté durante las prácticas me estrellé porque empecé a hacer resolución de problemas y me estrellé. Despues se consiguió algo, no es que me estrellara del todo, pero vamos y entonces me he planteado con todos los cursos empezar con un estilo bastante directivo e ir progresando pasando por asignación de tareas hasta llegar al descubrimiento guiado y llegar si puedo a resolución de problemas pero no meterme de lleno en eso. Entonces, ahora no me corta en absoluto y si tengo que poner algún ejemplo, hacer alguna demostración, lo hago y poco a poco ir dejándoles decisiones a ellos pero lo quiero hacer muy despacio y al final del curso, al final de cada trimestre como propia autoevaluación, ver si lo que falla es el método, si lo que falla son los niños o fallo yo.

P:¿Y en cuanto a su adecuación a estas edades de este estilo de enseñanza?.

R:Para ellos es el más fácil, supongo, y para el profesorado también. Pienso que no solo es adecuado para llevar a cabo cualquier actividad sino para llevar a cabo la progresión que te he dicho. Es lo que mejor ellos comprenden.

P:Entonces, su selección es ¿porqué es el más adecuado para ellos o porque es el más adecuado para implantar a la larga una técnica mediante resolución de problemas?.

R:Por las dos cosas porque sino fuera adecuado aunque fuera el eslabón necesario, no lo utilizaría.

P:Bien. Volviendo a la actividad, vuelves a repetir las normas y de nuevo una demostración, ¿porqué lo haces de nuevo?.

R:Porque alguien me preguntó o ví caras muy raras como de no haberse enterado y por eso lo haría otra vez. Suelo hacerlo así. También a veces porque cuando he terminado de dar mi explicación pienso que no la he dado de forma muy clara.

P:Comienzas la actividad y te implicas en ella, te pones a participar, ¿porqué?.

R:Por mis gustos personales como una primera razón, me gustan estas clases muy dinámicas donde se utiliza la música, las vivo por decirlo de alguna manera y no es que no viva las demás pero estas más que otras. Despues porque pienso que así se evitan algunos problemas de niños que se sienten cortados a la hora de manifestar sus movimientos porque en esta clase no recuerdo si había algún caso así pero en otras clases sí, la típica chica o el típico chico que a lo mejor para otras cosas sí pero a la hora de bailar no o porque son cortados porque sí. Entonces al meterme yo y "hacer el ridículo" como aquel que dice y mostrarme totalmente desinhibida, pienso que puedo ayudar y de hecho la mayoría de las veces surge efectos. También porque así les ayudó a seguir el ritmo en cuanto a la calidad del ejercicio.

P:En un momento determinado, dices "parad y escuchad el ritmo".

R:Sí, porque estoy viendo que lo están cogiendo mal.

P:¿Entonces cuál es para tí el objetivo de este ejercicio, el ritmo?.

R:No, es la mejora de la lateralidad pero pienso que no importa matar dos pájaros de un tiro. El objetivo inicial es lateralidad y conocimiento del cuerpo.

P:En un momento determinado te sales fuera y dejas de participar en la actividad.

R:Para ver como va, supongo.

P:Ese juego de entrar y participar, despues salir y observar..

R:Animar sería el motivo de entrar y salir, si es que está dando sus frutos, para observar. Es que dentro puedo ver a alguno pero no a todos y entonces me salgo fuera.

P:¿Y esa decisión de ya poder salir se basa en algún tipo de criterio, es espontánea?.

R:Bueno, cuando veo que alguno de los que suele tener problemas ya lo haciendo pero claro no puedo solo fijarme en eso sino que tengo que ver la calidad de los que si ya lo hacen. Uno vez que ya he conseguido animar, no solo a los menos hábiles sino a todo el grupo en general porque a veces no tienen ganas o vienen desganados o la actividad no les sugiere mucho, que es raro porque estas actividades a la mayoría suele gustarles mucho, una vez que ya los tengo enganchados a todos, salgo para ver la totalidad.

P:El orden, la secuencia que vas diciendo (partes del cuerpo que tienen que tocarse), ¿está prevista de antemano?.

R:Sí, he seguido una rutina y en todos los cursos la misma.

P:¿Entonces la frase "tocar el hombro izquierdo del otro como lo ves para un curso de este nivel (3º)?.

R:Quizás un poco difícil. Bueno, no difícil porque los niños han respondido bien en general. Alguno lo veían difícl pero teóricamente lo tienen que tener claro. Se supone que están en fase aprender la derecha y la izquierda en el otro y sin ninguna exigencia de que tienen que aprender. Es simplemente recordarle "que es la izquierda, que es la derecha". Si tuves no me preocupaba excesivamente si lo hacían bien o no sino simplemente como un ejercicio introductorio a la derecha y la izquierda del otro. Hemos hecho alguno pero este quizás es en el que más hincapié he hecho en eso. Es una cuestión que no me preocupa todavía y habrá ejercicios, sobre todo en el 2º trimestre, de lanzamientos y recepciones donde habrá que diferenciar ya mejor esto.

P:Vuelves a detener la actividad porque dos niñas no se dejan tocar el culo (zona que ha mandado palmear). Llegas a utilizar un tono ligeramente sarcástico. También vuelves a insistir en que no hay que perder el ritmo. Son dos decisiones referidas a dos cuestiones diferentes. En el primer caso por la actitud de estas dos niñas y la segunda, ¿porqué?.

R:Es que se dedican a correr y se están olvidando que el ejercicio es de ritmo, el ritmo es el hilo conductor para llegar a nuestro contenido que es tocar partes del cuerpo. Porque sino podía haber quitado la música, no haber hecho nada de ritmo y haber dicho "ahora tocamos la parte tal del compañero". El hilo conductor se tiene que hacer, tiene que llevarse a cabo. No es lo que más me preocupa pero ya que lo estoy trabajando.

P:¿Entonces el recordar lo del ritmo es porqué mayoritariamente los alumnos no lo están haciendo bien?.

R:Sí, y no solo en esta clase sino que en la mayoría se les va la olla y se dedican a correr.

P:¿Entonces este tipo de decisiones de informar a todos es porque es la mayoría de alumnos quién no lo hace bien?.

R:Sí, cuando es la mayoría.

P:¿Y cuando es un pequeño grupo?.

R:Normalmente me refiero a ellos de forma individual.

P:¿Pero parando la actividad?.

R:No, a menos que sea un grupo de 5 o así y que están juntos y me merece la pena, entonces sí.

P:Cuando vuelve a comenzar la actividad vuelves a implicarte, ¿porqué?.

R:Por la misma razón o quizás más por parte mía que por el mismo grupo. Es que esa actividad la he trabajado en el curso que he hecho fuera recientemente y daba muy buena impresión y además te animaba porque cuando veías a la profesora tocar pantorrillas, tocar culo,etc..llevar el hilo conductor, la clase aumentaba en calidad, digamos, y en interés. Parece algo tan fuera de lo normal que eso aumenta el interés de los niños.

P:¿Mejora las relaciones?.

R:Yo pienso que sí.

P:Te has referido a esta actividad, como una tarea que has realizado recientemente en un curso de formación.

R:Sí.

P:¿Por eso la seleccionas, porque está muy próximo el haberla vivenciado, porque no la habías visto antes?.

R:No, esta actividad ya la habíamos hecho antes en un curso que hicimos estando en la E.U. relacionado con gim-jazz y ahora
la he vuelto a revivir y en esta actividad, como en otras muchas, referidas a la lateralidad y a los segmentos corporales tenemos casi todo el mundo las mismas, entonces me he dedicado
a darle muchas vueltas al coco, no siempre pero sí la mayoría, e intento plantear ejercicios que inicialmente no tenían como objetivos los que yo estoy trabajando y los acoplo. No solo me está resultando bastante gratificante, en el sentido de decir, oye, pues mira, me ha salido bien este acople que he hecho sino
que a los niños parece que también les va bien. Me doy cuenta también que en

algunos ejercicios me pisa el terreno Sergio, precisamente por eso, porque tenemos el mismo material base,
independientemente de que cada uno trabaje sus cosas, y muchas veces como digo los niños me comentan que este o aquel ejercicio lo habían hecho con Sergio y entonces, para que no suceda eso como un continuo, procuro indagar y me reservo el privilegio de plantear ejercicios con niños. Me estoy ariesgando porque muchas veces eso supone meter la pata.

P:Eso supone que quieres establecer una diferencia entre tu estilo docente y el de Sergio.

R:No solo por el estilo sino...Primero porque me satisface hacer cosas diferentes y llevarlas a cabo y de hecho estoy como funcionaria en prácticas, no es por eso pero tiene que notarse en algo, que no sea "tengo este material y pasarlo tal como me lo han enseñado" sino que no van a repetir los mismos ejercicios siempre, por mí y por los niños y sobre todo por ellos.

P:¿Porqué por los niños?.

R:Para que no hagan lo mismo siempre. No puedo estar repitiendo los mismos ejercicios que han trabajado con Sergio aunque a veces, si sé que ese ejercicio lo han hecho aprovecho y busco calidad de realización puesto que ya lo saben hacer.

P:Vas a empezar la actividad y delimitas el espacio..

R:Eso es otra cosa que no importa porque no es el objetivo primordial del ejercicio pero ya que lo estoy trabajando
pues para ver que tal..

P:¿Como una especie de evaluación?.

R:Sí, bueno ya la he hecho hace dos semanas pero vamos.

P:Esta concepción de la evaluación, de utilizar las mismas tareas que vas proponiendo como forma de evaluación inicial del alumno, ¿donde la asumes o aprendes?.

R:Yo creo que es mía pero a lo mejor , y no sé decirte, influída por algo. No sé si durante la carrera, si en la
preparación de las oposiciones, si por compañeros. Pienso que es bueno hacerlo así.

P:¿Entonces los ejercicios que propones, además de parar enseñar determinados contenidos, te informas sobre el nivel de
los alumnos?.

R:Siempre, claro, aunque este ejercicio no tiene por objetivo que me informe sobre ello pero sobre la marcha lo utilizo. Normalmente los experimentos los realizó con los primeros cursos con los que tengo la actividad que por el horario que tengo suelen ser los 3º y eso me sirve mucho para... Eso tiene bueno y malo. Tiene de bueno que lo empiezo con más ganas, no se porqué pero empiezo con más ganas, quizás por el intéres en ver como sale esa actividad y estoy como más fresca en ese tipo de actividades que ya cuando la he tenido que hacer 6 veces
pero lo bueno que tiene lo último es que si por mí faltan ganas es que la experiencia que me ha pasado al haberla realizado ya con todos los cursos es que los errores que me han salido mal puedo corregirlos, sobre todo cuando experimento con ejercicios nuevos.

P:¿Y eso en la práctica como lo has vivido?.

R:Bueno, recuerdo recientemente un ejercicio que me lo inventé y salió hecho una patata con el primer curso y es que pienso que ni yo misma sabía por donde entrarle al ejercicio. Era un ejercicio totalmente imaginado y trabajando lo que yo quería trabajr que era el equilibrio y por hacer un ejercicio relacionado con el ejercicio con el material que se iba a utilizar en el resto de la sesión, pues lo llevé a cabo y fué un desastre y a la siguiente clase pensé en hacerlo tal y como era, sin meterle las variantes que había metido con anterioridad, para ver si había fallado yo o habían sido los alumnos o la propia actividad.

P:¿Qué opinión te merece el espacio del aula, al no ser un espacio propio de E.F.?.

R:Sobre todo por el material que al no tenerlo aquí , aparte que cuando empecemos con lanzamientos y recepciones me voy a tener que ir fuera.

P:¿Esa es la problemática que le ves entonces?.

R:Sí, porque p. ej. los bancos suecos son muy pesados y cuando empiece a trabajar el equilibrio pues me tendré que cambiar con Sergio. La altura del techo es un rollo.

P:¿Y entonces condiciona tu selección de actividades y la actividad de los niños?.

R:Hombre, para actividades de estas condiciona pero positivamente porque la audición es mucho mejor porque si yo me tuviera que ir al pabellón para hacer esto tendría que tener un equipazo de música.

P:Vuelves a implicarte en la actividad y tu objetivo con ello sigue siendo dinamizar a los niños, ¿porqué empleas al verte la expresión de que estás haciendo el ridículo?.

R:Porque me veo ridícula.

P:¿Esa es la sensación cuando estás con ellos?.

R:No, con los niños no, por supuesto,. Y las pocas veces que me ha dado por tener algo de esa sensación paso olímpicamente. Yo me encuentro muy a gusto. El primer día, cuando me vieron bailar, se ponían a decir "huy, una profesora bailando, haciendo el tonto como nosotros".

P:¿Tú sabes si los niños hacen realmente lo que tú les dices?.

R:Hay algunos que sí y otros que no.

P:¿No digo que lo pienses a hora sino si durante la actividad lo piensas o estás tan metida haciéndolo tú que no te importa tampoco mucho?.

R:Pienso que sí lo están haciendo, pienso que sí.

P:En un momento dado sales del grupo y vuelves rápidamente a entrar, ¿porqué?.

R:Para introducir un nuevo movimiento.

P:¿Tú no crees que das modelos de imitación?.

R:Sí, es uno de los fallos quizás.

P:¿Da la sensación de no haber mucho nivel de actividad?.

R:Sí, fué una clase muy floja. Yo estaba muy nerviosa. Fué el mismo día que planteé la sesión ésta donde me inventé algunos ejercicios y estaba muy nerviosa y fué el peor día de la semana, estaba muy estresada.

P:¿A consecuencia del desarrollo de esas actividades que comentas?

R:Sí, pienso que sí.

P:Te diriges a los niños con la frase "ya está bien de cachondeo, el que no lo haga tendrá un punto menos?.

R:¿Díje eso?.

P:Sí, ¿porqué recurres a ello?.¿Porqué en ese momento?.

R:Supongo que porque ví que la gente estaba de cachondeo, estaban parados y no estaban en lo que había que estar.

P:¿Pero no es una postura muy radical.Me refiero que no has realizado previamente ninguna advertencia en ese sentido?.

R:Me había pasado toda la clase diciéndolo y por eso me metía yo, para dinamizar. Si además de eso no lo hacen, pues..

P:¿Has dicho antes que es la única forma en que funcionan?.

R:Sí, estoy intentando crear una actitud porque como ya te dije el otro día es lo que más me interesa hasta ahora y bueno, algunos no lo entienden y siguen bajando como si esto fuera el recreo y lo malo de eso es que me contagian a otros que si que quieren trabajar, que vienen con una buena predisposición al principio y como estoy venga a animar y venga tal y cuando ya veo que a pesar de estar animada y estar dejándome la garganta, veo que no responden, he optado por , y no me gusta sentar a los niños porque despues normalmente les dejo que entren, pero sí esos dos o tres que están haciendo el pavo me van a revolucionar la clase, pues prefiero sentarlos y por lo que ví la primera vez que lo hice, pues es la única forma que entienden y eso es lo que me dijeron a mí los profesores comentando el tema con ellos.

P:¿Te guías entonces por sus opiniones?.

R:Sí, por la experiencia de los demás. Es decir, no es el primer recurso ya que antes de todo eso.. Pero como he visto que en muchas clases he terminado mosqueada de tanto aguantar una situación y tener paciencia y la he terminado pagando con gente que está trabajando y que he pillado en ese momento y "pum", pues llego a la clase muy tranquila y pensando "hoy no me pienso enfadar y al primero que meta la pata lo siento, ya está" y así lo estoy haciendo.

P:Ahora estás dentro del grupo pero no realizas la actividad. ¿Este cambio de conducta a que se debe?.

R:También tengo que descansar, imagino que será por eso.

P:Ahora vuelves a implicarte y coincide que es cuando la actividad crece en dinamismo.

R:Quizás es para que me imiten.

P:¿En definitiva no son cuestiones que tienes muy pensadas con anterioridad?.

R:Lo de dinamizar eso sí lo tengo claro. Es quizás lo que tengo más claro y porque tengan un modelo al principio que tampoco
me importa.

P:¿El tiempo que dedicas a cada actividad porque viene dado?.

R:Por las actividades que llevo hechas hasta ahora, pienso que más de 3 o 4

ejercicios por sesión no me da tiempo a hacer, para llevarlos a cabo bien y no estar saltando de ejercicio en ejercicio y entonces la duración la suelo hacer dividiendo el tiempo más o menos, según el tipo de material que necesita cada ejercicio y si he de cambiar de organización.

P:¿Pero tienes un tiempo previsto de antemano?.

R:Normalmente sí. Pero en estos ejercicios, si veo que va bien, aunque aquí no va nada bien o por lo menos a mí ni me ha gustado como se ha desarrollado aquí y no se porqué no sale bien, y da pie a que los niños lo vivan mejor y se enriquezca la actividad, pues sigo y no me importa dar más tiempo. A lo mejor he pasado del extremo totalmente contrario y estar en lo extremos sea malo pero yo intento mantenerme en medio y si va bien la actividad, seguimos y no machacar por machacar. Aquí sí, aquí parece que me he prestado a machacar la actividad porque como lo he hecho con otros cursos y he seguido todos esos pasos, pues aquí igual y como había salido hasta ahora bastante bien con los demás cursos pues he decidido seguir.

P:Sigues dentro del grupo y vas reduciendo el espacio.

R:La situación que ocupo ahora es porque hay algunos listillos que se meten en los rincones.

P:Pasas a organizar la clase por parejas y pides a los alumnos que si es posible se pongan por parejas mixtas.

R:Al principio, cuando mandaba hacer parejas decía que obligatoriamente debían ser mixtas y ahora he pasado a decir si es posible y premio con refuerzos positivos a aquellos que se organizan así.

P:Repartes el material y pasas a dar personalmente un balón y un aro a cada pareja.

R:Sí, porque otras veces he intentado hacerlo de otra manera y ha sido un caos, se han peleado entre ellos. Hasta ahora lo estaba haciendo que cogieran ellos el material pero estaba viendo que se iba a perder mucho tiempo al ser dos tipos de material y he optado por hacerlo yo.

P:¿Es entonces tu experiencia la que guía esta decisión?.

R:Sí, también depende del tipo de material porque si hubiera sido solo aros pues hubiera dicho que cada uno cogiera uno.

P:Realizas una demostración de la actividad que deben realizar, ¿qué relación tiene con la actividad anterior?.

R:Mejora de la lateralidad, ya que les digo que primero lancen con la derecha y luego con la izquierda. Les he dicho otra cosa y es que están muy juntos y se pueden molestar.

P:Hay una ruptura en cuanto al ritmo de la sesión, pasar de una actividad en desplazamiento y bastante dinámica durante unos 20 minutos a una actividad en situación estática los últimos 25, ¿a qué se debe?.

R:¿Tanto tiempo?.

P:Sí.

R:Sí, lo primero es que tengo claro es que a ser posible tiene que ser siempre movido pero tampoco tiene nada de malo que los niños se acostumbren a jugar de esta manera.

P:¿Planteas esta organización porque piensas que con este material y esta actividad puede haber problemas de control?.

R:No, es que pienso que tienen que acostumbrarse a este tipo de trabajo también.

P:Vas recorriendo el espacio, ¿qué te guía para tomas una dirección u otra?.

R:Corregir a cada niño lo que está haciendo mal o que esté haciendo el tonto.

P:¿Tenías a priori pensado centrarte más en un determinado grupo dentro de la clase?.

R:No.

P:¿Has empezado ya a realizar la evaluación , a tomar datos sobre los alumnos?.

R:No, todavía no porque no tengo diseñado el instrumento de evaluación. Por el momento me estoy quedando con ..., estoy realizando una evaluación un tanto subjetiva, de forma global, es decir, sobre todo a nivel actitudinal que por ahora es lo que más me interesa. No es que me quede con todo pero sí con la mayoría de las cosas, sé más o menos quienes diferencian la derecha y la izquierda, quienes tienen una buena actitud, siempre a niveles generales. Después ya tendré que ser más específica.

P:El tiempo que dedicas a cada variante de la actividad ¿lo tienes previamente marcado, lo decides por el nivel de los alumnos en la realización, por un determinado grupo de referencia?.

R:Lo que ya te he dicho, del conjunto de ejercicios que tengo preparados, los

distribuyo dependiendo ..., es decir, yo no me pongo diez minutos para éste, 7 para éste...

P:¿Entonces lo tienes pensado mentalmente y durante la clase vas tomando la decisión?.

R:Sí, voy mirando el reloj y cuando veo que lo que estamos trabajando más o menos lo dominan, pues entonces pasamos a la siguiente. Lo que si hago es tener en mente un par de variantes más para algunos cursos que siempre van más adelantados, que si no hay ningún problema de organización o de actitud, siempre hay tiempo para hacer esas dos variantes más.

P:Ahora quieres dar una nueva consigna y te quedas en silecio, esperando hasta que ellos se callen. Esta actitud ya la tomabas durante las prácticas.

R:Sí y lo sigo haciendo.

P:¿Porqué, piensas que es una buena manera de recuperar la atención?.

R:Es que yo no puedo chillar más de lo que chillo y como yo no puedo hablar mientras haya gente hablando, entre otras cosas, porque comienza la actividad y la mitad no se ha enterado.

P:Has dicho antes que cuando no te queda más remedio, y aunque a tí no te gusta, sientas al niño o niña que está dando la lata pero que lo reincorporas rápidamente.

R:También depende del niño que sea.

P:En esta clase sentastes a una pareja y no los volvístes a reintegrar en toda la clase, ¿no recuerdas porque fué y a que se debió no reintegrarlos?.

R:No, no me acuerdo lo que ocurrió pero si es Sergio, que es de los que más molesta de la clase, que siempre se ríe cuando le hablas, pues... Es que depende del niño que sea. Quizás ahí discrimino un poco pero quiero dar a entender que para ganarse mi confianza o la vidilla que yo les pueda dar, tienen que hacer algo por ellos. Entonces, a veces siento a alguien porque simplemente no estaba atento y entonces le aviso que no se vuelva a repetir y lo reincorporo y normalmente siempre da resultado pero hay niños que las veces que lo he intentado no me ha servido y entonces te quedas ahí sentado y sabes porqué.

P:Durante ese tiempo que están sentados, te acerca en una ocasión y hablas con ellos, ¿para qué?.

R:Algunas veces, como una especie de castigo mental, les recuerdo que sus compañeros se lo están pasando bien y vosotros estáis ahí sentados.

P:¿Y eso cómo lo júzgas tú?.

R:Ahí algunos que responden bien.

P:¿Pero independientemente de eso, desde el punto de vista pedagógico que te parece?.

R:No lo veo del todo mal. Es como cuando un padre le dice a su hija "podías estar viendo la tele y estás ahí castigada?.

P:¿Y porqué te sale así?.

R:Creo que es bueno y que funciona.

P:Bien , en esta actividad (pasar el balón con el pie) llegas al máximo grado de directividad y llegas a decir hasta con que parte del pie tienen que golpear el balón y haces la demostración correpondiente. ¿Porqué cuando se trata de golpear con el pie llegas a este nivel de concreción y demostración y en los lanzamientos con la mano no?.

R:Porque preveía que le podían dar con la punta del pie y entonces como ya en otra ocasión trabajamos los pases con interna y cara externa del pie pues básicamente por eso porque como la primera vez se dedicaron a dar pelotazos y con la falta de espacio principalmente y porque eso no son pases, pues por eso.

P:¿Tratas entonces de ejercer un control sobre la actividad?.

R:Sí, también, porque con la punta del pie no se controla el pase.

P:¿Piensas entonces que de esa manera nadie va a pegar un balonazo?.

R:Normalmente no y además porque ya hemos trabajado con esa parte del cuerpo y con ese tipo de ejercicios.

P:Te diriges a una niña que no está realizando la sesión por haberse introducido en la realización de otras dos y le reprendes diciéndole que encima que no ha venido a clase no se poga a molestar a los demás.

R:A esta niña le habían dado unos puntos y a esta niña, y de eso el otro día me enteré, no sé si la tienen catalogada como de integración pero, por lo visto, a nivel conductual o emocional, no es por nada..

P:¿Tú no estabas informada de ello?.

R:Yo no lo sabía, me enteré el otro día porque vino Joaquin a decirme que íbamos

a seguir un planteamiento con ella.

P:¿Tú no planteas ningún trabajo especial para ella?.

R:No, los mismos ejercicios que estoy trabajando. En primer lugar porque no lo sabía. Es una niña que es muy cariñosa pero muy pesada y tengo que tener mucho cuidado porque enseguida se me acerca y me da dos besos y tengo que explicar un ejercicio y ella abrazada, y la corto y le digo que no, que esto es la clase. Lo que ocurrió es que hoy la pillé molestando a dos que estaban haciendo el ejercicio y por eso me fuí a por ella.

P:¿Tú relación con los alumnos varía de dentro a fuera de la clase?.

R:Sí, bastante además y quiero que lo entiendan. Sé que es difícil pero quiero que entiendan que es así.

P:Al final, para recoger el material dices a los niños que los balones los lleven a una cesta y los aros te los den a tí. ¿Porque éste diferente tratamiento?.

R:No responde a ninguna causa concreta.

P:La última actividad está relacionada con la movilización de la columna vertebral. ¿Este planteamiento de sesión parece responder a un esquema típico de sesión con calentamiento, parte principal y vuelta a la calma?.

R:No. Lo que ocurre es que dentro del bloque Imagen y percepción corporal que es lo que estoy trabajando este trimestre, quiero meter bastante trabajo de respiración, relajación y actitud postural y entonces pienso que es mejor darlo al final de la sesión. Primero trabajo mis objetivos prioritarios de la sesión y despues, digamos ,los objetivos secundarios que son esos y que al darse en todas las sesiones, a menos que me rompa mucho la sesión, pues bien y que además me sirven como vuelta a la calma pues genial pero no planteo por eso.

ENTREVISTA TRAS LA QUINTA OBSERVACIÓN

ELENA.005^E5^PP-3^14-11-94

P:En esta primera actividad recurres a una una absoluta directividad, ¿porqué?

R:Esta fué la primera vez que híce esta actividad y pienso que entendí mal la tarea porque era muy difícil que ellos siguieran el ritmo propuesto a la vez que yo lo hacía y entonces cambié porque pensé que así no podía ser. Pasé a hacer yo la actividad, el ritmo a realizar y ellos lo imitaban.

P:¿Entonces la tarea estaba mal planteada?

R:Sí. Despues de la clase volví a leerla y ví que no era así.

P:¿Pero tu cambiaste la forma de realizarla en la propia clase, en ese momento?

R:Sí.

P:Cuando vas a realizar la tarea recuerdas a los niños "os acordáis cuando seguíais el pandero". ¿Es apoyarte en aprendizajes anteriores, de utilizar transferencias del aprendizaje?

R:Sí.

P:¿Y el planteamiento era igual a este?

R:Sí, pero en aquella ocasión pienso yo que era mucho más fácil porque en aquella ocasión estaba implicado solamente el dominio de su cuerpo y aquí también implica el dominio de un móvil. En aquella ocasión era ritmo y velocidad de reacción lo que se ponía en juego pero aquí era mucho más difícil.

P:¿Y cuál es la clave que hace que sea más difícil seguir tu propia estructura?

R:Que cada vez que miran para verme a mí pierden el control sobre el balón, lo que ocurre es que yo pretendía que no hicieran eso sino que escucharan mi ritmo de bote y así no perdían el control sobre su balón.

P:¿Y ante tanto balón botando, no pensastes que podía ser difícil discriminar tu sonido del resto?

R:Hombre, sí. Pero es una dinámica que tengo que pretender crear en los niños, que escuchen cuando yo muestro.

P:Este conjunto de reflexiones, pensamientos , juicios sobre las tareas, dificultad de

las mismas, ¿las haces en el momento de seleccionar las tareas?

R:Se hacen pero los principales hándicaps, por decirlo de alguna manera, aparte de la dificultad que pueda entrañar que es lo que mas calibro quizás pero ver si el hándicap es su comportamiento, como se van a portar en esta situación que a lo mejor todavía no hemos llegado a ella y entonces tengo que asumir riesgos porque sino nunca voy a avanzar.

P:¿Lo que te preocupa más es el tipo de dificultad a cuanto al control me puede suponer la tarea?

R:Sí, eso sobre todo, cosas como la organización,etc.

P:Bien retomando la cuestión de esta primera tarea, tomas la decisión de modificar la forma de realizarla, es decir primero haces tú la estructura a reproducir y los alumnos observan y despues ellos intentan reproducirla.

R:Sí

P:¿Era la primera vez que la realizabas y por tanto no había ninguna experiencia anterior en este sentido?

R:Sí, en las siguientes clases ya la híce así.

P:¿Y porqué pensastes que el problema era debido a un mal planteamiento?

R:Porque veía que los alumnos no ejecutaban bien la tarea, que cada uno iba a su ritmo.

P:¿Pero porqué lo achacas a un mal planteamiento de la misma o simplemente pensastes que al no funcionar debías hacer algo?

R:Yo no pensaba que el fallo pudiera estar en mí puesto que era muy simple lo que había que hacer . Quizás se podía haber hecho otro tipo de modificación pero pensé que era debido a que la tarea no podía ser de esa manera.

P:Hay un chico de integración al que en un momento determinado le quitas el balón y sigues explicando al resto del grupo.

R:Normalmente este niño hace las actividades igual que el resto de la clase y se suele poner con una chica que lo maneja casi a la perfección.

P:¿Este hecho de emparejarlo permanentemente a la misma alumna es una decisión tuya?

R:Es espontánea al principio y despues yo me sirvo de ello porque si se pone otro u otra con él lo que ocurre es que en vez de ayudar es todo lo contrario. Es una dinámica que también realizan en el resto de las clases.

P:Le quitas el balón porque mientras intentas explicar , él sigue botando el balón.

R:Es que teóricamente, con Cristian, me gustaría mientras realizan los demás la tarea porque no sé de que otra manera de hacerlo, hacer los mismos ejercicios con él como híce p. ej. en una sesión de equilibrio que mientras los compañeros trabajaban, yo hacía los ejercicios con él en un nivel inferior. Lo que pasa es que a veces me olvido, quiero decir que estoy tan pendiente del resto de la clase que de Cristian me olvido.

P:Es decir, que eres consciente que deberías hacer algún tipo de adaptación currcicular con este crío pero ...

R:Sí, lo que ocurre es que no me han dado... Quiero decir que el profesor que lleva a los alumnos de integración me dió una especie de programa de trabajo con él y ví que era lo que iba yo a trabajr en clase como contenidos de E.F. con lo cual, teóricamente, desde el punto de vista motriz es una chico normal puesto que tiene las mismas necesidades que los demás pero no me díjo específicamente dentro de esos contenidos en que debía incidir.

P:¿El no hacer adaptaciones es por falta de información sobre los déficits del niño y no tanto por no saber como actuar en estas situaciones?

R:Las dos cosas. Ahí no me puedo yo desprender de mi parte de responsabilidad porque no tengo ni idea de como con niños de integración.

P:¿Y la asignatura que tuvísteis en la E.U.?

R:No me sirvió para nada porque hubo pocas clases y no fueron muy útiles.

P:¿No pides a los niños que utilizen alternativamente las dos manos?

R:Quizás hago algún recuerdo de que pueden utilizar ambas manos pero no lesobligo a utilizar una u otra mano sino que digo "debéis utilizar las dos manos".

P:La siguiente tarea va a ser "lanzar a la pared". Distribuyes a los alumnos a lo largo de la pared en un punto determinado del espacio.

R:Esta actividad yo la planteé sabiendo que había una dificultad añadida y era la falta de espacio.

P:¿Y así lo pensaste en casa cuando la estabas diseñando?

R:Sí, pensé en el espacio y en los niños que tenía y pensé que nos podíamos apañar y de hecho así fué aunque lo ideal es que hubiera habido más espacio para cada uno pero pensaba que era una pena no plantear esta tarea por ese problema.

P:¿No hay un cambio en los contenidos a trabajar?

R:No, aquí también estoy trabajando la percepción temporal porque despues del bote hay que golpear el balón y entonces hay que tener en cuenta el ritmo del bote.

P:¿Pero no parece que sea esa la tarea que están haciendo los alumnos?

R:Ya, tengo que ir despues repitiendo en que consiste la tarea.

P:¿Y esta rutina de primero organizar y despues explicar?

R:Debería ser explicar primero y organizar despues aunque también depende de la tarea. En esta en concreto tendría que haber explicado primero.

P:¿Y porqué no lo haces así?

R:No lo sé. Quizás sea porque a priori ya iba con la idea de que el espacio no era muy correcto quería ver en primer lugar como quedaba distribuída la clase.

P:¿la clave sería que lo que te guía es la problemática más importante que tu percibes en ese momento.

R:Pues sí. Es como cuando veo una actividad que puede crear dificultad porque tienen que actuar por parejas y entonces primero hago que se formen y despues explico. Es decir lo que prima es la dificultad de organización o de control que tiene la tarea.

P:Demuestras en una pared la actividad y puede ser que solo se hayan enterado los que estaban próximos a tí. ¿pensabas que todos los alumnos se iban a enterar?

R:Pensé que sí pero de todas maneras me aseguro de que esto es así dándome una vuelta para ver la respuestas de los alumnos.

P:Cristian, teóricamente al menos, está realizando la misma tarea. ¿Qué sensación te produce el saber que no se está actuando correctamente en un caso así?

R:Sobre todo una sensación de impotencia evidentemente.

P:¿No hay otra posibilidad , a pesar de esa laguna formativa, para poder responder adecuadamente ante situaciones así?

R:Es que al principio del curso a mí lo que me preocupa es la globalidad del grupo, de la clase y entonces me planteo muchas cosas que quiero conseguir y que algunas de ellas ya la estoy consiguiendo poco a poco y entonmces por desgracia porque siempre es una cosa mala, este problema es uno de los que dejo relegado, siempre y cuando pueda seguir trabajando. Quiero decir que si fuera una situación abismal, donde el niño no pudiera hacer nada pues me preocuparía desde el principio, y entonces , por ahora, hay otros problemas más urgentes y quizás, si me preocupara por solucionar este, me ocuparía demasiado tiempo y energía en solucionar éste porque no sé y al no saber no solo tengo que buscar información sino que si tengo que darle muchas vueltas al coco para preparar sesiones normales pues imagínate para esto y que además tendrían que estar conjugadas con las tareas para el resto de la clase.

P:Detienes la tarea y haces una demostración de lo que ellos están haciendo mal y despues explicas y vuelves a demostrar como hay que hacerlo bien. Esta rutina ya le visto en ocasiones anteriores, ¿porqué?

R:Quizás porque pretendo que antes de demostrárselo quiero que e llos caigan en la cuenta. A veces pienso que espero demasiado de ellos pero como por ahora me está yendo bien.

P:En este momento me dió la sensación que estabas muy centrada con este grupo, ¿es así?

R:Sí, quizás porque estaban demasiado juntas.

P:El otro día dijistes que cuando había diferentes niveles en la tarea propuesta veías que era más fácil poder controlar la actuación de los alumnos. En este caso es todo el grupo con la misma tarea pero muy separado por el espacio. ¿Te parece que esta situación es más difícil de controlar, de observar la realización de los alumnos que cuando hay subgrupos haciendo atreas diferentes?

R:Es que depende de la actividad. Si hay presencia de un móvil es el doble de difícil para poder observar y controlar.

P:¿Porqué?

R:Primero porque motiva en exceso a los niños y entonces eso hace que haya un mayor desbarajuste como está ocurriendo en esta actividad. También cuando las tareas son de carácter individual pero todos persiguen un objetivo común pues es mucho más fácil o tareas donde hay presencia de un móvil o dos. Es decir, que esta organización se puede equiparar a asignación de tareas pero en tareas como esta en que cada uno tiene un móvil y cada uno va a lo suyo es muy difícil de controlar.

P:¿El tiempo de duración de cada tarea?.

R:Como ya he dicho en la planificación no preveo el tiempo y aquí cambio ahora porque estaba viendo que la tarea no se estaba realizando como yo pretendía y he preferido no insistir.

P:¿Porqué pasas a otra tarea sin haber realizado correctamente ésta?

R:Pensé que la tarea definitivamente no era muy adecuada por el espacio porque esta clase tiene muchos alumnos. En cambio con otros grupos ha salido mejor. Quizás también porque en las otras clases yo estaba más preparada porque sabía donde podían surgir los problemas o porque en las otras clase eran menos niños.

P:Organizas la siguiente tarea y despues demuestras la tarea utilizando para ello a dos alumnos. Antes de empezar con la actividad haces quitar a algunos alumnos la parte superior del chándal.

R:Si últimamente estoy haciendo hincapié en eso por el tema de los resfriados.

P:¿Es una cuestión relacionada con la higiene?

R:Sí.

P:¿Estaba previsto tratar cuestiones relativas a este contenido en esta sesión?

R:No estaba previsto. De vez en cuando y casi inconscientemente estoy dedicando cada semana a remarcar algún aspecto concreto como la actitud, la higiene ... o no una semana en concreto sino que durante un tiempo determinado soy reiterativa en algún aspecto y despues pienso que otra cosa ha pasado a ser lo importante.

P:¿Y ese ir dando prioridad a determinadas cuestiones?

R:Pues según va viniendo la cosa porque p. ej. aproveché en una ocasión un accidente que había ocurrido en una clase de Jesús e hice hincapié en... es que todo es una evolución. Al principio estaba haciéndome con los niños y que los niños se hicieran a mí. Cuando ya he empezado a conseguir eso, he podido empezar a hacer otras cosas al margen de dar las clases, no demasiadas pero bueno. Entonces aproveché para una cosa sobre lo que yo he hecho siempre mucho hincapié y que se me había olvidado como era la cuestión de cadenas, anillos, pulseras,etc. y entonces se me iluminó la bombillas y estuve durante una semana remarcando eso.

P:¿No está por lo tanto establecido, planificado previamente?

R:No, lo quiero establecer pero quería contar con la colaboración de Sergio pero he visto que no es posible y entonces cuando me vuelva a centrar otra vez despues de esta semana del maestro..

P:¿Y porqué contar con Sergio si da a cursos diferentes?

R:Para establecer como cosa de la asignatura, del departamento pero es difícil poder coordinarse con él. Entonces estoy pensando que a partir de navidades que es un trimestre bastante largo y donde más tiempo voy a tener y como ya se han trabajado otras cosas aunque no hayan sido el objetivo principal pues hacer una campaña sobre estas cuestiones e incluso me gustaría implicar a los tutores.

P:Vuelves a repetir la rutina anteriormente descrita "organizar, explicar y demostrar".

R:Sí. A veces cuando tengo prisa para que se haga la actividad a ver como sale, es decir por motivaciones mías, o porque falta tiempo y no sé exactamente porque, hago yo la demostración, más que nada por abreviar tiempo.

P:Me refería a la rutina descrita.

R:A veces utilizo un camino intermedio que es que yo no haga la demostración y que ellos hagan directamente la tarea pero cuando pienso que eso nos va a suponer demasiada pérdida de tiempo pues prefiero hacer la demostración.

P:¿Mi pregunta es porqué siempre en ese orden?

R:No sé, quizás es porque es lo que haya mamado, supongo.

P:¿Dondé?

R:A nivel de la carrera o a nivel de mi experiencia como deportista donde siempre se ha hecho eso.

P:¿En la E.U. como recomendación teórica?

R:No, me refiero a las clases prácticas, de haberlo visto hacer a los profesores de la E.U..

P:En un momento determinado detienes la actividad y dices "estatuas", ¿es algo que utilizas habitualmente para lograr la atención de los alumnos?

R:Lo hago para perder poco tiempo.

P:¿Cuál es el criterio para reunir o no a los alumnos cuando les vas a explicar algo?

R:Normalmente cuando es una continuación de otra tarea anterior, una variante de ella aunque sea diferente pero con la misma disposición y organización.

P:¿En este caso parece que el motivo para detener la actividad es que los alumnos

no la están ejecutando bien?

R:No era por eso sino que yo quería que lo hicieran mejor todavía y quería introducir mayor complejidad añadiendo el componente "velocidad de reacción". De ahí que no reuna al grupo para informarles de ello.

P:Al final, a la pareja formada por Cristian y Victoria se añade la otra chica que tu no quieres que esté con él.

R:Si es que fataba uno para poder cuadrar las parejas y se ponen juntos pero no me importa porque estaba Victoria que estaba controlando la situación para que no se desmadrara Cristian.

P:Reúnes al grupo y vas a explicar una nueva actividad. Dices "imaginaros que ella es mi pareja, que por cierto no me gustaría que fuera porque siempre está atontada".¿Porqué ésta opinión pública sobre una alumna?

R:Es un tipo de refuerzo para que se motive.

P:¿Y no crees que esa forma irónica en que la tratas puede ser perjudicial?

R:No, porque es de las que se te cachondea en la cara, no con maldad, pero a lo mejor le estoy regañando y me está poniendo cara de risueña. Estas cosas depende del tipo de alumnos y pienso que se hasta donde puedo llegar en esos límites y hasta donde no puedo llegar. Si veo que es un niño o una niña que está atontadilla pero porque es más una situación de acomplejamiento pues no haría esto pero esta es que pasa de todo y entonces de vez en cuando lanzo dardos de este tipo para que se espabilen.

ENTREVISTA FINAL

ELENA.008^EF^PR-3

P:En algunas ocasiones, durante las clases que he observado, has aceptado propuestas de tus alumnos. ¿Está actitud como docente la adoptas en todas las ocasiones, depende de la situación, pocas veces y en cualquier caso, porqué lo haces?.

R: Eso es difícil de explicar. Es como si le preguntan a un padre como educa a su hijo, que le va a permitir y que no le va a permitir. Cuando estas en la clase, independientemente de uno tenga unas ideas preconcebidas, igual que la tienen los padres, yo tengo claro de que sí, de que es una manera fenomenal de participar el que ellos te propongan cosas para hacer. Lo que ocurre es que ..

P:¿Es por tanto un principio o idea personal lo que te guía a ello y no una recomendación teórica o un aprendizaje realizado?.

R:Sí. Es una cuestión personal. Y lo llevo a cualquier ámbito, de amistad, etc., porque eso significa que la gente está motivada con lo que está haciendo. Lo que ocurre es que esto cuando lo he intentado hacer en el aula, pues algunos se han subido a la parr, los clásicos listillos, y entonces ya tienes que cortar y no es porque te vaya a a quitar protagonismo a tí ni nada de eso sino porque a lo mejor se sale de lo que tú quieres trabajar y entonces también hay que educar al niño en ese sentido, que las propuestas que se hagan siempre tienen que ir en consonancia con lo que tú quieres trabajar. Y evidentemente eso es un proceso largo de conseguir.

P:Entonces, ¿el hecho de aceptar propuestas depende del momento, de la actividad que se propone por el alumno?.

R:El momento siempre es oportuno, siempre que sale algo de los niños es oportuno. Cada vez lo hago más, intentar que participen, preguntando ¿Y cómo puede ser esto?,¿Cómo podemos hacer esto otro?. Y los niños están respondiendo bastante bien, les hago pensar. Últimamente les hago pensar bastante.

P:Has comentado en algunas ocasiones, la necesidad de que existan una serie de condiciones, de un cierto clima para poder enseñar. ¿Esto es lo más importante para tí cuando inicias el proceso de enseñanza, el tratar de crear estas condiciones?.

R:No sé si será lo más importante pero es fundamental para mí. Porque conlleva todo, un nivel de complicidad entre los propios alumnos/as y tú y que si ese nivel de complicidad es muy bueno, te va a permitir hacer todo tipo de actividades, incluso actividades que yo catalogo como abiertas, donde los niños participen y tú te puedas desinhibir un poco de la clase, de que cada vez ellos vayan cogiendo cada vez más rienda suelta, sin que les pueda eso llevar a interpretar que se puede hacer lo que les dé la gana. Es una forma de relación que a mí me está dando sus frutos. El primer trimestre lo pasé mal, no lo pasé mal sino lo típico de ser novata, que yo quería tenerlos muy amarrados para que no se me fueran pero poco a poco me fuí dando cuenta que la gente era muy maja, muy alucinantes, y para mí son niños y niñas impresionantes y que bueno, que poco a poco, en un toma y daca, se establece una relación,

no solo de complicidad, sino también de respeto que también es fundamental entre los propios niños y tú. Es, dígamos, sembrar un poco el camino para que despues tú puedas ir dándole rienda suelta. Tanto en eso como en aspectos como la coeducación que son la base para , p. ej., en el tercer trimestre poder trabajar expresión corporal y así se lo decía yo a los niños "ya veréis lo que hacéis sino queréis poneros por parejas porque os da verguenza porque dentro de poco vamos a hacer bailes y váis a tener que poneros juntos". Y sobre todo poder ir poco a poco hablándoles a los niños y poco ir informándoles de lo que están trabajando, que es una cosa que siempre he hecho, megusta que la gente sepa lo que está haciendo y ya lo hacía cuando entrenaba a baloncesto. Ahora llego a la sesión y les digo "a partir de ahora vamos a estar trabajando desplazamiento".

P:Esto que has comentado, sobre tu actitud inicial, de tener un mayor control sobre el grupo, ¿refleja eso que tu concepción previa sobre los alumnos es que cuando les das libertad suelen entenderlo mal?.

R:Sí, yo no quería que me tomaran por el pito del sereno. Eso es obvio porque me ha pasado a mí como alumna que cuando me han dado un poco de vidilla, enseguida me he subido a la parra.

P:¿Porqué piensas que ocurre eso?.

R:Por lo mismo, supongo. En mi experiencia hasta ahora, los alumnos están ya más acostumbrados a un clima así, sobre todo los que tienen profesores jóvenes. Y también en profesores que no son tan jóvenes.

P:¿Quieres decir con esto que el maestro/a de E.F. , al plantear en su aula su enseñanza, va a depender mucho de la influencia que traen los alumnos del aula.

R:Claro, es una cuestión fundamental. La influencia del tutor o tutora es importantísima. Es algo muy obvio.

P:¿Y es difícil por tanto que puedas plantear un clima diferente?.

R:Es difícil. Lo puedes no obstante intentar conseguir. En mi caso, uno delos cursos que más alegría me ha dado ha sido el 4ºB, que , entre comillas, era uno de los peores que tenía porque el director es su tutor, falta mucho a clase y Raquel es la otra profesora y su forma de llevar a los alumnos ni la sé ni me quiero meter en como lo lleva pero también falta y entonces los alumnos están un poco despendolados y entonces hacen cosas que en este colegio se notan demasiado. Más que nada porque son muy burros y hay peligro de que se puedan hacer daño que es sobre lo que yo más incido y es una de mis mayores preocupaciones, que los alumnos se puedan hacer daño en clase. Y bueno, poco a poco y a través de pequeñas cosas que se te ocurren, de tus propias vivencias de como tratar a determinados niños y niñas, pues he terminado supercontenta.

P:¿Esas vivencias a las que te has referido, son docentes a pesar del poco tiempo?.

R:No, son de mi experiencia como entrenadora de baloncesto y me han valido porque el medio era el mismo, el físico y digamos que incluso la motivación con la que vienen a clase te diría que más que con la que iban a los entrenamientos y quizás a los alumnos les pase

como a nosotros, que te cuesta ir a un sitio pero que una vez que está allí, disfrutas más que nadie. Alguna de las estrategias que he utilizado para hacerles entrar es hacer aseveraciones en público que es una cosa que no me gusta hacer porque no me gusta poner en ridículo a nadie pero hechas con picardía y con gracia, pienso que pueden hacer bien, sobre todo a a esos alumnos que van de chulillos y de listos y no es avergonzarlos en público sino hacerles ver quién domina la clase. Solo he recurrido en pocas ocasiones a castigos generales por culpa de unos pocos pero puesto que me insistían tanto en que eso era injusto que todos tuvieran que pagar por unos pocos pues aproveché eso para que entre ellos mismos se controlaran y ha ido muy bien y esa complicidad, entre otras cosas, me refería antes.

P:Afirmas que la participación del maestro en las actividades mejora el clima del aula.

R:Pero no solo participación en las actividades porque mi papel fundamental no solo es de educadora sino que también es de animadora.

P:¿Y esa función de animadora, cómo surge?.

R: Primero porque yo me siento así y no porque nadie me lo haya dicho sino porque me gusta participar. Lo que pasa es que te vas acostumbrando malamente o buenamente, según lo mires. Me refiero malamente, en el sentido de que terminar siendo un observador y por ej. no soporto la evaluación. Eso de estar con una planilla observando y tomando datos me aburre muchísimo. Eso de no poder decirles o ayudarles a como tienen que hacer las cosas porque se supone que cuando llega la evaluación, a lo alumnos les he repetido 20 veces lo que no deben hacer y lo que se tenía que hacer y esas cosas me ponen mala y se me nota y si tengo una clase entre dos sesiones de evaluación, pues estoy a disgusto. Entonces, eso de participar es innato en mí, además de que sea lo lógico y en los libros se habla de eso. Es una cuestión fundamental y las aportaciones que he leído te ratifica en ese papel. Aunque es una cosa tan obvia que nadie te lo tiene que decir porque tu está viendo los resultados.

P:Insistiendo sobre esto, hablas de la necesidad de plantear las relaciones al nivel de los alumnos y de tu forma de actuar adaptarlas a cada uno de los grupos. ¿Son consecuencia estas decisiones de tu experiencia en los entrenamientos, en las prácticas, en el poco tiempo que llevas o lo son por recomendaciones teóricas en este sentido?.

R:No creo que te enseñe ningún libro a como debes actuar en cada situación y con cada grupo de alumnos. Siempre vas con tus ideas previas de como vas a actuar y despues las vas modificando, en función de como actúa el grupo concreto de clase. Una idea previa p. ej, es que ningún niño se te puede subir a la parra, o que en la calle lo que quieran pero en la clase yo era la profesora y ellos los alumnos y esto no quiere decir que fuera yo el teniente y ellos los soldados pero son ideas que las tengo muy mamadas.

P:El tema de la evaluación. Has comentado en algunas ocasiones que ha habido una deficiente formación durante la carrera, ¿Cómo crees tú que debía haberse planteado el conocimiento sobre la evaluación en Educación Física?.

R:Con casos prácticos, que pienso yo que fué lo que faltó, porque casi todo lo que hicimos fueron diseños teóricosy pienso que antes de lanzarnos a las prácticas,pienso que se podían haber puestos casos prácticos en clase sobre los que hubieramos trabajado.

P:En relación al conjunto de decisiones que tomas antes y durante la clase, ¿qué porcentaje concederías a tu experiencia y que porcentaje a tu formación en la E.U.?.

R:Pues es difícil de responder a eso porque cuando un conocimiento teórico lo haces tuyo propio, lo interiorizas y se convierte en una forma de actuar tuyo, en un pensamiento tuyo, no sabes si proviene de la teoría, si proviene de tu experiencia y entonces es difícil valorar el tanto por ciento que correspendería a cada cosa. En un principio podía ser de un 50% y un 50% y conforme va pasando el tiempo no se hasta que punto es teoría y hasta que punto es práctica, aunque la práctica evidentemente mucho más que la teoría.

P:¿Y cuál piensas que es la clave para que ese conocimiento teórico se interiorize?.

R:Pues pienso que ese conocimiento vaya con tu forma de ser, con tu forma de pensar. También influye las creencias y valores del profesor que te imparte la asignatura,pienso que eso también te influye aunque sea de una manera subliminal. Es decir, que se supone que quién está impartiendo la asignatura sabe más que tú y si te dice que esa es la mejor manera, tu puedes discernir pero si en la práctica es así,la haces tuya.

P:¿Pero con el tamiz de la práctica?.

R:O también por la propia teoría. Pienso que son las dos principales claves y por supuesto toda tu experiencia anterior, evidentemente. De todas formas, a veces haces cosas contrarias a lo que te han enseñado porque son cosas que van contra mis propias ideas o convicciones.

P:A veces has emitido juicios sobre el nivel de motivación de las tareas en clase. ¿Piensas que la capacidad de motivación de una tarea es algo objetivo, intrínseco a la tarea, o depende del contexto o situación en la que se plantee?.

R:No hay una verdad absoluta sobre la motivación. Cada profesor es como es, los grupos son cada uno diferentes, el contexto también. No obstante, para que una tarea sea motivante tiene que tener una serie de requisitos mínimos como que sea movida, que se identifique con los intereses de los alumnos, es decir, una serie de cosas que puedes prever, aunque nunca puedes poner la mano en el fuego de que va a ser motivante pero si tienes un poquito de vista sueles acertar. Hay veces que en los libros ves una actividad muy motivante y la llevas al aula y no funciona. De todas formas, a mí eso me ha ocurrido pocas veces.

P:En relación a los valores de los profesores. Todo los profesores cuando están en clase informan continuamente a los alumnos de lo que es correcto, de como deben actuar,etc. ¿En tu caso, cómo estableces una prioridad sobre los
valores que deseas transmitir a los alumnos en el aula?.

R:Los que tu entiendes como más importantes o con los que más te identificas. Es una cosa que puedes hacer de forma subliminal pero que también exige diálogo y no puedes permitirte perder mucho tiempo en el aula en diálogos y entonces tienes que aprovechar situaciones que se presten para ello y aprovecharlas.

P:A veces has comentado, al terminar una sesión, que pensabas que no había salido bien, que no habían funcionado bien las
actividades, que no salías contenta de la clase, etc. Esta percepción ,sentimiento y/o juicios

de valor que realizas sobre
la clase, las tareas o sobre tu misma actuación está solo basado en una opinión personal o te apoyas en algunos
indicadores o datos que te ayuden a determinar ese grado de satisfacción o insatisfacción?.

R:Para mí la motivación de los alumnos durante la clase es uno de los factores fundamentales. Si ve que los niños no están muy a gusto, que están muy apagados, pues... ¿Porqué?. No solo por la motivación en sí, sino porque a través de este elemento se pueden conseguir muchas cosas y me refiero a nivel de objetivos y contenidos. No es lo mismo que tu trabajes determinados aspectos, como p. ej. cambios de dirección que los niños lo hacen así, porque tú les estás diciendo que lo hagan, a hacerlo porque están motivados, porque ven que le sirven para algo, como aplicarlo en determinados deportes. Por eso le doy tanta importancia a la motivación, porque a los niños les puedes hacer aprender más cosas que sí no están motivados. Eso sería uno de los valores fundamentales, saber si se han conseguido los objetivos que tu querías para esa sesión.

P:¿Entonces cuando expresas esas sensaciones o juicios es porque piensas que los objetivos que pretendías para la sesión no se han conseguido?.

R:A veces sí.

P:¿O simplemente porque has visto a los alumnos con falta de motivación?.

R:El fundamental es lo de alcanzar los objetivos porque a lo mejor los niños se lo están pasando muy bien y no están aprendiendo nada. De todas formas vamos a ser realistas y yo cuando planteo las actividades, las planteo no solo porque sean motivantes, o por lo menos lo intento, sino que enseñen a través de esa motivación a los niños. De todas formas, a veces esa sensación es porque ha habido algún conflicto en la clase, como que se me hayan peleado 4 niños. Puedes ser de todo. Cada sesión es un mundo.

P:A veces, cuando castigas a un alumno, al tiempo vuelves a recordarle que está castigado y lo que se está perdiendo por no haber hecho bien las cosas. ¿Porqué utilizas esta estrategia?.

R:Porque si estoy hablando de que quiero hacer a los niños resolutivos y responsables, quiero establecer con ellos una complicidad y eso tiene que ser para lo bueno y para lo malo. El niño no quiero que se sienta castigado y punto y que se quede sentado toda la hora pero nada más, sino que quiero hacerle ver con el castigo que es lo que gana y es que se aburre en vez de pasarselo bien en la clase. Hay que hacerlos responsable en ese sentido.

P:¿Y cómo surge esa decisión?, ¿Es por tu forma de entender que es la mejor estrategia a doptar en casos de comportamientos no deseables o de conflictos en el aula?.

R:No sé si es la mejor pero a mí es la que más resultados me está dando. Y también por que lo hayan utilizado conmigo y me he sentido mal.

P:A veces hay una cierta contradicción entre tus valores y tu ideal de clase y el concepto de eficacia. P. ej. , a la hora de repartir el material, el ideal para tí y lo que entiendes como deseable es que los propios alumnos cogieran cada uno su material pero lo que haces es

ponerlos en fila o en la situación en que se va a desarrollar la tarea y tú les vas repartiendo el material. ¿Cómo ves esta situación y porqué se da este sacrificar tus ideales?.

R:Porque lo he intentado y no me ha salido bien. Es decir, si tu intentas una cosa y te estrellas, pues tienes que volver otra vez desde el principio y entonces y eso es lo que ha pasado en ese tema en concreto. No obstante, eso ha ido evolucionando pues empecé distribuyendo el material y despues ya pasé a que ellos se fueran distribuyendo el material y la cosa ha ido mejorando. Entiendo que lo que ocurre es que debe existir un proceso por el cual los alumnos se acostumbren a actuar como tu quieres.

P:Aquí entonces ha pasado como con la metodología, que tu considerabas una más correcta y adecuada pero decidiste empezar con otra que te proporcionaba menos conflictos.

R:Claro.

P:¿Es necesario asumir entonces que no queda mas remedio que pasar por esos procesos de construcción de determinados hábitos o costumbres?.

R:Sí, e incluso con otros grupos de alumnos se pueden empezar desde ahí directamente.

P:Aparentemente, las tareas introducctorias no parecen tener ningún sentido y remarco lo de aparentemente.

R: Sí, porque a veces no encuentro ninguna actividad que sea acorde con el contenido a trabajar y sea motivante o a lo mejor no me he estrujado demasiado el coco.

P:¿Prima entonces la cuestión de que la tarea introducctoria de la sesión sea sobre todo motivante?.

R:Prima que acorde con el contenido sea motivante y sino se puede, pues que sea motivante.

P:En relación al concepto motivación, has señalado con anterioridad que para tí una de las características que definen a una tarea como motivante, es que sea dinámica pero en otras afirmaciones realizadas a lo largo de las entrevistas, señalas que es importante que los alumnos sepan trabajar de forma estática, lo cual según tu propia opinión, implicaría que este tipo de tareas serían poco motivantes.

R:Porque es otra forma de trabajar que deben conocer. De todas formas lo que he dicho no quiere decir que las tareas estáticas no sean motivantes.

P:¿Pero al señalar como característica para que sean motivantes es que sean estáticas?.

R:Quizás porque yo lo veo así o porque los niños están acostumbrados a eso y cuando juegan libremente pocas veces plantean actividades estáticas pero yo a veces me lo he pasado muy bien jugando a juegos de mesa o a corros que son actividades estáticas, y que pueden ser muy divertidos. Y entonces volvemos a lo de antes, todo es un proceso. Empezamos primero proponiendo aquellas actividades que sabes a ciencia cierta, aunque todo es relativo, que son las que mas les van a gustar pero en tu interior sabes que el otro

tipo de actividades, las estáticas, pueden ser también motivantes y que aunque no lo sean las tienes que hacer porque no hay otra manera de trabajar ciertos aspectos y se tienen que acostumbrar a ellas.

P:¿Su empleo puede ser debido a que al ser más específicas o al ser en una situación de falta de movimiento te pueden onformar a tí mejor de como has asimilado los aprendizajes los alumnos?.

R:También, claro. P. ej. en la evaluación he tenido que hacer actividades menos dinámicas para darme cuenta mejor de como lo hacen los niños.

P:¿Qué criterios utilizas para determinar el grado de potencialidad educativa que tiene una determinada tarea a la hora de seleccionarla en tu diseño?.

R:En alguna ocasión , la selecciono por experiencias anteriores, mi propia experiencia como alumna o por las experiencias con los alumnos, y cuando no es así, aunque no sea la misma actividad pero como no hay ninguna por descubrir sino que se supone que están todas descubiertas y entonces lo que tú vas haciendo es ir amoldándolas.

P:Has comentado en alguna ocasión que desde tu punto de vista, lo importante que es la información inicial que se les da a los alumnos para evitar confusiones en ellos y p. ej. has dicho a veces "no es que los alumnos lo hayan hecho mal sino que yo me he equivocado".¿dada esta importancoia que concedes a la información inicial, realizas una especie de reflexión previa o de selección previa de lo que vas a decir a los alumnos?.

R:A veces sí.

P:¿pero es una decisión adoptada desde el primer momento o como consecuencia de tu experiencia?.

R: No, yo siempre he sabido o he entendido, mejor dicho, que una actividad tiene que explicarla y eso es una cosa obvia por que sino los niños no podrían hacerla. Me refería a que en esa explicación, lo que yo intento conseguir es que sea breve pero muy concisa y muy explicativa y entonces al principio me iba demasiado a explicaciones largas y mi meta es que sean explicaciones cortas y que estén tremendamente cargadas de contenido para que los niños se puedan enterar de todo. Desde el principio me planteé que tardaba mucho en las explicaciones porque siempre me ha pasado lo mismo, que quería dar todo mascado para que los niños no tuvieran que parar de nuevo la actividad porque no hubieran entendido algo. Entonces cuando llegué al colegio y empecé mi verdadera experiencia como profesora pues decidí que tenía que reducir ese tiempo como fuera, Claro, mi idea era esa y por el hecho de querer reducir tanto , a lo major me quedaba corta o las explicaciones no eran las mas adecuadas y entonces tenía que volver a parar, y entonces pues ha sido todo un proceso de aprendizaje por mi parte.

P:¿Tú preocupación era la excesiva duración en el tiempo de tus explicaciones?.

R:Y la calidad de la explicación.

P:¿Y entonces piensas sobre los puntos que tienes que incidir?.

R:Sí, porque hay actividades que están muy determinadas.

P:¿Y varías lo que dices o como lo dices en función de como ha ido en clases anteriores?.

R:Sí, e incluso he llegado a omitir actividades porque eran muy complicadas de explicar.

P:¿Y qué criterios es el que te lleva a determinar que los niños no van a poder entender la tarea y no que el problema es que es difícil de explicar para tí?.

R:Por el conocimiento previo que tengo de los alumnos.

P:¿Pero por la terminología que empleas, por la estructura del movimiento a realizar, por la organización que exige la tarea?.

R:Sobre todo me ocurre cuando las tareas son juegos de reglas por que tienen dificultad para comprender las reglas o el desarrollo del juego porque el resto de tareas recurriendo a una demostración es rara la que no llega a ser comprendida. También puede pasar en actividades en las que la organización es muy importante o porque son novedosas simplemente, como p. ej. un circuito.

P:El espacio donde has tenido que impartir tus clases en este curso, ¿en qué medida ha influído para no seleccionar determinadas tareas?. Dicho de otra manera ¿El espacio lo has considerado a la hora de seleccionar tareas o no lo has tenido en cuenta en tu diseño, sino que lo que has hecho ha sido adaptar despues esas tareas?.

R:En la mayoría de las ocasiones he adaptado las tareas porque me parecía muy pobre o muy triste que tuviera que dejar a un lado que me parecían muy interesantes desde un punto de vista educativo sobre todo y entonces las he adaptado. Otras veces he tenido que omitirlas, pues p. ej. me hubiese gustado hacer actividades que necesitaban de un espacio mayor como fresbee y no he podido y he tenido que buscar actividades alternativas.

P:¿No es posible compaginar la creación de ese clima que anteriormente hemos comentado y aprendizajes de contenidos?.

R: Es posible pero para alguien que esté experimentado, supongo. Yo he preferido volcarme hacia un lado, y no es que haya dejado abandonado lo otro, sino que me he centrado más en construir ese clima, esas relaciones e ir poco a poco con lo otro que por querer hacer todo perfecto, perderme y que fuera una hecatombe.

P:¿Sueles realizar análisis a posteriori sobre tu enseñanza?.

R:Sí, mentales. No hago nada que quede registrado y sé que lo debería hacer pero..

P:¿Cuáles son lo criterios que guían esos análisis mentales?.

R:Pues básicamente me reflejo en los niños, me busco en el reflejo de los niños. Es decir, según como ha ido la clase, si he visto que los niños han trabajado a gusto, el tema de la motivación. E incluso me ha pasado a veces que he ido a una sesión sabiendo que no iba a

funcionar porque me he encontrado sin armas para hacer otras actividades y sabía que tenía que hacer eso y a mí no me gustaban y ya lo he fastidiado porque aunque he intentado que no se me notara mucho, es evidente que con la actitud que vaya yo, así los niños van a funcionar.

P:¿Entonces los criterios son los comportamientos de los alumnos durante la clase, el nivel de participación, nivel de motivación, y en definitiva la respuesta de los alumnos ante las actividades propuestas?.

R:Sí, pero a nivel de todo, a nivel motriz, actitudinal.

P:¿Y adoptar estos criterios como indicador de la bondad o no de una sesión, cómo lo adoptas?.

R:No lo sé pero pienso que es obvio. Es decir, si tú vas a realizar una tarea cuyo resultado lo van a recibir determinadas personas pues si esas personas lo han recibido bien y se ha notado pues pienso que es obvio.

P:Pero ahí determinas el efecto, ¿Y cuando no funcionan, como determinas la causa?.

R:Pues por eso hago el análisis, a ver si he fallado yo o si han sido los niños. También los materiales empleados, la organización.

P:¿Y eso está sistematizado?.

R:Es un análisis global aunque sobre las tareas suelo pensar mucho y sobre mi forma de actuar pero no está sistematizado. Pero no obstante eso es experiencia que la haces propia y va conformando tu carácter como profesor y va quedando aquello que te va impactando, como en la vida.

P:Antes has comentado que te parece importante comunicar a los alumnos el objetivo a lograr en una determinada sesión o período de clases, así como que es una cosa que ya hacías durante tu experiencia como entrenadora de baloncesto.

R:Pero no tan depuradamente como ahora.

P:¿A que se debe considerar tan importante este aspecto metodológico en tu proceso de enseñanza?.

R: Porque los haces partícipes al cien por cien de la actividad. Una cosa es que ellos se limiten a hacer lo que yo les digo y otra cosa es que sepan lo que están haciendo.

P:¿Eso sería el porqué lo haces y lo que me interesa a mi es saber como decides eso?.

R:A través de la experiencia, aunque ya he comentado antes que a veces la teoría la haces tan tuya que no es posible discernir lo que es aprendizaje teórico y lo que es experiencia personal. Y como alumna lo he visto hacer en las clases prácticas de la E.U..

P:Hablas que las tareas creativas que desarrollan la imaginación, la cooperación, la autonomía, son las más gratificantes y sin embargo en las sesiones o período que yo he observado no he visto propuestas que contuvieran ese tipo de tareas, ¿Porqué?.

R:Porque requieren un proceso, igual que la metodología y ambas cosas van muy unidas. Yo no puedo pretender que un niño sea creativo cuando le preguntas simplemente que está haciendo y no sabe contestarte.

P:¿Pero es una cuestión que está decidida previamente al conocimiento de los grupos?.

R:No, primero tengo que ver si es cierto y cuando te das cuenta que están muy poco acostumbrados a pensar, o por lo menos en ese plano porque no es que sean tontos sino que están dormidos.

P:¿Entonces, es una decisión posterior al conocimiento de los alumnos?.

R:Claro. De todas formas, mi idea previa es hacer ese tipo de actividades, lo que no me marco es el cuando y conforme conozco a los alumnos es cuando voy decidiendo introducir estas actividades.

P:Has comentado que tomas la decisión en el aula de cambiar de tarea cuando ves que los alumnos no pueden aprender más con dicha tarea. ¿Cuál es el criterio que tuilizas para decidir que ha llegado ese momento, el nivel general de la clase, determinados alumnos?.

R:El nivel general y me estoy refiriendo a un 90% de la clase.

P:¿pero cuál es el criterio que utilizas para ese 90%?.

R:El fundamental es que han llegado a dominar la tarea y no es que tenga previsto que significa dominar la tarea sino que es cuando yo lo considero porque tengo asumido que significa dominar la tarea y a lo mejor me equivoco, porque a veces me equivocaré y se verá en la evaluación o a posteriori en otras actividades que se basan en esas. También depende de si voy a poder insistir en otras sesiones sobre ese contenido y entonces aunque no hayan llegado a ese nivel que considero de dominio, pues finalizo la tarea, ya que la utilizo simplemente para que se queden con la idea de lo que va.

P:Esta idea de cambiar cuando está dominada se contradice con otras opiniones tuyas en las que manifestabas que si la tarea estaba saliendo bien, la mantenía por más tiempo. ¿Si ya sale bien, es decir la dominan, para que mantenerla?.

R:Pero es que el concepto dominar no quiere decir que se dominene todas las parcelas relacionadas con la tarea en cuestión. Puesto que hemos dicho que en cada tarea hay muchas parcelas a trabajar, igual que hay muchas variantes y a estas yo no las considero como una forma simplemente más bonita de presentar la tarea, sino una forma de dar complejidad a la tarea inicial.

P:¿Mi pregunta iba relacionada con el hecho de que permanezca la misma tarea sin introducir ninguna variante?.

R:Eso es por el hecho de darles vidilla, entre comillas, y para afianzar ese aprendizaje y permitir por otro lado que ese grupo de alumnos que aún no había llegado a dominarla, también lo pueda hacer, pues mejor.

P:El hecho de que los alumnos permanezcan en un espacio o la no existencia de muchos materiales, ¿es un grave handicap para que exista motivación en los alumnos durante la realización de la tarea?.

R:Como yo lo he hecho hasta ahora, pienso que sí, pero entiendo que en ese sentido voy mejorando. Es decir, antes tenía planteado que pasar de una actividad a otra no dinámica iba a ser desmotivante para los alumnos pero yo misma me he tenido que ir concienciando de que no tiene porque ser así. Lo que ocurre es que me tengo que esforzar otra vez para buscar que esa actividad sea motivante, bien sea participando yo en la clase, animando a los niños, etc. Eso se soluciona mejorando tú como docente y lo que recurres es a adaptar esa actividad a tus niños para que ellos la vean como motivante.

P:El hecho de trasladar la decisión sobre la realización de tí a los alumnos, ¿eres consciente de que eso implica un cambio o evolución en tu estilo metodológico?.

R: Sí, lo hago por eso. Me lo planteo previamente y lo hago.

P:¿Porqué opinas que determinados materiales provocan una mayor dificultad de control de la tarea?.

R:Sobre todo eso ocurre cuando los materiales son novedosos para los alumnos. P. ej. con los balones gigantes se volvían locos. Ese es uno de los criterios. También la forma en que tu planteas como se va a utilizar ese material, es decir, un mismo material puede causar un mayor o menor descontrol según la forma de utilización que plantees.

P:¿Y la organización?.

R:Igual. Una organización por parejas permite un mayor control que una organización idividual o en gran grupo.

P:Has comentado ya en alguna ocasión que el tiempo de práctica es una variable organizativa que no reflejas en tu planificación y que además no te preocupar. ¿Entonces como determinas tú el grado de exigencia física que tiene cada tarea pata tus alumnos, aunque sean unas capacidades que no deben trabajarse específicamente?.

R: Reconozco que, sobre todo al principio, me perdía mucho respecto a esos datos. Son cuestiones en las que no caía porque fundamentalmente centraba mi atención en el diseño de las tareas, en su nivel de motivación. Posteriormente me fuí dando cuenta que tenía que prestar atención a esos detalles, sobre todo desde que empezastes con las observaciones caí más en la cuenta y entonces lo fuí teniendo un poco más en cuenta pero debo decir que pienso que es un tema que no es de absoluta prioridad, a menos que entres en cosas concretas, como p. ej. ejercicios que exigan un determinado nivel de fuerzas, ya que en resistencia los alumnos al sentirse fatigados bajan la intensidad o incluso de paran y como aquí no buscas un rendimiento físico. De todas formas, insisto en que ya lo tengo más en cuenta.

P:Las decisiones que tomas ante conflictos que surgen en el aula, ¿En que las basas?.

R:Son decisiones espontáneas y depende del conflicto actuo de una manera o de otra.

P:Por centrar la cuestión ¿cuando es por falta de interés o de atención?.

R:Hago un repaso mental rápido de porque está fallando la cosa antes de para la actividad, de si es porque a mí se me ha escapado algo, olvidado algo de decir, como alguna regla o norma, si es el material que estoy utilizando,etc. Antes de parar o cambiar, sobre todo cuando considero que la tarea es muy interesante para lo que quiero conseguir, pues recurro a introducir alguna variante.

P:¿Esta forma de resolver estas situaciones, están basadas en tu experiencia, consejos durante la formación?.

R:Pienso que será fruto de mi experiencia. Anteriormente lo haría por instinto, mientras que ahora lo hago de una forma racional, más consciente.

P:Cuando tú tienes que utilizar tareas o enseñar contenidos que sabes que no responden a tus intereses como docente, ¿influye en tu comportamiento docente?.

R:Claro, ya lo he comentado antes y disminuye mi implicación en el aula. Lo hago porque no tengo más remedio.

P:¿Eso implica que esos contenidos van a quedar menos afianzados y por tanto los alumnos tendrán un cierto déficit en ellos?.

R:Pienso que sí, auqnue debo reconocer que me ha pasado en contadísimas ocasiones. E incluso pasa eso cuando por cualquier motivo no he podido preparar la sesión y la he hecho una hora antes, pues también ha influído en mi actuación y lo he visto pero ya era tarde, aunque siempre intento subsanar sobre la marcha.

P:¿Piensa que tus valores, creencias, pensamientos sobre la enseñanza han evolucionado a lo largo del tiempo que llevas en la enseñanza?.

R:Pienso que a nivel general no estaba muy equivocada, es decir, que mis ideas eran bastante correctas. Lo que ocurre es que la realidad docente es diferente y te puede hacer cambiar en determinados aspectos aunque en este momento no recuerdo nada que haya dado un vuelco sobre mis ideas, mis valores sobre la enseñanza.

P:¿Y tampoco se modificaron durante la formación inicial?.

R:Sí, se fueron modificando y para ello sobre todo fueron determinantes las prácticas de 2º y de 3º en los colegios porque veías que una cosa era la teoría y en la práctica te estrellas con ella. A lo mejor esas ideas teóricas no eran malas pero tú tienes que buscar la forma más coherente o más correcta para poder realizar la práctica.

P:¿Piensas entonces que las prácticas es el período o marco donde más se pueden modificar

las ideas de los futuros maestros, sus creencias, valores,etc.?.

R:Sí, pero no solo modificar, sino que en algunos casos sirven para afianzar y reforzarte en lo que tu piensas.

P:¿Cuáles han sido las cuestiones que mas te preocupaban al iniciar tu enseñanza como docente?.

R:La principal era hacerme con los niños y que los niños se hicieran conmigo. No me refiero a aspectos de control sino a las relaciones a establecer, que los niños se identificaran conmigo.

P:¿Y aspectos relativos a los componentes curriculares como diseño, evaluación, etc?.

R:Me costó un poquito de trabajo pero no era una preocupación salvo la realización de la programación anual, el tener que hacer algo a largo plazo, en definitiva cogerle el ritmo a la docencia. No sabía como hacerlo, si planificar por trimestres... Sabía lo que me habían enseñado pero me dí cuenta que no era capaz, no lo veía muy claro. Pero sobre todo lo que he dicho, la preocupación más importante era la relación alumno - profesor.

DIAELENO^DIARIO^PP-3

Resumiendo bastante sobre lo que ha significado el tiempo que hasta ahora llevo trabajando en el colegio, he de centrarme básicamente en dos puntos:

-relación con el alumnado
-relación con los demás profesores.

En este último punto, como es lógico, las relaciones no están todavía definidas. Cada uno hace su trabajo aunque , por supuesto, la comunicación con mis compañeros de departamento es mayor, sobre todo con Sergio, básicamente porque pertenecemos a la misma "escuela" (nunca mejor dicho) y nuestros conocimientos, estilos metodológicos, etc.. son muy similares. De hecho, los contenidos de mi programación han partido del trabajo realizado por él en el curso anterior y de aquello que se le quedó en el tintero por falta de tiempo. Y aunque esta forma de trabajar responde a la más pura lógica, de todos es sabido que por desgracia, en la mayoría de los casos, no suele ser así. En cuanto al trabajo con mi otro compañero, Jesús, y aunque no directamente, conozco más o menos su trabajo y mi objetivo será básicamente dotar a mis alumnos(sobre todo en el 2ºnivel-4º curso) del mayor número posible de habilidades y destrezas para que puedan llegar al aprendizaje deportivo con el mayor bagaje motriz posible.

Además de esto, y alo largo del curso, espero conectar con otros profesores/as más a fondo, como es el caso de la profesora de música, sobre todo en temas relacionados con la expresión corporal, y con otros tutores en temas como la salud, salidas, actividades en la naturaleza,..En fín, en este sentido hay mucho trabajo que hacer pero prefiero empezar poco a poco y que lo conseguido al terminar el curso sea quizás no demasiado en cuanto al nº de actividades pero si bastante provechoso.

Por lo que se refiere a la relación con los alumnos, quizás los más destacado sea mi preocupación por crear un buen ambiente entre todos. Posiblemente esté algo "obcecada" con este punto pero pienso que ante todo debo comportarme como una ¡EDUCADORA¡ en todos los sentidos. Quizás por ello se den muy a menudo charlas al final de la clase, silencios hasta que todo el mundo se calle y atienda, resolución de pequeñas y grandes disputas,etc... Y aunque a veces dichas interrupciones me resten algo de tiempo a la hora de impartir mi materia, pienso que es necesario invertir este tiempo ahora e intentar conseguir un buen ambiente de trabajo y no dejarlo para más tarde.

En cuanto al trabajo en clase, propiamente dicho, me he cerciorado de que son preferible 2 o 3 actividades con múltiples variantes llegado el caso, que mayor nº y menor calidad de las sesiones. Así que, por ahora, voy a seguir en esta línea.

Por otro lado, me ha sorprendido gratamente ver como tus esfuerzos normalmente se ven recompensados, en el sentido de que, no solo han trabajado bien los niños y niñas, sino también en que tanto ellos/as como yo misma acabemos contentos. Me refiero sobre todo a la búsqueda de material(para sacar ej. novedosas), la utilización de diverso material, la invención de ej. nuevos,etc.., amén , por supuesto, del nivel de integración en las propias sesiones por parte tuya. De lo dicho anteriormente, quedarían todavía muchísimas cosas por contar pero a partir de ahora, cada día, intentaré desgranar poco a poco, todos y cada uno

de aquellos aspectos que mayor incidencia puedan tener en mi calidad como "docente", y como no, en mi nivel como discente que intenta aprender para llegar a ser cada vez un poquito mejor, O, al menos, no "peor".

DÍA 1

De hoy solo puedo reseñar un hecho destacable que aunque no muy importante si merece la pena comentar porque pone de manifiesto que , muchas veces, aquello de lo que adolecemos personalmente , tenemos menos conocimiento o no nos hace demasiada gracia, termina reflejándose en el trabajo con tus alumnos/as.

Estoy hablando de una sesión en concreto (la 4ª de imagen y percepción) en la que se diseñaron 3 ejercicios y el último estaba referido a la respiración-relajación. Pues bien, el primer día que la puse en práctica, este último ejercicio no me dió tiempo a terminarlo y lo consideré normal e incluso no me importó.Pero hoy, dándome cuenta del hecho en concreto, he intentado por todos los medios de que me diera tiempo y así ha sido. Es más, me he percatado de que una vez conseguidas unas "medianas" condiciones (silencio, luz tenue..), la experiencia es muy satisfactoria para los niños/as. Es decir, he comenzado por exponerles las ventajas de buscar a veces momentos para relajarse (por exámenes p. ej.) y al final de la clase algunos se han asombrado gratamente de haber podido permanecer durante algún tiempo en este estado" e incluso han llegado a adormilarse, hecho este fundamental, lograr "la concienciación por parte de los niños/as de la utilidad de lo que se hace". Esto resume mi idea de que no debemos descuidarnos a la hora de trabajar ciertos aspectos en los que estamos algo flojos. En todo caso, al contrario, hay que esmerarse más.

Algo parecido me está ocurriendo con el trabajo de "actitud postural". Y es que no basta con diseñar ejercicios relacionados con la misma sino aprovechar cualquier momento que se preste para recalcarlo. P. ej., en una sesión realizada esta mañana se utilizaban sillas. Pues bien, cuesta trabajo creer que hoy por primera vez, he recalcado a la clase la necesidad de sentarse bien, en el aula, en la casa viendo la tele,etc.. Es pues por lo expuesto que he de intentar mejorar mucho en este aspecto e intentar concienciarme primeramente yo, para poder hacerlo con los chicos/as.

DÍA 2

Quizás lo destacado de hoy, al menos esta mañana, ha sido la "MALA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE" por mi parte. ¿Porqué?. Básicamente porque la sesión la he preparado una hora antes (la tenía libre). La consecuencia más inmediata ha sido la siguiente:

> Después del primer ejercicio, he tenido que ir a buscar el material adecuado para la 2ª actividad (aros y balones), con el consiguiente parón en la clase. Y para enmendar mi error les he dicho que cuando volviera quería ver a todos formando parejas mixtas. Al llegar había cierto revuelo (no mucho) y algunas parejas sin formar), así que me he enfadado más de la cuenta: he sentado a 4 alumnos, les he chillado, ... Y ahora, fríamente, pienso que no ha sido para tanto. Es más, pienso que la culpa ha sido mía, ya que este curso es de los mejores (3ºC) y si hay alguien que haya hecho mal, esa soy yo, pues he estado nerviosa de principio a fín, e incluso, me he dado tiempo nada más que a dos ejercicios. Y no es que me preocupe la cantidad de ejercicios que hay

que hacer por sesión (la experiencia me ha demostrado que mejor pocos y muy enriquecedores-nº de variantes posibles-que muchos y poco instructivos por la falta de tiempo para llevarlos a cabo) siempre que las charlas sean justificadas pero precisamente hoy no ha sido así. Es por ello que ahora mismo se me está ocurriendo el pedirles disculpas a todos por mi excesiva regañeta. Además, quizás sirva de experimento el ver como valoran esta actitud mía. Veremos a ver que tal sale.

DÍA 6

Una de las cosas que como estudiante y ahora como docente más me satisfacen ha sido siempre llegar a clase con algo nuevo o distinto que hacer. Era como romper con la monotonía. Y así sigue siendo. Así que cuando tengo que estrenar sesión, me invade una especie de terror por saber como resultará y al mismo tiempo, un estado de alegría, de optimismo que se traduce en definitiva en ganas de trabajar. Pues bien, si a este dato unimos la utilización de material didáctico novedoso, o como hoy en la 1ª sesión, un espacio también novedoso, tendremos una clase muy activa y bastante enriquecedora aunque este último dato ha supuesto precisamente hoy, digamos que un trabajo para empezar la clase como Dios manda. Es decir, les ha gustado tanto que fuéramos al gimnasio (donde han estado trabajando en años anteriores) que estaban supernerviosos y me ha costado bastante empezar. Después, se puede decir que el resto de la sesión se ha desarrollado con normalidad (bastante aceptable, por cierto).

Cambiando de tercio, me da rabia reconocer que he perdido de nuevo los nervios con José Miguel al final de la clase. Y me planteo sino hubiera sido mejor sentarlo desde el principio porque no ha parado de incordiar, excepto cuando venía todo apurado a decirme que le mirara "Seño, mira que bien me sale". Dadas las características de este alumno en cuestión y de la vida que le rodea (su madre está encarcelada y vive con su abuela) es un niño que ,parece ser, solo ha aprendido con palos y se las sabe todas pero por otro lado necesita de mucho cariño y comprensión. En este sentido, todo lo que le decía al principio le entraba por un oído y le salía por el otro, no había conexión entre nosotros. Pero puedo atreverme a decir que a base de dialogar con él y otorgarle pequeños privilegios ya existe cierto vínculo entre nosotros. Así que, pensandomelo fríamente, lo de hoy quizás no haya sido del todo inacertado (le he obligado a poner le en una posición que él no quería...; me he enfadado mucho con él) porque debe darse cuenta de que no puede recibir si él no da, o al menos, no siempre. El próximo día ya veremos que ocurre.

DÍA 16

Bueno, hoy en los días anteriores en definitiva, he decidido dedicar los últimos 5 minutos de la sesión para hablar con los chicos/as 2 puntos fundamentales:

1)Recordarles que deben evitar durante las sesiones de E.F. llevar puesto objetos personales que les puedan producir algún daño, a ellos mismos o los demás.Quizás esta decisión venga determinada por el hecho de que un niño se lesionará en la clase de mi compañero Jesús y estuvimos hablando sobre el tema. Si a esto añadimos algunos pequeños golpes que se han dado en algunas sesiones...,la medida adoptada está más que justificada. Incluso tenía que haber caído mucho antes en haberla comentado a los chicos/as.
2)El hecho de que ante las posibles peleas o insultos que pueda haber siempre

vengan a mí a fín de evitarlo, ha provocado que ahora se me quejen de cualquier tontaría. Les he vuelto a picar, diciéndoles que ya son mayores y que las cosas sin importancia se resuelvan pidiendo disculpas.

DÍA 19

Me he tenido que desengañar. Debido a la falta de tiempo se me ha ido al traste parte de mi programación. La cosa estaba así:

a)Para los 3º, 4 sesiones de percepción espacial y una de orientación espacial en el gimnasio.

b)Para los 4º, 3 sesiones de percepción espacial y 2 de orientación:1 en el gimnasio y otra en el barrio. Sin embargo los de 4º se van a tener que quedar sin la última por falta de tiempo.

En todo caso, en las últimas semanas de Diciembre completar el trabajo que me falta por hacer..¡es íncreible como se me ha echado el tiempo encima!. Tuvimos por la tarde una reunión de ciclo para ver como se organizaba la semana del maestro. Se acordó que los especialistas no íbamos a dar clase y a mí no me pareció del todo óptimo pero como así se decidió por mayoría pues lo acepté. Sin embargo, hoy me han llegado rumores que la especialista de inglés si va a dar sus clases. No me parece lógico pues si así se ha decidido debe haber un mínimo de rigor en cumplir lo pactado y sino que se avise y cada uno podrá obrar en consecuencia. Así que he decidido que yo también voy a dar determinadas clases, más que nada para intentar despues de la semana que viene poder empezar con todos los cursos la evaluación al mismo tiempo.