UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Educación Física y Deportiva

EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PERMANENTE COLABORATIVO

Realizada por: D. Jesús Viciana Ramírez

Dirigida por: Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera
Dr. Fernando del Villar Álvarez

Granada, 10 de Septiembre de 1996

AGRADECIMIENTOS

A mis directores de tesis, Dr. Miguel Ángel Delgado y Dr. Fernando del Villar Álvarez, por su constante guía, preocupación y trato personal en mi proceso formativo.

Al Dr. Carlos Marcelo García, por su generosidad y por sentar las bases en el campo de la didáctica general para el desarrollo de esta investigación.

A mi amigo D. Joaquín Graván Cruz, profesor de Educación Física, quien desencadenó e hizo posible toda mi vida deportiva.

A los profesores y profesora participantes en esta investigación, por su afán de profesionalización en el difícil campo de la docencia de Educación Física.

A los colaboradores y colaboradoras que prestaron, con su trabajo y humanidad, una enorme ayuda en todo el proceso de recogida y análisis de los datos. Mi agradecimiento muy especial a todos aquellos y aquellas que permanecieron los dos años ligados al estudio.

A todos aquellos compañeros del Departamento de Educación Física y Deportiva que de alguna forma contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

Quiero dedicar el enorme esfuerzo realizado a mis padres, por el cariño, respeto y confianza depositada en mí durante todos estos años.

1.-INTRODUCCIÓN. 1

1.1.-Motivación y origen del estudio de la formación permanente en Educación Física. 2

1.2.-Planteamiento general del problema. 3

1.3.-Importancia de la investigación. 5
a) Aportación a la comunidad científica en la línea de formación del profesorado. 5
b) Aportaciones al aula de Educación Física. 7
c) Aportaciones personales al investigador. 8

1.4.-Ideas y concepciones previas del investigador. 9

1.5.-Esquema previo del diseño de la investigación. 10

1.6.-Propósitos generales de la investigación. 12

2.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. 15

2.1.-Marco teórico. 15

2.1.1.-Sobre el concepto formación. La formación del profesorado. 15
2.1.1.1.-La formación permanente del profesorado. 20
2.1.1.2.-Modelos de desarrollo profesional y formación del profesorado. 41
2.1.1.3.-Principios de la formación permanente del profesorado. 54
2.1.1.4.-Antecedentes. Otras investigaciones relacionadas directamente con nuestro estudio. 57

2.2.-Revisión metodólogica. 68

2.2.1.-La reflexión. Medio de indagación sobre la práctica. 70

2.2.2.-La investigación-acción como proceso metodológico. 76

2.2.3.-El conocimiento practico de los profesores. 82

2.2.4.-El estudio de casos. 87

2.3.-Posicionamiento de nuestra investigación. 92

3.-DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA. 95

3.1.-Fundamentación. Justificación. Estudios anteriores. 95

3.2.-Metodología seguida en la fase de diagnóstico de la Formación Permanente en Educación Física. 106

3.2.1.-El profesorado encuestado. 107

3.2.2.-Los objetivos específicos del diagnóstico realizado. 109

3.2.3.-Las preguntas previas a la investigación. 110

3.2.4.-Las variables estudiadas. 111

3.2.5.-Los instrumentos empleados. 111

3.3.-Análisis, resultados e interpretación de los datos. 120

3.3.1.-Resumen y conclusiones del diagnóstico. Orientaciones para nuestro programa formativo. 153

4.-METODOLOGÍA. 155

4.1.-Metodología integradora. 156

4.2.-Configuración del programa de formación permanente. Selección de la actividad formativa. 158

4.3.-Objetivos de la investigación. 161

4.4.-Sujetos participantes en el estudio. 163

4.4.1.-Criterios de selección de los integrantes del grupo de trabajo. 164

4.4.2.-Profesores participantes. Características del grupo. 164
4.4.2.1.-La etapa inicial de la formación permanente. Características comunes de los profesores integrantes del grupo. 167
4.4.2.2.-Funciones de los integrantes del grupo. 174

4.4.3.-El equipo de colaboradores. 174
4.4.3.1.-Colaboradores del primer año (toma de datos). 175
4.4.3.2.-Colaboradores del segundo año (análisis). 176

4.4.4.-El investigador principal. 176
4.4.4.1.-Funciones del investigador principal. 177

4.4.5.-El equipo de expertos. 178

4.5.-Contexto. 178
a) La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 179
b) Los centros educativos de los profesores. 180

4.6.-Preguntas de la investigación. 182

4.7.-Variables del estudio. 183

4.8.-Instrumentos empleados. 184

4.8.1.-Inventario de creencias sobre la enseñanza de la Educación Física de los profesores. 185

4.8.2.-Grupo de trabajo de investigación-acción. Contenido del discurso. 188

4.8.3.-Entrevistas personales. 215
4.8.3.1.-Entrevistas a los profesores. 215
4.8.3.2.-Entrevistas a los alumnos. 219

4.9.-Características del Programa de Formación. 222

4.9.1.-Fases del programa formativo. Su contenido. 225
4.9.1.1.-Subfase 1: Análisis grupal de diarios. 227
4.9.1.2.-Subfase 2: Planificación de materiales curriculares. 230
4.9.1.3.-Subfase 3: Análisis grupal de vídeo. 232

4.10.- Procedimiento. 233

4.10.1.-Constitución del grupo de trabajo. 233
4.10.1.1.-Los primeros contactos. 234

4.10.2.-La dinámica de trabajo durante el proceso de investigación colaborativa. 236
4.10.2.1.-Las reuniones del grupo. 236
4.10.2.2.-La recogida de datos en las reuniones. Las grabaciones. 239
4.10.2.3.-Efectos influyentes en los integrantes del grupo. 239

4.10.3.-Procedimiento seguido en la fase de análisis grupal de diarios. 242

4.10.4.-Procedimiento seguido en la fase de planificación de materiales curriculares. 245

4.10.5.-Procedimiento seguido en la fase de análisis de vídeos. 249

4.11.-Medios técnicos y materiales empleados en el proceso. 252

4.11.1.-Material de grabación de vídeo. 252

4.11.2.-Material de grabación de audio. 253

4.11.3.-Material de reproducción. 254

4.11.4.-Material informático. 254

4.11.5.-Otros materiales utilizados. 255

4.12.- Análisis de datos. 256

4.12.1.-Inducción de categorías del tópico de formación permanente en Educación Física. 261

4.12.2.-Proceso de codificación de los textos. 263
4.12.2.1.-Preparación y selección de los textos-sesiones de análisis. 263
4.12.2.2.-Los codificadores específicos y su entrenamiento. 266
4.12.2.2.1.-Justificación del uso de un entrenamiento específico de codificadores. 266
4.12.2.2.2.-Los cinco subgrupos. El proceso de entrenamiento. 268
4.12.2.3.-Resumen de estrategias seguidas en el proceso. 275

5.-RESULTADOS. 278

5.1.-Análisis de las creencias sobre la enseñanza de la Educación Física de los profesores del grupo de trabajo. 279
a) Análisis colectivo. 280
b) Análisis individual. 281
b.1) Fran. 282
b.2) Ana. 292
b.3) Manuel. 299
b.4) Juan. 304
b.5) Oscar. 311

5.2.-Análisis de contenido del discurso de las sesiones del grupo de trabajo. 317

5.2.1.-Análisis cualitativo de las categorías del contenido del discurso. 319
5.2.1.1.-Análisis de la subdimensión A): Sobre el grupo de trabajo. 319
5.2.1.2.-Análisis de la subdimensión: B) Sobre los agentes personales de la enseñanza. 354
5.2.1.3.-Análisis de la subdimensión: C) Sobre el aula de Educación Física y el contexto. 374

5.2.2.-Análisis de relaciones entre categorías temáticas. 393
1) Relación entre las categorías de: Concepciones Educativas (CED) e intervención didáctica (IDD). 396
2) Relación entre las categorías de: Alumnos en general (ALU) ó Actitud del los alumnos (ACA) y Problemas (PRB). 399
3) Relación entre las categorías de: Relación entre teoría y práctica (RTP) y los problemas de los profesores (PRB). 403

5.3.-Análisis de los movimientos del discurso en las sesiones de formación. 407

5.3.1.-Análisis descriptivo y relaciones de las categorías de movimientos del discurso con el resto de dimensiones. 410
A) Análisis de la categoría Estructuración (EST). 412
B) Análisis de la categoría Solicitación (SOL). 420
C) Análisis de la categoría Respuesta (RES). 429
D) Análisis de la categoría Reacción (REA). 435

5.3.2.-Análisis de los ciclos o cadenas del discurso. 439

5.4.-Análisis de la tipología de reflexión en el discurso. 450

5.4.1.-Análisis de contenido del nivel 2 de reflexión. Manifestaciones o ámbitos del mismo. 458

5.4.2.-Frecuencias de los diferentes niveles de reflexión y su relación con la dimensión hablante en las tres subfases del proceso. Evolución de dichos niveles en profesores y coordinador. 465

5.5.-Las estrategias de formación en el proceso formativo. 475

5.5.1.-El análisis de los diarios personales de los profesores. 476

5.5.2.-La elaboración de materiales curriculares. 477

5.5.3.-El análisis de vídeos. 478

6.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS. 481

6.1.-Conclusiones de la investigación. 481

6.1.1.-Conclusiones referidas al diagnóstico de la formación permanente de Educación Física en Andalucía. 482
A) Resumen de los principales resultados. 482
B) Hacia dónde debemos orientar el diseño de la formación permanente. 484

6.1.2.-Conclusiones referidas al programa de formación desarrollado en el grupo de trabajo. 485
A) En cuanto a las creencias de los profesores del grupo sobre la Educación Física. 485
B) En la temática tratada durante las reuniones del grupo de trabajo. 487
C) En cuanto a los movimientos o funciones del discurso. 489
D) En cuanto a los niveles de reflexión. 489
E) En cuanto a las estrategias formativas empleadas. 490
F) En general en el proceso formativo. 490

6.2.-Perspectivas futuras de investigación. 492

6.2.1.-En cuanto a la formación permanente de Educación Física en Andalucía. 492

6.2.2.-En cuanto al programa formativo y al estudio local de la formación permanente de Educación Física: 493

7.-BIBLIOGRAFÍA. 494

ANEXOS: 513

1) Cuestionario de diagnóstico de la formación permanente de Educación Física. 513

2) Guión de la entrevista a los asesores de Educación Física en Andalucía. 520

3) Inventario de creencias sobre la enseñanza de la Educación Física. 521

4) Guiones de las entrevistas a los profesores del grupo. 523

5) Ejemplo de un guión para el análisis de vídeos. 529

6) Ejemplo de un orden del día de las reuniones del grupo. 530

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.-INTRODUCCIÓN.

La investigación que presentamos en esta tesis doctoral es el fruto, entre otros factores, de un gran esfuerzo personal del investigador, de 4 años de duración, unido a una inestimable codirección. Esfuerzo que ha correspondido en una primera fase, a una extensa revisión bibliográfica de los temas relacionados con la Formación del Profesorado en general y concretamente con la Formación Permanente del profesorado de Educación Física. En una segunda fase, al desarrollo de un proyecto de tesis y puesta en marcha del mismo hasta la finalización de la toma de datos. Y en una tercera, al análisis de los datos y redacción del informe final.

Estas fases, acompañadas en todo momento de la una lectura específica ha sido realizada por tanto en estos tres períodos fundamentalmente:

-Un primer período, de un año de duración, correspondiente a la lectura de diversas fuentes, lectura que por otro lado no puede ni debe cesar hasta prácticamente el momento de escribir este trabajo, y a la realización de esquemas conceptuales que me han impregnado de una serie de creencias y concepciones previas como investigador.

Durante este período íbamos realizando pequeños estudios de investigación que afianzaban mi capacidad y confianza en los trabajos que afrontaba, bajo la dirección fundamental de los codirectores de esta tesis.

-Un segundo año, período en el cual se fueron plasmando estas ideas en la elaboración y diseño del proyecto de tesis definitivo.

-Y por último, un período de 2 años completos, donde se realizó una revisión continua durante todo el proceso de toma de datos, de análisis e incluso de escritura del informe final, que iba enriqueciendo y aportando nuevas visiones a aquel proyecto de tesis, engrosando el marco conceptual

que rodea al tópico que estudiamos, limando las características de los instrumentos empleados, y perfeccionando el análisis de los datos que íbamos recogiendo, hasta dar una estructura y contenido final al trabajo definitivo.

1.1.-Motivación y origen del estudio de la formación permanente en Educación Física.

Igualmente parece lógico, en este capítulo introductorio, resaltar el motivo ha generado el estudio de este tópico de *Formación Permanente del profesorado de Educación Física.*

Esta inquietud que abarca motivos incluso más allá de lo personal, podemos resumirla en varios aspectos:

-Nuestra tradición en el afán del conocimiento de nuestra profesión docente universitaria ha guiado numerosas investigaciones en este tópico de la formación de profesores[1], y la presente no es más que un eslabón consecutivo al trabajo realizado por otros compañeros en años anteriores, aunque por supuesto con matices importantes de forma y fondo. De esta manera, trasladamos nuestro objeto de estudio desde la formación inicial a la permanente, ahondando así en los profesionales en servicio de la Educación Física.

-Profundizar en un tópico estudiado muy esporádicamente en nuestro país y que actualmente está en auge, no sólo por la temática, sino por el proceso metodológico que utilizamos en esta investigación.

-Considerábamos igualmente importante el seguimiento de la formación inicial que se ha venido desarrollando en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y qué mejor forma que realizar un profundo estudio de los

[1] Cada vez que aparecen en el texto referencias a los alumnos o alumnas, al profesorado de Educación Física del grupo de trabajo o ajeno al mismo, así como a los observadores y observadoras que participaron en el proceso lo haremos para no recargar el texto en un sólo género, refiriéndonos a la totalidad de los mismos.

profesionales que se habían formado en nuestra Facultad.

-Continuar el trabajo iniciado por los directores de esta investigación, no sólo profundizando e innovando en sus conclusiones y metodología, sino que al mismo tiempo se continúa el proceso lógico y temporal de evolución del profesorado en su formación.

-Además, por otro lado, se respira en los comentarios del profesorado de Educación Física hacia la formación permanente de nuestro contexto y de nuestra Área de Conocimiento, un ambiente de insatisfacción, ineficacia en los resultados y de escasa conexión con la realidad docente.

Por todas estas razones decidimos realizar una investigación que innovara en el tópico a estudiar, en la metodología, e incluso en las estrategias formativas. Donde por un lado nos permitiera conocer y diagnosticar el tema de estudio en nuestra Comunidad Autónoma, y por otro pudiésemos profundizar en aspectos más sutiles a través de un diseño del tipo estudios de casos múltiples, dentro ya de nuestro contexto próximo.

Nuestro deseo por tanto en esta investigación no es tanto generalizar resultados a todo el profesorado de Educación Física en formación permanente, sino establecer una base, a través del diagnóstico[2], sobre la que apoyar nuestro estudio en profundidad en torno a varios casos, de forma que lleguemos a concluir que determinadas actividades de formación son productivas en cuanto que generan conocimiento práctico, de qué forma se genera ese conocimiento, cómo evoluciona, y finalmente ir creando a través de un estudio local y contextual, un bagaje conceptual sobre el tópico que estudiamos.

1.2.-Planteamiento general del problema.

La situación de la formación permanente en Educación Física es en la actualidad un campo inexplorado, veremos más adelante, en el desarrollo del siguiente capítulo, los escasísimos trabajos que en nuestro país se relacionan con dicho núcleo de estudio.

[2] El diagnóstico al que hacemos referencia tendrá un capítulo íntegro destinado a su desarrollo en esta tesis doctoral. Capítulo que, esperemos, aclare muchas dudas a organizadores y clientes de la Formación Permanente.

Este desconocido tópico que tan renombrado se encuentra en los documentos actuales está ávido de estudios que nos vayan describiendo su proceso lógico evolutivo, cómo engarza con la formación inicial que el profesorado de Educación Física recibe en las Facultades o INEFs, cómo se continúa según va evolucionando la madurez y la experiencia del profesor en su aula.

Esta preocupación por conocer los procesos que hemos mencionado, principalmente con miras a tener una visión más global de la formación del profesional de la Educación Física y para desempeñar nuestro rol docente en la Universidad con un mayor conocimiento, es nuestro principal objeto de estudio, nuestro problema fundamental.

Sin embargo somos conscientes de que un estudio serio de la formación permanente, que como hemos resaltado anteriormente es un tópico virgen, debe pasar primeramente por un corte transversal previo de diagnosis, al menos en lo concerniente a nuestro contexto próximo. Es por ello que debamos indagar en aspectos tan esenciales como quién organiza y cómo piensan los organizadores de la formación permanente, cuál es la metodología empleada en el desarrollo de la misma, cuál es el punto de vista de la generalidad de los clientes que reciben dicha formación, qué grado de conformidad existe, cuáles son los problemas principales que hay en la actualidad rodeando a la formación permanente, cuáles son las alternativas posibles a tomar, qué preferencias tiene el profesorado de Educación Física ante su desarrollo profesional, etc.

Este es precisamente el criterio cronológico seguido en esta investigación, es decir, nos propusimos establecer una plataforma contextual cierta a través de un estudio preliminar sobre la formación permanente en nuestro entorno próximo (Comunidad Andaluza), y seguidamente decidimos, según estos datos, actuar en consecuencia, proponiendo un programa de formación lo más adecuado posible a las demandas del profesorado y que nos sirviese de estudio en profundidad sobre una serie de casos personales concretos en los cuales basar los primeros datos de cómo es la transición de la formación inicial a la permanente, cómo evoluciona la reflexión y el conocimiento práctico de este profesorado a lo largo de este programa de formación y de qué forma se continúa el mismo a lo largo del tiempo, etc.

En este camino de indagación, empleamos primeramente un estudio previo a gran escala recabando información a través de un cuestionario categorizado a priori[3], y acompañando dicha información con la opinión de los organizadores de esta formación permanente a través de entrevistas personales, para pasar posteriormente al estudio en profundidad, donde desarrollamos un grupo de trabajo durante un curso académico completo en el cual empleábamos diversas estrategias de formación del profesorado, quedando así el proceso dividido en fases. Este estudio en profundidad se desarrolló en forma de investigación colaborativa empleando diversos instrumentos de recogida de datos, proceso que exige un análisis del caso del grupo colaborativo, y en su interior diferenciar, en la medida posible, a los individuos que lo componen, como veremos en el capítulo destinado a este fin.

1.3.-Importancia de la investigación.

La importancia de la investigación, viene determinada por tres líneas o aportaciones principales. Estas tres líneas que aporta nuestro estudio, se reflejan en los siguientes apartados:

a) Aportación a la comunidad científica en la línea de formación del profesorado.

Evidentemente, la línea de investigación seguida por el tópico de formación del profesorado, es una línea reciente en cuanto a estudios realizados. Esta característica se acentúa de forma especial en los estudios correspondientes al área de Educación Física.

La investigación que presentamos, se centra en un campo concreto de esta formación del profesorado, es decir, la Formación Permanente, que en la actualidad dispone de muy escasos estudios realizados en nuestro país dentro de la Educación Física, como tendremos ocasión de observar en el capítulo siguiente. Además estos estudios tratan la Formación Permanente en niveles

[3] Categorización llevada a cabo a través de lecturas sobre el tópico de la formación permanente, estudios anteriores generales y específicos, consultas con los propios profesores (clientes de la misma), etc.

educativos múltiples[4] o bien en niveles educativos diferentes al que aquí se contempla.

Por lo tanto, a pesar de las características del contexto de la investigación, de lo particular de los resultados y del ámbito local al que hace referencia (*carácter de unicidad*), podemos decir que atendiendo al *carácter de normatividad* de los estudios de caso, aspectos resaltados por Donna Kagan (1993), nuestra investigación está contribuyendo al saber general sobre el tópico estudiado, estableciendo bases de actuación, no sólo en cuanto a los resultados, sino en cuanto al proceso seguido en la profundización del estudio, registro y análisis de los datos que empleamos, es decir contribuimos a la normatividad en el tópico de la formación permanente en E.F.

De entre las principales aportaciones destacamos:

-El establecimiento de una conexión lógica entre la formación inicial y la permanente en Educación Física, enmarcado en las características generales de esta etapa de maduración profesional. Esto repercute directamente en los formadores de formadores, desde los docentes universitarios, hasta los propios organizadores de la formación permanente en la Comunidad Andaluza, que disponen de un elemento más de reflexión para realizar su función docente y organizadora respectivamente, de manera más científica y con una sólida base informativa.

-La descripción de la dinámica seguida en el proceso del grupo colaborativo, cómo ocurren los acontecimientos, los por qués, la perspectiva de cada integrante del mismo, la eficacia de las estrategias formativas empleadas, etc.[5]

-La elaboración de una lista de categorías temáticas, de función del discurso y de tipología de reflexión, propias de esta etapa de inicio de la formación permanente, derivada del estudio exhaustivo del contenido de los

[4] Seminarios o grupos multiniveles, como el caso del trabajo realizado por Fraile (1993).

[5] A este respecto quiero resaltar la escasez de orientaciones metodológicas que pude encontrar y consultar para afrontar la coordinación del proyecto llevado a cabo. Por ello creo importante la descripción de estos procesos.

datos obtenidos en el campo de estudio, así como el proceso seguido para su obtención.

-El análisis de los datos, tanto a nivel personal de los casos (perfiles, tipologías de reflexión y su correspondencia con los niveles o grados de reflexión, funciones que cumple cada caso en el grupo general, etc.), como a nivel grupal (ciclos del discurso y su relación con las estrategias formativas).

b) Aportaciones al aula de Educación Física.

Nuestra investigación no tendría sentido si no existiese una repercusión directa en el campo práctico del aula de Educación Física.

A este respecto debemos destacar dos niveles de aplicación derivados del proceso de investigación que realizamos:

-En primer lugar, dentro del propio proceso de investigación, existe una clara aportación directa al aula de Educación Física, conformada por la actuación de los profesores estudiados en sus clases. Estos profesores actúan igualmente como investigadores, diagnosticando, filtrando problemas y aplicando estrategias sobre sus clases prácticas, con el fin común de solucionar los problemas detectados. Esto supone un primer nivel de aplicación directa, derivada del proceso seguido y guiado por el investigador externo.

De la misma forma los materiales surgidos en dicho proceso de investigación en la acción, son herramientas útiles que aportan al profesorado participante recursos a emplear en sus clases de Educación Física, materiales que además son de aplicación práctica inmediata por cualquier profesor de Educación Física, salvando las distancias de adaptación contextual.

-En segundo lugar, a través de este proceso de investigación, los profesores participantes adquieren una autonomía investigadora y una actitud favorable hacia la formación permanente, actitud que les lleva a la continuación de su labor como docente e investigador, repercutiendo así en una mejora de su calidad de enseñanza.

-Por último, señalar también que el proceso que llevamos a cabo cumple

funciones de innovación local (Fernández Pérez, 1988), es decir, es un proceso que puede servir de guía a numerosos profesores de Educación Física que no se plantean cómo llevar a cabo su formación permanente, de forma que la calidad de enseñanza se extienda cada vez más a todo el territorio andaluz y por supuesto español.

c) Aportaciones personales al investigador.

De igual manera que en el apartado "a)", el autor de este trabajo se ve envuelto en una serie de aportaciones que directamente le influyen en su labor investigadora diaria en el tópico de la formación del profesorado, pero además la experiencia reporta una serie de beneficios personales al mismo, beneficios que señalamos de forma breve:

-Realizar la presente tesis doctoral, con todo el proceso que conlleva de preparación, acción, redacción del informe, y exposición de la misma, como culminación de la participación activa en los cursos de doctorado.

-Enriquecer mi formación como consecuencia de la lectura y revisión de documentación específica de la investigación (su metodología, los tópicos de formación del profesorado, instrumentos, etc.).

-Entrar de lleno en el seno de la formación permanente, tomando contacto con organizadores (Asesores de Educación Física), con clientes de la misma (profesores de Educación Física), así como con otros compañeros que participan de forma activa en la impartición de la misma en cursos, congresos, seminarios, etc.

-Adquirir una serie de experiencias como investigador (realización de cuestionarios, tomar roles de entrevistador, coordinación y dirección de un grupo de trabajo, etc.), que enriquecen en gran medida su labor investigadora.

-Participar de forma activa en el grupo de trabajo, rol propio de la investigación colaborativa, hace que el investigador comprenda y actúe más en consonancia con la problemática docente.

Y, en definitiva, percibimos un gran avance en nuestra capacidad

actitudes adquiridas son aplicables al ciento por ciento a otros contextos de nuestra labor diaria, a través de ejemplificaciones, asesoramientos, actuaciones, etc.

1.4.-Ideas y concepciones previas del investigador.

En todo proceso de investigación, y si cabe, aún más en el ámbito de la tradición cualitativa, el desarrollo y diseño del informe final del la experiencia llevada a cabo, está condicionado por las creencias y concepciones previas del investigador.

Veamos cuáles son estas preconcepciones en el caso del autor de este trabajo:

a) En primer lugar, nuestra concepción de la Educación Física viene dada por la formación inicial recibida en la *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, a través de los directores de esta investigación, que podemos resumir como una concepción abierta y reflexiva, donde la dirección y transmisión se tornan en orientación y capacitación para la crítica personal hacia los diferentes fenómenos que rodean a la comunidad educativa.

b) En cuanto a la concepción como imnvestigador de una línea metodológica característica, debemos decir que ésta, lógicamente, se conecta con la propia del objeto nuestro estudio, es decir, la Educación, siendo por tanto una metodología interpretativa y crítica, enmarcada en el *paradigma cualitativo*. Sin embargo debemos decir también que a través de la experiencia, conocimientos adquiridos por los programas de doctorado recibidos, y la lectura de multitud de fuentes, creo firmemente en la *perspectiva integradora* (dependiendo de los contextos y del aspecto concreto del objeto de estudio que se analice), de hecho, incluso mis primeros pasos como investigador se enmarcaban en la línea más cuantitativa de los paradigmas de investigación didáctica, es decir, en el proceso-producto.

Por último destacar, como argumento evidente de esta conceptualización de la metodología investigadora, que en esta tesis doctoral, se emplean

instrumentos de recogida de datos, metodologías de intervención y de estrategias formativas tan dispares como un cuestionario cerrado, frente a la investigación-acción o análisis de contenido del discurso en debates grupales. Todo ello derivado de una visión clara de complementación entre ambas metodologías, que nos ayudan a un mejor análisis y comprensión del objeto de estudio.

c) La pertenencia al grupo de investigación de la Junta de Andalucía *Formación y Actualización del Profesor-Entrenador deportivo*, también ha marcado mi línea de investigación en los últimos años, teniendo contacto tanto con el tópico de formación del profesorado, como con el ámbito del aprendizaje deportivo.

d) Por último y atendiendo exclusivamente al objeto de estudio que nos ocupa, es decir, la Formación Permanente del profesorado de Educación Física, concluimos que la óptica que más adecuadamente contempla este tópico, es el marco naturalista, interpretativo, puesto que está íntimamente ligado a la docencia del profesor de Educación Física, y ésta a su vez a la flexible y cambiante realidad de los alumnos que tiene a su cargo. Por tanto la visión que debe predominar tendrá que ser aquella cuyos supuestos se adecuen a este continuo cambio de la realidad, a la visión múltiple de la misma y, en definitiva, a aquella que proporcione los medios y procedimientos más adecuados para su estudio.

1.5.-Esquema previo del diseño de la investigación.

El diseño de la investigación corresponde a un estudio eminentemente cualitativo, acerca de cómo influye un programa formativo de perfeccionamiento del profesorado de Educación Física sobre el conocimiento práctico de estos profesores y sobre sus creencias sobre la enseñanza de la Educación Física.

En el esquema general que observamos en la figura 1.1 de la siguiente página, hemos recogido los objetivos generales de la investigación, el contexto donde se desarrolla, así como el foco principal de atención en este estudio y en qué nos fundamentamos. Veamos este esquema.

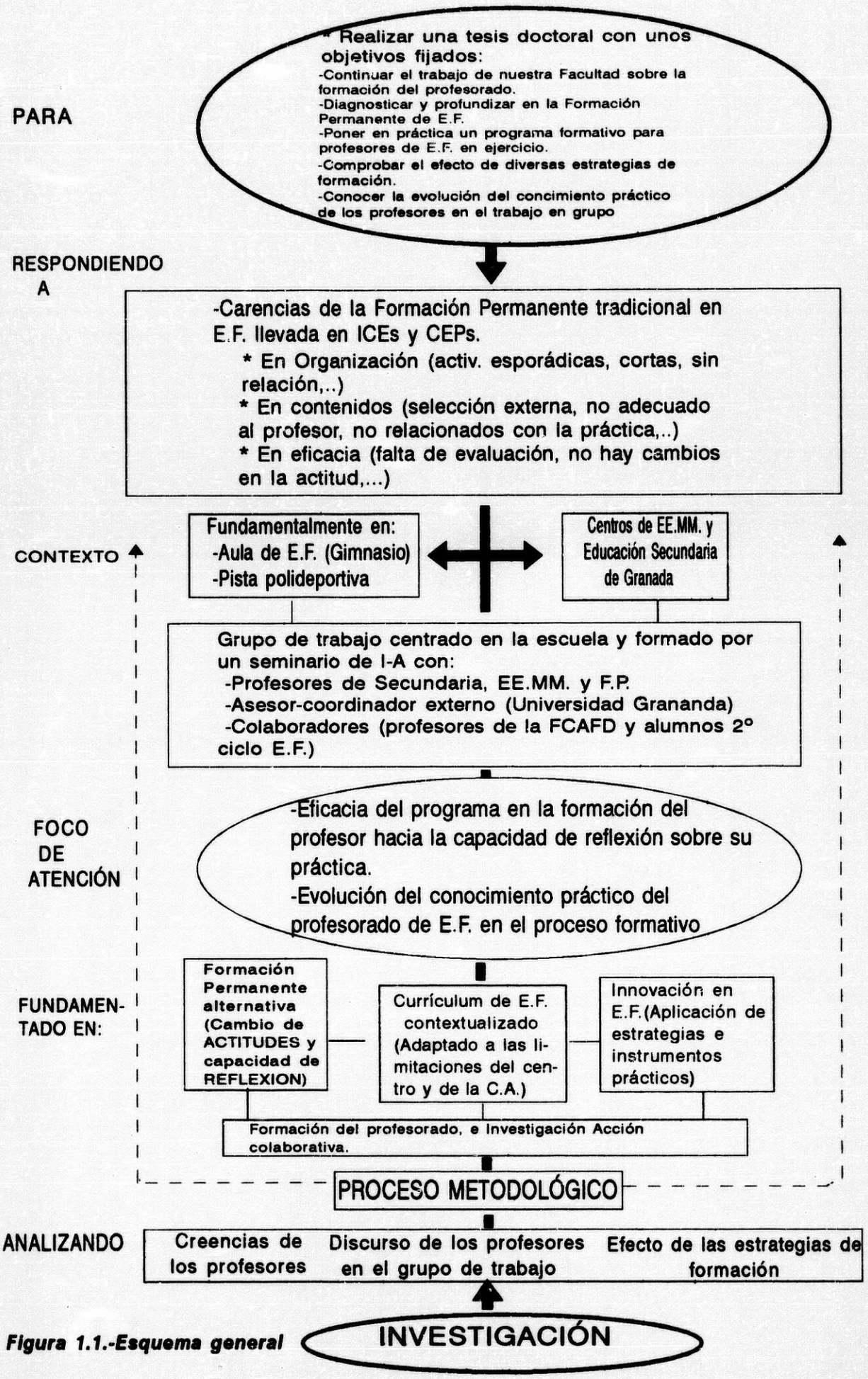


Figura 1.1.-Esquema general

1.6.-Propósitos generales de la investigación.

Los objetivos generales a cumplir con esta investigación son los siguientes:

-Continuar el trabajo que se ha seguido en esta Facultad acerca de la Formación del Profesorado de Educación Física.

-Contribuir al campo de conocimiento del tópico estudiado, conformando una base sólida sobre la cual seguir avanzando.

-Establecer un diagnóstico general de la formación permanente en la Comunidad Andaluza, que nos sirva de base para una posterior actuación.

-Poner en práctica un programa formativo y comprobar su eficacia en los profesores de Educación Física de Enseñanzas Medias (EE.MM.) y Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en ejercicio.

-Comprobar la evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a lo largo de su formación permanente.

-Planificar y evaluar materiales curriculares que ayuden a los docentes de Educación Física en su contexto al desarrollo del currículum.

-Comprobar la eficacia de diversas estrategias de formación del profesorado en ejercicio en los docentes de E.F.

La estructura de esta tesis doctoral queda conformada en 7 capítulos que resumimos como sigue:

-En primer lugar, en este capítulo introductorio, nos acercamos al problema de estudio y a las concepciones que el investigador posee, que en cierta medida puede aclarar al lector, la metodología seguida en la investigación. Y por último, se explicitan igualmente los propósitos generales del estudio.

-En el capítulo II se exponen las bases teóricas que sustentan el proceso llevado a cabo, revisando los modelos de formación del profesorado, haciendo hincapié en la formación permanente y posicionando nuestra investigación según los modelos revisados.

En un segundo apartado de este mismo capítulo, recogemos una revisión metodológica de aquellos núcleos que tratamos en nuestro estudio (reflexión, investigación-acción, conocimiento práctico del profesor y el estudio de casos).

-En el capítulo III se desarrolla íntegramente el diganóstico de la formación permanente llevado a cabo en este estudio, como paso previo al desarrollo del programa formativo planteado. Este desarrollo incluye una revisión teórica, la metodología seguida en la recogida de datos y los resultados, aquellos más relevantes para la segunda parte de nuestra investigación.

-En el capítulo IV entramos en la metodología de trabajo seguida durante todo el proceso de esta tesis (salvando la fase previa del diagnóstico, que como hemos comentado, se desarrolló íntegramente en el capítulo anterior).

Esta metodología recoge la filosofía que ha marcado el proceso, los objetivos específicos, los sujetos participantes, el contexto, las variables, los instrumentos, las características del programa formativo desarrollado, el procedimiento y el análisis de los datos.

-En el capítulo V recogemos los resultados derivados del estudio de las

variables expuestas en el capítulo anterior. En él se estructuran los datos en función de un cuadro base a modo de mapa, donde se van desglosando cada una de las variables estudiadas en diferentes subapartados.

-En el capítulo VI, presentamos las conclusiones más significativas del estudio, así como las perspectivas despertadas tras la realización del mismo, futuras investigaciones que pueden complementar la perspectiva aportada en esta tesis doctoral.

-Por último en el capítulo VII, presentamos la bibliografía utilizada, así como las referencias a los autores citados en el texto de esta obra.

Tanto los cuadros, como figuras de esta tesis doctoral se numerarán según el capítulo correspondiente, de forma que el primer número indica el capítulo, y separado por un punto, el número que nos informa del orden en que aparece dicho cuadro o figura.

Igualmente y para facilitar el seguimiento de los pies de página, hemos numerado los mismos empezando en cada capítulo desde el número 1.

CAPITULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

2.1.-Marco teórico.

La investigación que aquí se presenta, está sustentado en varios pilares o marcos teóricos, de entre los cuales, la Formación del Profesorado adquiere una especial atención. Vamos a continuación a exponer las diferentes concepciones que reflejan diversos autores y finalmente nos posicionaremos dependiendo de nuestra filosofía educativa y de las características del estudio que vamos a realizar. Al tiempo que exponemos dichos modelos de Formación, haremos notar en qué medida nuestra investigación participa del modelo descrito, de forma que vayamos perfilando las bases teóricas que conforman nuestro estudio.

2.1.1.-Sobre el concepto formación y formación del profesorado.

El término Formación se contempla en los diversos contextos culturales de diferente forma, así, en países europeos como Francia e Italia, se utilizan los términos de educación, preparación, enseñanza, etc. Sin embargo, en países de habla inglesa se prefieren términos como el de "teacher education" (educación) ó el de "teacher training" (entrenamiento), mientras que en nuestro contexto cultural hablamos de *Formación*, que ya nos puede ir marcando las pautas u orientaciones para la comprensión del concepto que abarca a esta fase tan importante del profesorado, cualquiera que sea el área que estemos tratando, en nuestro caso la Educación Física.

Otros autores, sin embargo no son partidarios del término "formación":

> "la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella, desde la extensión de la educación permanente, convertida en una empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto Enríquez

propone abandonar definitivamente el término formación" (Ferry, 1991:52).

Pero no entendemos la formación como algo acaparador de educación ni de enseñanza, sino tal y como propone Berbaum (1982), como acciones que personas adultas dirigen para la adquisición de saberes y de "saber hacer" más que de "saber ser", que es más formal en cuanto a su organización (En Marcelo, 1994:174). Por esta razón Honoré (1980), nos dice que el concepto de formación se asocia a una actividad.

Nuestra concepción está más en consonancia con la aportación que realiza González Soto cuando comenta el carácter personal y contextual de la formación:

> "engloba problemas relativos a los fines y modelos a conseguir, contenidos y experiencias a asumir, interacciones sujeto-medio (social, cultural y axiológico), los influjos y plan de "apoyo" en el proceso. Guarda relación con lo ideológico-cultural, como espacio que define el sentido general de esa formación como proceso" (González Soto, 1989:40).

De igual forma este trabajo de investigación conecta con la *teoría para la enseñanza* que propone Honoré (1980), donde acuña el término "*formática*" (sic), haciendo referencia a los problemas que posee la formación. En este sentido, nuestra investigación aporta dentro del primer bloque o primera fase del estudio, una aproximación a estos problemas del profesorado de Educación Física que actualmente ejerce la docencia en centros de Andalucía, puesto que establecemos de forma general, un diagnóstico de dicha formación, como veremos en el capítulo III, identificando carencias y problemas que el profesorado de E.F. demanda en su participación durante su formación permanente.

Pero el carácter de la formación debemos entenderlo en sus tres componentes como destaca Debesse (1982), de autoformación, heteroformación y interformación. En primer lugar la *autoformación*, puesto que el sujeto en nuestro estudio tiene en sus manos los objetivos, el proceso, los instrumentos y los resultados de sus propias intervenciones en la práctica de su aula. Por otro lado la *heteroformación*, puesto que desde fuera, el investigador externo, establece un programa por encima de las particularidades que conlleva la investigación-acción del profesorado en ejercicio que participa en este estudio, conformando unos objetivos generales y un proceso externo de investigación,

con sus propios instrumentos y análisis de datos particulares, que fundamentan la estructura de esta tesis doctoral. Y por último en la *interformación*, como aportación de los docentes entre sí, es decir, educandos con necesidades de actualización y ávidos de experiencias que completen integralmente su formación.

Marcelo (1994a), en su obra Formación del profesorado para el cambio educativo, destaca la existencia de cuatro teorías de la formación, atribuidas a Menze (1981); la *teoría de la formación formal* que se centra en la capacitación de la persona para aprender a aprender, y destaca que la formación va dirigida al desarrollo de las facultades psíquicas de los sujetos y de sus procesos intelectuales. La *teoría de la formación categorial*, donde la formación se consigue a través de tres estadios de reflexión (trato intuitivo y práctico con las cosas, distanciamiento de la realidad para captarla y comprenderla y comprender el sentido de las cosas). Se señala como tercera la *teoría dialogística de la formación* que se centra en la importancia de la autorrealización personal del individuo para su liberación como persona. Y la cuarta es la *teoría de la formación técnica* que se aleja del humanismo, al tiempo que contempla al individuo como aprendiz continuo que intenta responder a la situación de la sociedad real.

Nuestra experiencia se centra en la investigación a profesores que guían su actuación en los procesos de investigación-acción como metodología conductora de la indagación sobre su práctica, por tanto, la teoría que más próxima está a nuestro estudio sería la teoría de la formación categorial, pero yendo un poco más lejos, es decir, dando un cuarto paso y pasando de la reflexión a la acción, intentando resolver problemas prácticos que anteriormente se han diagnosticado y comprendido.

Profundizando en la aproximación al concepto de formación permanente del profesorado en ejercicio de Educación Física, debemos abordar el término de "formación del profesorado", que para Gimeno (1982), representa una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo.

La formación del profesorado tiene una historia amplia aunque las investigaciones realizadas sobre este tópico es de vida mucho más corta. Gage en su primer Handbook of Research on Teaching (1963), no incluía ningún

apartado referente a la formación del profesorado, debe ser en el Second Handbook of Research on Teaching (1983), donde Travers dedica un capítulo a sintetizar los hallazgos de este tema. (En Del Villar, 1993:22).

Sin embargo, a pesar de la reciente incorporación de las investigaciones al campo de la formación del profesorado, ésta ha sufrido un gran avance, existiendo en la actualidad numerosas publicaciones, investigaciones y tesis doctorales sobre este tópico. Por ello podemos afirmar que la formación del profesorado es un campo *en desarrollo*, que por su carácter abierto está en continua evolución y que como declara González Sanmamed (1995):

> "...la Formación de Profesores es un campo en vertiginoso desarrollo...Si bien toda clasificación es incompleta, cuando se aborda la estructuración del ámbito de la Formación del Profesorado los problemas se multiplican y la insatisfacción es la nota dominante." (González Sanmamed, 1995:192).

Muestra clara de ello es la especial atención que sobre la formación del profesorado centra la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en el territorio español. A este respecto se manifiesta el Ministerio de Educación y Ciencia (1989), resaltando y reafirmando que la formación del profesorado es uno de los objetivos principales de la Reforma Educativa:

> "Si la formación profesional del profesorado es una necesidad constante, tanto por el mundo complejo y cambiante en el que vivimos, como por la propia naturaleza de las tareas que se le encomiendan, en un momento de Reforma Educativa, se acrecienta, si cabe, esa exigencia de continua evolución y perfeccionamiento. (Plan Marco de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, 1989:98).

Hay autores que destacan en sus definiciones a la formación del profesorado la presencia de un "agente" que favorece dicha formación, resaltando la intencionalidad del que forma y del que es formado. Este es el caso de Berbaum (1982):

> "se hablará de acción de formación a aquélla en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado" (Berbaum, 1982:15).

Sin embargo otros aportan a la definición de la formación del profesorado un carácter más individual que colectivo, como es el caso de Ferry (1983),

cuando nos comenta que la formación es:

> "un proceso de desarrollo individual tendente a adquirir o perfeccionar capacidades" (Ferry, 1983:36).

Doyle (1990) define la formación del profesorado desde un punto de vista crítico, cuando dice que es:

> "un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado par las escuelas primarias y secundarias" (Doyle, 1990:3).

Para terminar con este concepto de formación del profesorado, me parece oportuno destacar las afirmaciones que Floden y Buchmann (1990) realizan al respecto:

> "Para dar sentido a la formación del profesorado, no se puede derivar su cuerpo conceptual del concepto de enseñanza en sí misma. Enseñar, que es algo que cualquiera hace en cualquier momento, no es lo mismo que ser un profesor. Existen otras preocupaciones conceptuales más amplias que contribuyen a configurar al profesor: ser profesor supone tratar con otras personas (profesores) que trabajan en organizaciones (escuelas) con otras personas (alumnos para conseguir que estas personas aprendan algo, se eduquen)" (Floden y Buchmann, 1990:105).

Aun siendo algo simplistas en la construcción del sistema educativo que describen, definen perfectamente que la formación del profesorado no es algo sencillo que podamos acceder y mejorar fácilmente, sino que existen muchos condicionantes, sobre todo humanos, que dificultan esta tarea y que hacen que de este campo surja un amplio abanico de posibilidades susceptibles de probarse, evaluarse e investigarse prácticamente, para poder orientar nuevos caminos que nos conduzcan a una Educación de mayor calidad para nuestros alumnos.

Marcelo (1994) nos describe en su obra anteriormente señalada, un completo concepto de formación:

> "Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en -formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben

ios alumnos" (Marcelo, 1994:183).

Destaca además Marcelo que es un proceso con doble intencionalidad, puesto que abarca la adquisición de profesores en formación y el perfeccionamiento de profesores en servicio, así como la doble dimensión de la formación del profesorado en cuanto a su desarrollo individual o en equipo, denotando que la formación a través de un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional son mucho más interesantes. Este es un argumento que bien nos sirve para retomar y fundamentar nuestro trabajo, puesto que es un fiel reflejo de nuestro estudio.

2.1.1.1.-La formación permanente del profesorado. La formación permanente en Educación Física. Etapas.

En este epígrafe trataremos:

-La formación permanente como concepto general.
-Las instituciones que la fomentan a nivel específico de Educación Física.
-Las etapas, a nivel general, en que diversos autores dividen la formación permanente.
-Las etapas específicas que nosotros destacamos en la formación permanente de la Educación Física.
-Cambios legislativos que marcan la evolución de la formación permanente en Educación Física y ligado a ello, el currículum en la formación de técnicos y entrenadores deportivos.

La formación permanente como concepto general.

La Formación Permanente del profesorado es uno de los campos que más preocupan a la enseñanza Universitaria y no Universitaria, este hecho ha quedado patente con la Reforma del Sistema Educativo, donde uno de los pilares básicos es la Formación del Profesorado, tanto en su fase inicial como en servicio:

> "Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad **radica en el profesorado**. Una sólida formación académica y profesional, una elevada **capacidad de reflexión** sobre la práctica educativa, una profunda

> convicción de la validez del **trabajo colectivo**, capacitan al profesor para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico." (MEC, 1987:165).[1]
>
> "La calidad de un sistema educativo depende principalmente de los profesores. Su tarea es compleja y delicada, por lo que necesitan una preparación idónea. Un profesorado de calidad ha de ser, ante todo, experto y con una cualificación acorde con las funciones y el rendimiento que de él se espera. Esa cualificación, que reclama planes específicos de formación inicial y de actualización de conocimientos...." (MEC, 1897:60).

Nos parece conveniente mencionar y justificar la importancia de la Formación Permanente, aunque por todos es sabida la enorme trascendencia que está manifestando últimamente en nuestro país, donde las investigaciones sobre el profesorado se orientan cada vez más a su Formación Permanente.

Por otro lado, es ineludible la falta de interés que el profesor muestra en su actividad docente, continuamente estamos oyendo manifestaciones de profesores que caen en las redes de lo que Miguel Fernández Pérez en su obra La profesionalización del docente, denomina "Inercia", o pasividad en la labor docente, es decir, el profesor repite continuamente la Programación de Aula que planificó en su primer año de ejercicio, desmotivado por la realidad de la práctica, por la monotonía o por el conformismo a no avanzar en sus conocimientos como profesores.

¿Qué podemos hacer ante esto?, ¿Qué alternativas podemos dar al profesor para que se actualice continuamente?, ¿Qué tecla debemos tocar para que la formación del profesor sea realmente "permanente"?.

El autor antes mencionado, nos habla de un postulado anti-inercia (original de un grupo de profesores de E.G.B. de Tenerife) que nos hace reflexionar y plantearnos seriamente este problema:

> "Mi derecho a no cambiar termina justo allí donde comienza el derecho de mis alumnos (y el de la sociedad, en ellos) al mejor profesor que llevo dentro, el cual, por definición de "mejor profesor", nace cada año" (Fernández Pérez, 1988:32).

El principal problema de estos valores que aquí se reflejan, viene dado en su puesta en práctica y en la toma de conciencia de ellos por parte de todos

[1] El texto en negrita no corresponde a la fuente original, son resaltados por el autor del trabajo.

los docentes que imparten sus clases de forma rutinaria y atrapados en la inercia a "no hacer nada".

Es aquí donde la Formación Permanente debe presentarse de forma atractiva, práctica y que no sea motivo de una actividad puntual que el profesor tenga que realizar en uno o dos fines de semana, sino que implique un proceso continuado, llevado conjuntamente por un equipo de profesores y que en definitiva, transforme la *actitud* del enseñante ante la labor docente que desempeña, impregnando su filosofía educativa de continua renovación.

A nosotros, por supuesto, nos interesa la vinculación de la investigación que vamos a realizar a los Proyectos Educativos y Curriculares de Centro, P.E.C. y P.C.C., con el objeto de enriquecer la actividad en los Centros de enseñanza, fomentando la cooperación entre el profesorado, el trabajo en equipo y buscando una vía de profesionalización continua arraigada en la motivación del propio proceso metodológico y de la mejora en la calidad de enseñanza, que en sí se debe experimentar al final de la experiencia (si no de todo el conjunto de profesores, sí al menos del equipo de docentes que integran el Seminario de Educación Física), estableciendo como objetivo prioritario su conexión con la práctica, más que realizar investigaciones teóricas basadas en el rigor y la experimentación, en busca de teorías y leyes generales.

De nuevo el M.E.C. nos vuelve a reforzar estas ideas de continuidad del proceso formativo y de la unión teoría-práctica como premisas fundamentales:

> "La formación profesional del docente es un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisociables y complementarios" (MEC, 1989:124-125).

Para Edelfelt y Johnson (1975:5) señalan que la formación permanente denominada por ellos como *enseñanza en-servicio* es cualquier actividad de desarrollo de los profesores individual o grupal después de recibir su formación inicial de profesor y después de comenzar su práctica profesional.

Para García Alvarez (1987), la formación permanente es cualquier actividad que los profesores en ejercicio realizan con carácter formativo, ya sea individual o grupal, y que tienda a una más eficaz realización de sus tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas.

Rudduck (1987) no habla de la formación permanente como la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase.

Más recientemente, Sparks y Loucks-Horsley (1990), nos comentan su concepto de formación permanente como:

> "el proceso que mejora el conocimiento, destrezas o actitudes de los profesores" (Sparks y Loucks-Horsley, 1990:157-158)

Oldroyd y Hall (1991) definen la formación permanente como:

> "Implica mejorar la capacidad de control sobre las propias condiciones de trabajo, un avance en el estatus profesional y en la carrera docente" (Oldroyd y Hall, 1991:31).

Howey (1985), destaca seis dimensiones dentro del desarrollo profesional:

-Desarrollo pedagógico (mejora de la enseñanza del profesor mediante actividades centradas en determinadas áreas del currículum, o bien en destrezas instruccionales, o de gestión de clase).

-Conocimiento y comprensión de sí mismo .

-Desarrollo cognitivo (adquisición de conocimientos y estrategias de procesamiento de la información).

-Desarrollo teórico (reflexión del profesorado sobre su práctica docente).

-Desarrollo profesional (investigación).

-Desarrollo de la carrera (adopción de nuevos roles docentes).

Para Marcelo (1994a), la formación permanente es algo íntimamente ligado al desarrollo del currículum, idea compartida del currículum como campo de investigación (Stenhouse, L. 1985), y muestra su relación con la figura 2.1:

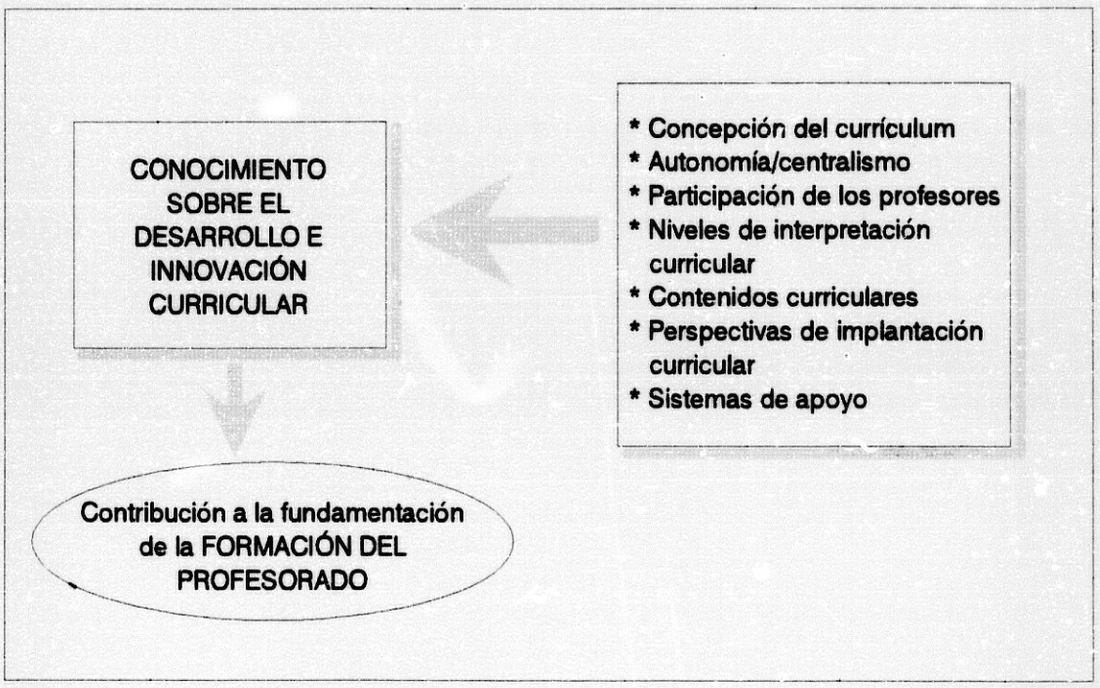


Figura 2.1.- Contribuciones a la formación del profesorado de la teoría e investigación sobre el currículum y el desarrollo curricular. (Marcelo, 1994a:65).

Señala el autor que la formación del profesorado y su desarrollo profesional se dirigirá a proporcionar a los profesores los conocimientos y habilidades necesarias para aplicar en sus clases las directrices establecidas en las normativas y las diferentes concreciones curriculares.

Instituciones que fomentan la formación permanente en Educación Física.

-Escuelas de Verano.

Los movimientos de Renovación Pedagógica eran unos colectivos de profesores de todos los niveles educativos, que surgen como lugar de encuentro

y reflexión de los profesionales de la enseñanza para dar respuesta a la realidad escolar y a su propia formación.

La institución "Rosa Sensat" fundada en el año 1965 fue la primera que se creó durante el franquismo. La escuela de verano Rosa Sensat supuso durante los últimos años del franquismo, un lugar de reunión, de intercambio, reflexión y profundización en la realidad escolar y social, y en ella los enseñantes progresistas de todo el país, pudieron ir elaborando una alternativa al Sistema Escolar.

El movimiento cooperativo de escuela popular completa los movimientos de renovación pedagógica.[2]

Surgen posteriormente múltiples escuelas de verano en las que la Educación Física no tiene un papel relevante. En cualquier caso, las experiencias que aparecen están referidas a los maestros, pero nunca a especialistas en Educación Física, ya que no existía esta especialidad ni a profesores de bachillerato. La expresión corporal, a veces, era tratada como la psicomotricidad.

-Colegio de Profesores y Licenciados en Educación Física (COPLEF).

Es indudable la labor que realizó y realiza esta entidad en la formación de los profesionales de Educación Física, ya sea tanto a nivel de nuestra Comunidad Autónoma, como a nivel del Estado Español.

De entre sus actividades destacamos las revistas que actualmente se publican en el ámbito de la Educación Física. Habilidad Motriz (Andalucía) y la Revista Española de Educación Física y Deportes (Madrid).

En general, sus actividades y funciones se van adecuando a las etapas formativas de los estudios de Educación Física, es decir, antes de la licenciatura, con la licenciatura y con la Reforma de la Enseñanza.

[2] Fuente: Vida Escolar nº 223. 1983.

-Universidad Internacional Deportiva, UNISPORT, actualmente el Instituto Andaluz del Deporte, IAD.

Desde su creación en 1983 realiza una función fundamental en la formación permanente de los profesionales de la Educación Física, con la organización de cursos y jornadas de todo tipo.

-Cursos formativos de la Administración para la implantación de la Reforma de la Enseñanza.

-Universidad a Distancia (UNED): Cursos de perfeccionamiento.

Ejemplos de su labor los tenemos en:

* Programa de especialización del profesorado de Enseñanza General Básica (EGB), con materias como la psicomotricidad: metodología y la psicomotricidad: movimiento y educación.

* Aula Abierta UNED: Está abierta a todo el profesorado, sea o no de Educación Física. Tiene un cierto paralelismo con la Open University del Reino Unido y el concepto de una "Universidad sin muros".[3]

-Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).

-Centro de profesores (CEP).

Estas dos instituciones como veremos más adelante marcan un hito importante en la formación permanente, e incluso la mayor parte de los autores coinciden en tomarlas como referencia para marcar el límite de las etapas en que dividen la formación permanente.

-Facultades o Centros de Formación (INEFs y FCCAFD).

[3] Fuente UNESCO nº 43. La formación de los formadores del personal docente.

Etapas, a nivel general, de la formación permanente.

Haciendo un breve repaso diacrónico de la formación permanente del profesorado dividimos su historia en *dos épocas diferenciadas* (Imbernón, F. 1993), la segunda de las cuales podría subdividirse en dos.

a) Una primera centrada en la formación inicial del profesorado, anterior a los años setenta. Esta demanda de la formación inicial se observaba en las numerosas publicaciones sobre el tema y la continua renovación de los planes de estudios, no sólo ya en España, sino en toda la Comunidad Europea.[4]

El papel de la formación permanente en esta época no era relevante, siendo promovida por los propios profesores y asociaciones. El Sistema Educativo se preocupaba más de aspectos cuantitativos de la enseñanza. Los principales procedimientos que en esta época se utilizaban en la formación permanente eran fundamentalmente dos: la clase magistral y la elaboración de dossiers bibliográficos.

Para García Alvarez (1993), el final de esta etapa se marca por la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) en 1969, y está caracterizada por:

-La existencia de los Centros de Colaboración Pedagógica que:

* Ejercía un alto control en la participación del profesorado.
* Imponía la temática y contenidos de formación.
* Dictaminaba incluso la metodología y presentación de la información.

-La formación permanente era esporádica (tres reuniones al año).

-La formación ofertada tenía un carácter local (a cargo de un inspector de zona).

[4] Podemos marcar como referencia la Ley del 70 (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) Ley de 4 de Agosto.

b) Una segunda etapa posterior a los años setenta, la formación permanente cobra mayor importancia, parece que los aspectos cuantitativos importan menos, quizás por los logros conseguidos, por la disminución de la población escolar, etc., incorporándose nuevos intereses por la formación del profesorado, principal agente de la calidad educativa, así como nuevos procedimientos como la microenseñanza, la dinámica de grupos, los sistemas audiovisuales e informáticos, técnicas de aprendizaje, métodos de enseñanza mental y más recientemente, procesos como técnicas cognitivas y metodologías como la investigación-acción. Esta creciente preocupación más cultural que técnica, ha desembocado en la *formación en centros*, donde el lugar de trabajo de los profesores, los centros, adquieren especial importancia.

Igualmente es en los años setenta cuando aparece, debido a la concienciación de las instituciones de la importancia de la formación del profesorado, la institucionalización o profesionalización de la formación permanente dentro del Sistema Educativo, constituyéndose así en un instrumento de formación continua que adecue a los profesores a los enormes cambios sociales que se producen en la sociedad.

En un primer momento de esta segunda etapa la formación permanente adopta procedimientos llevados a cabo en la etapa anterior, donde un experto suministraba información al profesorado que se reunía por intereses diversos. La modalidad de "cursillo" era la más extendida. En ellos se prescribían actuaciones verbalmente que los profesores debían ser capaces de aplicar en sus aulas.

De nuevo García Alvarez (1993) nos enmarca esta etapa entre la creación de los ICEs, hasta la aparición de los Centros de Profesores (CEPs), concretamente desde 1969 hasta 1984.

En esta etapa la ley dice en el Artículo 103:

> "La universidad a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirán una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los centros de Enseñanza". (Artículo 103.1).
>
> "Se organizará de forma sistemática el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio con las diferentes modalidades que impongan las características de cada nivel educativo, habilitándose para ello bolsas de estudio". (Artículo 103.2).

> "Se establecerá un sistema de estímulos para el perfeccionamiento de la docencia así como para facilitar el acceso a puestos de alta responsabilidad..." (Artículo, 106.1).

Las carencias y problemas principales que se le achacan a esta etapa son los siguientes:

-Ineficacia en la relación coste económico[5] empleado en la organización de cursos, reuniones, etc. en los ICEs y la repercusión verdadera que tuvo sobre el profesorado.

-"Titulitis". Denomina así el autor a la labor burocrática de los ICEs, que servían en la mayoría de los casos como expendedores de títulos, motivación extrínseca que guiaba al profesorado.

-La formación permanente no se guiaba por las demandas del profesorado. En definitiva, había una deficiente planificación.

-Existía una carencia de evaluación de las actividades de formación, así como de sus resultados.

-Falta de conexión entre la investigación y el perfeccionamiento.

Posteriormente, ya en los ochenta, se inician cambios en la formación permanente debido fundamentalmente a la influencia en las actitudes del profesorado, influencia que no resultaba eficaz, así como a las aportaciones que realizan otras disciplinas, generando una formación permanente más global. Se realizaron proyectos innovadores incluso a nivel internacional y diversos organismos se encargaron de analizar dichos proyectos.

El ministro de Educación, por aquel entonces José María Maravall, justificaba la creación de los CEPs:

> "La política de formación ha padecido una planificación y una distribución deficientes. Nadie ignora la distancia real entre lo que se previó y lo realizado, ni tampoco que un 78% de las actividades de los ICE se han

[5] Se empleó en la década 1975-1984, 3821 millones de pesetas en la organización de la formación permanente impartida por los ICEs. (Fuente: García Alvarez, 1993:33).

> desarrollado en el marco de la capital de provincia en donde estaban situados, ni que ha habido una descoordinación evidente entre ICE y administración. La obsesión por los diplomas educativos ha vencido el deseo de cambiar realmente la educación. La experiencia de los ICE no ha comportado fórmulas flexibles de perfeccionamiento, ni la aproximación necesaria al profesorado, ni el rompimiento del aislamiento en que éste se encuentra."

En cuanto a la etapa última correspondiente al período posterior a la creación de los CEPs (1984 en adelante), que absorbió muchas de las funciones de los ICEs y que supuestamente iba a solventar al menos la mayoría de los problemas antes citados, siguió recibiendo críticas.

Vamos a destacar igualmente alguna de estas críticas que se le han asignado:

En primer lugar el Grupo Clarión (1988) realiza la siguiente crítica a los CEPs (sic):

-Falta de coherencia en los planteamientos de los CEPs con respecto a su filosofía.

-Los CEPs han caído en manos de profesores que por su pertenencia a determinados sindicatos lo han dirigido, pero que nunca fueron partícipes de esta filosofía innovadora.

-Critica igualmente a los profesores con afán de titulitis, que aún permanece, así como a algunos asesores que simplemente quieren salir del trabajo diario del aula y que además son elegidos por su afiliación a determinados partidos políticos.

-Favorecimiento del MEC hacia la participación de las Universidades en la formación permanente.

Una muestra más de esta fuerte crítica a la labor personal de los CEPs y de los profesores que lo forman, constituyen las siguientes declaraciones de este grupo:

> "No cabe duda, que si el MEC, se propusiese liquidar los CEPs como una iniciativa fracasada, una buena parte del profesorado afín o contrario a la

> política del MEC, da lo mismo, aplaudiría la propuesta." (Grupo Clarión, 1988:7).

Benedicto Antolí (1991), tras la realización de una serie de encuestas a la finalización de unas Escuelas de Verano, observó que el porcentaje de asistencia fue muy bajo, atribuyendo este hecho a que no se entregaba certificación alguna, algo que como dice García Alvarez (1993):

> "...dice muy poco en favor de una formación permanente movida por otro tipo de intereses". (García Alvarez, 1993:36).

La contextualización de la formación permanente se va extendiendo, tiempo que se rechaza la individualidad de la misma, es decir, se potencia el grupo como herramienta principal. De esta forma ocurre una transición desde un *modelo aplicacionista-transmisivo*, donde el profesor recibía prescripciones para mejorar su actuación, hacia un *modelo regulativo-reflexivo*, basado en informar al profesorado, que éste experimente e interiorice los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad la formación permanente toma una importancia creciente y se encuentra en desarrollo continuo, no sólo en España sino toda la Comunidad Europea.

El nuevo enfoque de la formación permanente se basa en un desarrollo profesional cooperativo centrado en el puesto de trabajo, modalidad de formación que conocemos como *FORMACIÓN EN CENTROS*, donde la individualización se transforma en colectividad y colaboración, y el aislamiento en una contextualización centrada en un colectivo profesional muy marcado por el centro. Es por ello que el contenido de la actual formación permanente decrece en importancia con respecto al proceso y la metodología cualitativa. Prueba de ello es la utilización del currículum como herramienta de formación permanente, en lugar de que los profesores sean "marionetas" aplicadoras de un currículum cerrado y prescriptivo.

La mayor aproximación de la Educación Física a esta concepción la tenemos en las experiencias actuales, que reúnen en seminarios y grupos de trabajo a diversos profesores de Educación Física con intereses comunes, con docencia en niveles educativos comunes, y con objetivos e inquietudes parecidas, para afrontar un proyecto común, aunque adolece de la compañía interdisciplinar de otros profesores de sus propios centros y más que centrarse

en la investigación colaborativa de un centro concreto, se tratan de proyectos intercentros, donde los intervinientes se unen por sus lazos de la especificidad de materia. Este es nuestro caso. De cualquier forma es un paso intermedio hacia esa "utopía" que es la participación del centro completo en pro de planes comunes y sociocríticos de mejora.

Ya las deficiencias detectadas en la formación permanente a nivel individual aportaron una serie de conclusiones a lo largo de la evolución de esta formación permanente, conclusiones que favorecían la aparición de esta modalidad de formación en centros:

> "-el centro escolar es el lugar idóneo para la definición de las necesidades de formación y para el inicio de la misma;
> -la formación está destinada a los grupos constituidos o que van a constituirse y no a participaciones individuales;
> -el trabajo de formación se orientará y centrará sobre el proyecto de centro." (García Alvarez, 1993:134-35).

Sin embargo, nosotros aunque sabemos que la actual formación permanente no es la idónea y posee deficiencias (como veremos en el apartado de resultados del capítulo siguiente de diagnóstico), nos hemos adscrito a una actividad promovida por el CEP de Granada, puesto que es una actividad que palia en gran medida las deficiencias que en la formación permanente de Educación Física ya existen.

Tenemos que ser conscientes de que las fases descritas en los párrafos anteriores son correspondientes a una formación permanente general del profesorado, en ningún momento hemos hecho referencia a que estas etapas se correspondan con las que ha sufrido la formación permanente en Educación Física.

Etapas en la formación permanente de Educación Física

Las etapas en la formación permanente de Educación Física las podemos dividir en las siguientes:

a) Anterior a 1967.

El profesorado era formado en la escuela de Mandos José Antonio, en la

Escuela Nacional de Especialidades Julio Ruiz de Alda (dependientes de la Secretaría General del Movimiento) y como tal, no hay constancia de cursos de formación permanente.[6]

b) A partir de 1971.

En esta fecha se licencia la primera promoción de profesores de Educación Física (Maestro en Deportes).

Aparecen cursos de actualización aislados como:

-El Colegio de Profesores de Educación Física de Madrid.
-Cursos de Federaciones Deportivas, como jornadas técnico-científicas.
-Curso de Metodología del Deporte de GRAZ (Austria, 1976).
-Congresos Internacionales de la AIESEP (1977).
-Curso de formación pedagógica por el ICE (al no ser licenciados no se podía recibir el título) (1978).
-Cursos de psicomotricidad. Comisión de amigos de la psicomotricidad (1980).

De cualquier forma, no existe un plan de formación claro y específico para la formación y actualización del profesorado.[7]

c) A partir de 1982.

Con la Orden del 6 de Abril de 1982, sobre convalidación del título de profesor de Educación Física (artículo 5º del Real Decreto 790/1981), se crea el Título de "Licenciado en Educación Física".

Surgen en esta etapa cursos para convalidar al profesorado dicho título, y supone una manera de actualizar a la totalidad del profesorado de Educación

[6] Los medios de difusión en materia de Educación Física y Deportes se reduce a la revista Stadium.

[7] Aparecen junto a la revista Stadium, las siguientes: Deporte 2000, Apuntes de Educación Física y Medicina Deportiva (INEF Cataluña), Primera revista de investigación (INEF de Madrid) y Citius-Altius-Fortius.

Física, independientemente de la formación que hubieran recibido anteriormente.

Se establecen igualmente, cursos de habilitados a los estudios que se imparten en los INEFs, a través de la Orden de 19 de Noviembre de 1982.

Veamos ahora una relación de actividades que hemos podido recopilar, actividades que corresponden a esta etapa y que de alguna forma marcan la evolución de la formación permanente en Educación Física.

-Cursos de Nivelación y de adaptación para la convalidación del título.
-Cursos de Sindicatos (1982).
-Convención de Graduados del INEF de Madrid (1982).
-Colegio de profesores de Educación Física.
-Cursos de perfeccionamiento y actualización del profesorado realizados por Diputaciones como Cádiz, Sevilla, Cuenca. (1983).
-Jornadas realizadas por los Municipios (1984).
-Cursos de Federaciones Deportivas, como jornadas técnico-científicas.
-Congresos o coloquios sobre psicología del deporte (1985).
-Incorporación de los cursos de los CEPs, Seminarios Permanentes, Grupos de trabajo, etc.
-Se puede realizar el Curso y obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Granada, 1985.
-Desde 1985 se celebran las Jornadas sobre Educación Física Escolar. Formación del profesorado. (Universidad Internacional Deportiva, UNISPORT).
-Congresos Internacionales de la AIESEP y otros.[8]

d) En 1987: Proyecto de Reforma de la Enseñanza.

En esta etapa el profesorado de Educación Física se incorpora, como el resto del mismo, a la oferta que ofrece la Administración Educativa. Ello obliga a una cierta actualización de los docentes de Educación Física.

-Cursos de Maestros especialistas en Educación Física.
-Creación de la especialidad del maestro en Educación Física dentro de

[8] En esta etapa se incorporan las revistas del Colegio Oficial de Profesores y Licenciados de Educación Física (COPLEF) de Madrid, así como el Boletín de dicho colegio y APUNTS del INEF de Cataluña.

la Universidad.
-Seminarios Permanentes de Educación Física.
-Curso de asesores (1989).
-Cursos de Actualización Científico-Didáctica. 1993-1994.
-Universidades de Verano (Granada, Baeza, Almuñécar, León, etc.) y las Escuelas de Verano.[9]

A estos cursos mencionados se unen la particularidad en Educación Física de los ofertados por centros especializados como el Instituto Andaluz del Deporte (IAD, antiguo UNISPORT), el COPLEF y los INEFs o Facultades.

En un documento elaborado por Arráez, J.M. y otros[10] (1989) se aportan datos y características de esta etapa, que coincidió con la celebración de un curso de Asesores específicos de Educación Física en Granada:

-Se elaboró una ficha de datos para recoger datos de diversos centros educativos en el Área de Educación Física, orientados al profesorado, a los horarios, a la acción departamental y al documento de la Reforma.

-Se identifican las funciones del asesor como mediador para la construcción personal y contextualizada de los Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares de Centro.[11]

-Se elaboran una serie de orientaciones para el desarrollo de propuestas curriculares ante el nuevo Diseño Curricular.

-Se desarrolla un proceso de interacción asesor-profesor, basado en tres acciones fundamentales del asesor de Educación Física:

* Una *acción directa*, donde se preveían una serie de "encuentros-

[9] A estas actividades debemos sumar las de la etapa anterior. Se desarrollan ámbitos diversos de investigación con las becas del IAD, del ICEF y de Investigación y Desarrollo (I+D), así como las de Vitoria.
Se incorporan además las revistas Perspectivas (León), Motricidad Humana (Granada) y Habilidad Motriz (Andalucía), así como las revistas de maestros especialistas en Educación Física (Canarias: Minitramp, Almería y Jaén).

[10] Asesores del Centro de Profesores de Granada en el Área de Educación Física.

[11] Persona que desde la perspectiva de fuera del sistema esté en conexión con la problemática de las aulas, es como una alternativa entre el "experto" y el profesor que lleva a cabo la práctica diaria en el centro.

entrevistas" con el fin de iniciar este listado de propuestas, siguiendo un esquema claramente participativo del profesorado:

-Proponer iniciativas de perfeccionamiento y actualización del profesorado de Educación Física.

-Dar a conocer la propuesta de Diseño Curricular de Educación Física en la Reforma.

-Orientar al profesorado sobre las características de los elementos curriculares de Educación Física, los agentes educativos y la práctica.

-Fomentar entre los profesores el desarrollo y adecuación de los programas escolares de Educación Física a las particularidades de su medio.

-Promover y participar en investigaciones aplicadas en Educación Física.

-Promover la reflexión colectiva con el trabajo en equipo.

-Proponer temas de investigación en el aula con respecto a la Educación Física.

-Asesorar sobre el qué y el cómo del trabajo escolar.

* Una *acción indirecta*, que tienen como finalidad facilitar y ayudar al perfeccionamiento del profesorado a la puesta en funcionamiento del Plan de Asesoramiento y Formación:

-Estudio de necesidades y recursos.

-Desarrollar los planes e iniciativas de perfeccionamiento del profesorado.

-Participar en el desarrollo de la Reforma.

-Mantener y renovar los fondos de documentación para el desarrollo de las acciones y actividades del profesorado.

-Proporcionar bibliografía para facilitar las acciones al profesorado.

* Y una *acción coordinadora* para ensamblar todo el Plan de Trabajo, aunar esfuerzos y acciones y procurar una perfecta organización. Esta acción coordinadora establecía una serie de acciones:

-Desarrollo interdisciplinar del currículum.

-Estudio de posibilidades de actividades de carácter interdisciplinar:

* Coordinación de recursos.
* Coordinación con los diferentes asesores y formadores de área, que inciden sobre un mismo grupo de profesores.
* Coordinación con otros equipos de asesores.
* Coordinación con los responsables del Plan General Anual de perfeccionamiento.
* Organización de un sistema de comunicación y difusión de experiencias realizadas en los centros.

Sin embargo, los estudios post-universitarios (doctorales) de la formación permanente en Educación Física actualmente está sufriendo un punto de inflexión entre la formación inicial y la formación permanente, aspecto que a nivel general, vimos que ocurría en los años 70.

Esto es comprensible por una serie de razones:

-Primeramente se precisa un conocimiento de la formación inicial que reciben nuestros futuros docentes en Educación Física.

-La misma Educación Física no se consolida como Estudios Universitarios hasta el año 1992, con la entrada en la Universidad del antiguo INEF de Granada dando origen a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

-Los planes de estudio, que vimos que eran objeto de reforma en los años 70 para otras disciplinas (centrando su preocupación por la formación de los futuros docentes), son ahora el núcleo de investigación y reforma para la Educación Física.

-Una vez que la Educación Física cobra la importancia necesaria, y que la formación inicial se entiende lo suficiente como para seguir avanzando en la formación del profesorado, centramos nuestros esfuerzos en la continuación de la misma a través de la formación permanente, que es el objeto de estudio que actualmente comienza a emerger de entre los investigadores en el tópico de formación del profesorado de Educación Física. Es por ello que aunque la formación permanente sea objeto de investigación de forma creciente y vertiginosa en la actualidad, aún existen escasos estudios y la tan codiciada formación en centros aún no llega a las aulas.

-Los CEPs y la Administración, quizás estén concienciados de la labor que los asesores pueden realizar en los centros educativos, de ahí la frecuente concurrencia de citas a favor de la Formación Permanente en los documentos actuales (ej.-el establecimiento de grupos autónomos para realizar la formación en centros. Hablamos de la modalidad de Seminarios o Grupos de Trabajo).

Pero esta modalidad de formación (exceptuando determinados núcleos de trabajo en Andalucía), no está aún clara para la mayoría de los docentes licenciados en Educación Física, por lo que es necesaria una labor de asesoría importante en este aspecto[12], labor que debe ser realizada por todos aunando esfuerzos en pro de la formación permanente del profesorado de Educación Física, y dejar de lado la tópica tirantez entre instituciones, como puede ser en este caso, la labor de la Universidad o cualquier personal "externo" en este proceso.

[12] Recordemos las directrices de la obra citada anteriormente (Arráez y otros, 1989).

Legislación.

A nivel legislativo, surgen posteriores decretos que van a desarrollar las Enseñanzas Mínimas para las distintas etapas educativas, como ejemplo tenemos el Decreto 1007/1991, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.[13]

Desde la creación de UNISPORT se han realizado un total de 28 cursos hasta 1993, jornadas relacionadas con la educación y en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física.[14]

En estos momentos se está en la fase de implantación de la Reforma y se necesitan aún bastantes cursos de actualización que conduzcan a éxito esta Reforma de la Enseñanza y, por ende, profesorado que la imparta.

En cuanto al currículum en la formación de técnicos y entrenadores deportivos, la Constitución Española de 26 de Diciembre de 1978, la Ley Orgánica de 6/1981 de 30 de Diciembre de Estatuto de Autonomía de Andalucía, y el RD 4096/1982 de 29 de Diciembre sobre traspaso de funciones y servicios del Estado a la Junta de Andalucía en materia de cultura, se regula la constitución, estructura y fines de las Federaciones Andaluzas del Deporte.[15]

La formación de los técnicos y entrenadores exige un cambio de currículo y una unificación ante la diferente formación que se imparte en las escuelas de entrenadores deportivos.

---

[13] Real Decreto (RD) 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 152 de 26 de Junio de 1991.

En este mismo BOE, en el RD 1006 se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

El RD 1700/1991, de 29 de Noviembre, se establece la estructura del Bachillerato, BOE de 12 de Diciembre.

En Andalucía se publican en el BOJA nº 56, los Decretos que regulan las enseñanzas de Educación Primaria y Secundaria.

[14] Según fuentes de la propia Universidad Deportiva de Verano de Andalucía, Málaga, 1993.

[15] Decreto 146/1985. de 26 de Junio por el que se regula la constitución, estructura y fines de las Federaciones Andaluzas del Deporte BOJA nº 78, de 9 de Agosto de 1985. Previamente se publicó el RD 643/1984, de 28 de Marzo, BOE nº 80, de 3 de Abril de 1984.

Los planes de estudios y los programas están obsoletos en la mayoría de los casos. La inclusión de materias de carácter científico, así como la incorporación de los nuevos avances didácticos, de teoría del entrenamiento, médicos, tecnológicos e informáticos son algunas de la medidas a llevar a cabo en el futuro currículo (plan de Estudios de las Escuelas Nacionales, Territoriales y Provinciales).

Urge la publicación del Decreto de Titulaciones Deportivas, donde se regule la formación de los técnicos deportivos, así como también queda pendiente la publicación de la Ley del Deporte de Andalucía.

La Universidad Deportiva de Verano de Andalucía tiene que colaborar en la formación permanente de los técnicos, entrenadores deportivos.

Desde la creación de UNISPORT se han realizado un total de 66 cursos, jornadas relacionadas con el alto rendimiento deportivo y con la actualización de los diferentes entrenadores deportivos.[16]

Podemos concluir que la evolución del currículum de la Educación Física en los últimos diez años ha sido histórica en diversos aspectos: una nueva legislación educativa y deportiva; en lo que se refiere a la formación de los profesionales de la Educación Física y el deporte, transformación de los INEFs en Facultades e integración de los estudios de la Educación Física en la Universidad; la especialidad de Educación Física en los estudios de maestro, y una nueva concepción e impulso de la propia materia de la Educación Física dentro del Sistema Educativo Español.

Somos conscientes de que la formación permanente en Educación Física en Andalucía es muy dispar, teniendo zonas un tanto desamparadas, donde los profesionales demandan ayuda información, cursos, etc., pero allí donde los medios son adecuados, las actividades y el esfuerzo que se está haciendo es enorme, y esperamos que el fruto se refleje poco a poco en el aumento de la calidad de enseñanza y en definitiva, en nuestros clientes los alumnos.

[16] Según fuentes de la propia Unisport, 1993.

2.1.1.2.-Modelos de desarrollo profesional y formación del profesorado.

Al hablar de modelos o paradigmas en la formación del profesorado, no podemos distinguirlos según las diferentes etapas formativas de los profesores, es decir, no existen exclusivamente modelos orientados a la formación inicial y modelos orientados a la formación permanente, aunque podamos ver en cada uno de ellos una mayor adecuación a una u otra etapa.

Por ello nuestra intención en este apartado es fundamentalmente hacer un recorrido por los distintos modelos de formación indicando cómo nuestro estudio participa de cada uno de ellos.

Destacamos primeramente de entre los modelos de formación del profesorado el propuesto por *Joyce (1975)*, donde enfrenta un *modelo tradicional*, sin conexión entre teoría y práctica y con una visión normativa del currículum, frente a cuatro movimientos:

-*Movimiento de competencias*, quizás el más tecnológico de los cuatro, y basado en el dominio de destrezas o competencias docentes por parte del profesorado.

-Un *movimiento de orientación académica*, basado en el conocimiento específico de la materia a impartir por el profesorado, la autoridad de materia para el desarrollo correcto de la docencia es lo más importante.

-El *movimiento de reforma personalista*, donde la clave del desarrollo profesional está en aspectos socioafectivos y de relación. Las relaciones profesores-alumnos son lo más importante.

-Y Un último *movimiento de orientación social*, basado en los estudios de Dewey, que está en consonancia con un modelo indagativo, de resolución de problemas y que fomenta la construcción personal del conocimiento de los profesores.

Si tuviésemos que decantarnos de entre los movimientos que contempla Joyce, lo haríamos por el de orientación social, puesto que la indagación y la reflexión del aula y para el aula son los principios básicos que nos guían en la construcción del conocimiento práctico en esta investigación.

Uno de los clásicos que trata de enmarcar las diferentes corrientes de investigación sobre la formación del profesorado es *Zeichner (1983)*, que define los paradigmas de formación del profesorado como:

> " una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforma prácticas específicas en la formación del profesorado" (Zeichner, 1983:3).

En la figura 2.2 representamos los cuatro paradigmas que contempla este autor, y que posteriormente se vio modificado por Liston y Zeichner (1991), posicionando nuestra investigación en el lugar adecuado, según las concepciones del autor citado y de las características de nuestro estudio.

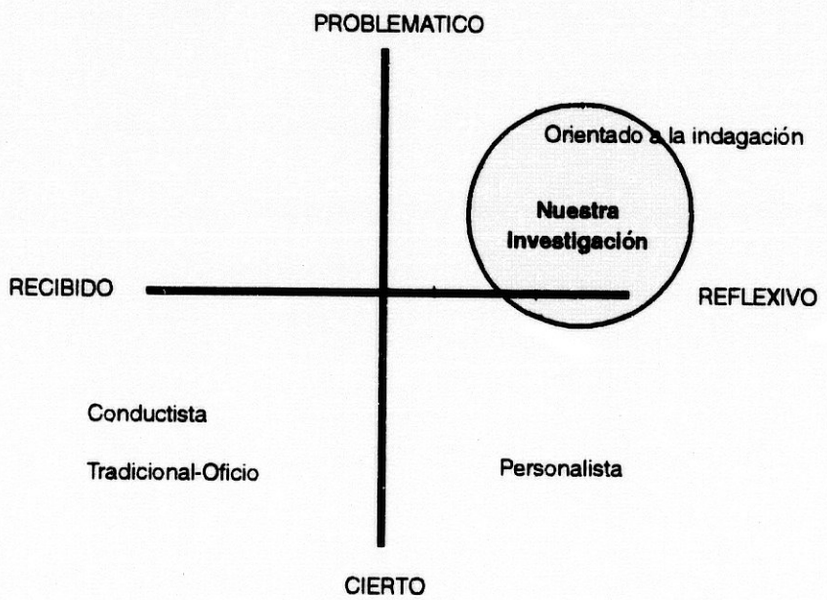


Figura 2.2.- Situación de nuestra investigación en los Paradigmas de la formación del Profesorado. (Adaptado de Zeichner, 1983).

El primero de estos cuatro paradigmas o modelos de formación, lo denomina el autor como *comportamental o paradigma conductista*, que contempla la acción del profesor como una acción técnica, siendo su rol de ejecutor o aplicador de entrenamientos garantizados como predictores de rendimiento docente.

Un claro ejemplo de ello es la formación conocida como Formación del Profesorado Basada en las Competencias (C.B.T.E.)[17], donde se define las competencias en términos de actuaciones especificadas, establecidas como segmentos de conductas observables, conductas que el profesor debe realizar directamente y no observarlas indirectamente a través de cursos convencionales (Broudy, 1984).

El segundo de ellos denominado *personalista o modelo personalizado o humanista* entiende la enseñanza como introspección, centrándose en el sí mismo del profesor, como piedra angular para tratar de dar fe al enseñante y se convenza de sus potencialidades. Lo importante es la maduración de la persona, el autoconvencimiento de su valía personal, desarrollar un alto autoconcepto docente donde el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal.

El tercero es el modelo *tradicional o artesano* que ve la formación del profesorado como un proceso de adquisición de un oficio y para ello tienen que fijarse en cómo trabajan sus maestros. Se ve a los alumnos como aprendices que, mediante ensayos y errores se aproximan al oficio de maestro, quien desarrolla destrezas susceptibles de aprendizajes.

El cuarto y último paradigma es el basado en la *indagación*, el cual pretende conseguir un profesor reflexivo. Se contempla al profesor como un innovador, indagador, investigador activo, observador participante y al alumno como un agente activo de su propia profesionalidad.

Concibe la enseñanza basada en la indagación, que busca soluciones eficaces a problemas educativos básicos (Feiman, 1979).

---

[17] Tiene su origen igualmente en el movimiento de "accountability", consistente en la comprobación sistemática de los logros alcanzados por los alumnos que se suponen consecuencia directa de la actuación del profesorado. Es una evaluación del profesor a través del producto y que repercutió de forma importante en la educación de EE.UU.

Tal y como se observa en la figura 2.2, nuestra investigación se acerca al paradigma personalista, en tanto en cuanto estaría dentro del paradigma Humanista más que en el Tecnológico y tiene en cuenta las particularidades de los profesores como personas individuales con sus creencias y contextos particulares, pero el proceso de nuestro estudio y todo el núcleo del mismo se centra en el cuarto paradigma que describe Zeichner, el paradigma basado en la indagación. La justificación de ello radica en los procesos que seguimos para desarrollar nuestro enfoque de la investigación, o sea, seguimos un camino inductivo de diagnóstico y desarrollo de la capacidad reflexiva del profesor a través de diversas estrategias, para conseguir cambios en las creencias y actuaciones docentes que nos lleven a una innovación educativa y una mejor calidad de la enseñanza. En todo este proceso, al igual que en la filosofía del paradigma mencionado, el profesor juega un papel activo en su propio proceso de aprendizaje.

Ferry (1983), nos proporciona tres modelos de formación del profesorado, basándose en el tipo de proceso y dinámica que siguen, así como en la eficacia que producen. Los tres modelos son los siguientes:

-*Modelo centrado en las adquisiciones*, donde el formado no interviene, todo está fijado de antemano y el proceso es sistemático, busca en el profesorado un resultado de adquisición de competencias. Ferry incluye en él los procesos tradicionales y el modelo de CBTE.

-*Modelo centrado en el proceso*, basado en el desarrollo profesional como un saber hacer ante múltiples situaciones. El proceso por tanto debe ser el núcleo de la formación, rico en experiencias formativas que posibiliten la transferencia de aprendizaje a las situaciones del aula.

-*Modelo centrado en el análisis*, que persigue que el profesor sea un analizador de situaciones, capaz de buscar soluciones contextualizadas, basadas en su conocimiento sobre la enseñanza. El profesor es activo y fundamental en su proceso formativo, siendo él mismo quien elabore sus instrumentos de práctica y los medios de su formación.

García Alvarez (1987) realiza la distinción entre paradigmas o modelos *Tecnológicos*, donde incluye la necesidad del profesor de "saber hacer" como sustentación del modelo, e incluye en él a:

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

Por el contrario, el otro gran compendio de modelos de formación son los *Humanistas*, que enfatizan el "saber ser" y centran la actuación en las personas y sus relaciones y pensamientos, más que en las conductas o actuación docente, como ocurría en los tecnológicos. Se contemplan dentro de este modelo Humanista a los siguientes submodelos:

-Modelos basados en la Toma de Decisiones
-Modelos basados en los estudios e investigaciones sobre las creencias y pensamiento de los profesores
-Modelos basados en la reflexión sobre la acción o investigación-acción en el aula.

Feiman-Nemser (1990), da nombre a las *Orientaciones Conceptuales* que define como un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación de los profesores y los medios para alcanzarlas, incluyendo además una visión de la enseñanza y el aprendizaje, y una teoría sobre el aprender a enseñar (González Sanmamed, M. 1995:208).

Estas orientaciones existentes sobre la Formación del Profesorado también son contempladas por numerosos autores (desde Joyce, 1975; Zeichner, 1983; Kirk, 1986; Zimpher y Howey, 1989; hasta Pérez Gómez, 1992), y son las siguientes:

La orientación *Académica*, abarca dos concepciones a su vez que son el "enfoque enciclopédico" (sostiene que el conocimiento del contenido es lo más importante que ha de poseer el profesor. Y por otro lado el "enfoque comprensivo" (que entiende al profesor como intelectual que comprende lógicamente la materia que enseña, a diferencia del anterior enfoque donde el profesor es un receptor y "dador" de información)

La orientación *Tecnológica*, que podemos asociarlo al paradigma propuesto por Zeichner anteriormente destacado como "modelo comportamental", basado en las competencias del profesorado. Actualmente se desarrolla otra variante centrada en la toma de decisiones de los profesores (Marcelo, 1994).

La orientación *Personalista*, identificable al paradigma anteriormente citado con el mismo nombre, cuyo punto central es la persona.

La orientación *Práctica*, que se centra en la contextualización de la enseñanza y la multiplicidad de factores que inciden en ella, incluido éticos y políticos. Se valora, por tanto, la experiencia de forma especial. Feiman (1990) destaca a este respecto que:

> "A partir de esta visión de la enseñanza se muestra que aprender a enseñar se produce mediante una combinación de experiencias directas e interacciones con compañeros y mentores acerca de situaciones problemáticas. A través de estas experiencias, se inicia a los principiantes en una comunidad de prácticos y en el mundo de la práctica" (Feiman, 1990:222).

Además ya Dewey (1938) nos decía que no es suficiente con tener experiencias de formación, sino que es necesario que sean de calidad, y esto supone que sea agradable a los profesores que las vivencian y que el efecto que éstas tengan en el profesorado sea positivo.

A partir de esta concepción de la experiencia, aquellos programas donde el profesorado adquiere vivencias y experiencias, se hace necesario una valoración de dicho programa. Precisamente esto es lo que realizamos en el estudio que ahora presentamos como tesis doctoral.

Pérez Gómez (1992), destaca dentro de esta orientación práctica dos enfoques ramificados:

-Uno correspondiente a un *enfoque tradicional*. Se entiende la profesión del docente como un oficio a aprender donde el ensayo-error del profesor tiene un papel destacado.

-Un segundo *enfoque reflexivo sobre la práctica*. Es en éste donde se sitúa la investigación que aquí presentamos, donde el concepto

"Reflexión" adquiere especial importancia. (Ver apdo. sobre; La reflexión. Medio de indagación sobre la práctica). Podríamos concluir que este enfoque se conecta con el paradigma anteriormente señalado como "Basado en la Indagación".

Por último la orientación *crítica o social-reconstruccionista*, muy en relación con el paradigma crítico de las Ciencias Sociales, así como con la concepción que Kemmis (1988) tiene de la investigación. Se preocupa fundamentalmente en el análisis del contexto social en que se desenvuelven los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este caso la reflexión también cumple un papel importante puesto que los programas de formación del profesorado que siguen su línea, provocan en los profesores una actitud activa, de cuestionamiento continuo de aspectos que se daban como válidos, y nunca se habían planteado ni discutido. Por esta razón los modelos basados en la Indagación también están en íntima relación con esta orientación crítica de la formación del profesorado.

Doyle (1990), contempla cinco paradigmas según el propósito y la función que cumple en la formación del profesorado. Veámoslos brevemente:

-*The good employee* (El buen empleado). Se centra en la socialización de los profesores en sus centros, la aceptación y el refuerzo del rol del profesor en la escuela, la preservación de las normas y el fomento de las competencias y las destrezas técnicas del profesor. Interviene también en este modelo un profesor experimentado que inculca dichas normas al no experimentado.

-*The junior professor* (el joven profesor). Hay un predominio de la formación académica frente a la práctica profesional, la instrucción y el modelo son buenos medios para la enseñanza del arte de enseñar.

-*The fully fuctioning person* (el profesor que funciona como persona). En este modelo se defiende la idea de que la formación del profesor debe facilitar el desarrollo personal, favoreciendo los estilos personales.

-*The innovator* (el profesor innovador). En este caso se aboga por la formación del profesor hacia personas con iniciativas propias y no meros profesores aplicadores y asumidores de conocimientos externos. Se apuesta por

el entrenamiento clínico en lugar de las prácticas en las escuelas, puesto que se corre el riesgo de que se asuman modos tradicionales y no se acepte la actitud innovadora.

-*The reflective professional* (el profesional reflexivo). El núcleo del modelo se sustenta en la formación del profesorado hacia la reflexión, introduciendo ésta en el proceso lógico de la toma de decisiones.

Quizás uno de los modelos mayormente orientados a la formación permanente del profesorado sea el que nos exponen *Sparks y Loucks-Horsley (1990)*, en el Handbook of Research on Teacher Education, donde nos describen cinco modelos:

A) Desarrollo del personal guiado individualmente (Desarrollo del Staff).
B) El modelo de Observación-Valoración.
C) El Proceso de desarrollo y mejora.
D) El modelo de Entrenamiento.
E) El modelo de Investigación.

El primer modelo propuesto por estos autores, hace referencia a actividades diseñadas y realizadas por los profesores como individuos capaces de autoorganizarse su propia formación. Los profesores adquieren conocimientos de una manera informal, es decir, desde la práctica, a través de experiencias inesperadas (idea reforzada por Shulman 1992), al mismo tiempo que de manera formal también detectan necesidades mediante un autodiagnóstico de sus carencias profesionales, y consecuentemente el desarrollo de un plan de acción para solucionar esas carencias detectadas.

El segundo modelo mencionado, consiste en una colaboración por parejas donde se suceden la observación de la práctica docente del profesor y un análisis posterior, mediante la reflexión de las conductas que se observan, valorándose, de esta forma, la actuación del profesor.

El tercer modelo se centra en una actuación colaborativa de todo un grupo de profesores, pertenecientes a un centro educativo, por tanto con una función social, es decir, con una finalidad de cambio educativo a nivel escolar. Es un proceso a nivel grupal donde la metodología se basa en el consenso de las medidas a adoptar.

El cuarto modelo es la manera más común y que todos conocemos de formación, donde el profesorado mediante la asistencia a talleres y cursos va adquiriendo una serie de habilidades y conocimientos que perfeccionan su práctica. Este tipo de actividades requiere de la presencia de una serie de expertos que instruyen a los profesores en su formación.

El último modelo que proponen, consiste en un proceso de identificación de áreas de interés para el profesor, el cual, debido a su experiencia, explora, analiza y realiza los cambios oportunos en el aspecto concreto que ha investigado.

Como vemos, en este desarrollo de modelos de formación, existe una clara diferenciación entre aquellos que se basan en la formación del profesor como profesional *individual*, y otros donde la *colaboración* está presente en todas sus fases, predominando el trabajo en grupo.

Oldroyd y Hall (1991) clasifican las actividades de formación del profesorado en ejercicio en las siguientes:

-Formación y Entrenamiento Profesional (dirigidos por expertos, encaminados a la adquisición de destrezas docentes).
-Apoyo profesional (contemplan actividades de carácter colaborativo, tales como la investigación-acción, mentor-profesor, etc.).

En un trabajo más reciente del autor antes señalado (*García Alvarez, 1993*), dedicado exclusivamente a la formación permanente del profesorado, destaca una serie de "dimensiones", atendiendo a los diversos criterios que podemos tomar para clasificar los modelos de la formación permanente.

1) Así, con respecto a la *dimensión organizativa*, destaca los Modelos centralizados-descentralizados.

Estos modelos son los correspondientes a los que atienden a las necesidades del sistema o a las necesidades del profesorado, respectivamente. Es decir, la autonomía o dependencia del profesorado con respecto a los contenidos, a la metodología, etc., en definitiva a la participación del profesor en el programa formativo.

Es precisamente esta descentralización, la que persigue solventar los problemas específicos de los profesores, por tanto, debe estar focalizado hacia el centro educativo.

De entre las modalidades que encierra este modelo de la formación centrada en la escuela o formación en centros son las siguientes:

-*Círculos de calidad:* son sistemas participativos de gestión formada por un grupo de profesionales que intentan solucionar problemas de su trabajo, a través de una metodología parecida a la investigación-acción, es decir, identificación del problema, análisis y solución del mismo.

-*Auditorías participativas:* es muy parecido al anterior con el matiz de que trata problemas desde una perspectiva más global, por lo que se emplea en el establecimiento de los Proyectos Educativos de Centro (PEC).

-*Autoanálisis del centro escolar:* en esta modalidad se pretende que las propias instituciones escolares sean las que libremente y autónomamente sean capaces de autoevaluarse y autoanalizarse, para que posteriormente surja de este análisis un proyecto de mejora. Pretende igualmente y a través de su aplicación, abolir la jerarquía del sistema educativo.

-*Proyecto Educativo de Centro:* aunque indudablemente el desarrollo del mismo, así como del Proyecto Curricular de Centro (PCC), sea un medio de profesionalización y de desarrollo del centro educativo, pienso personalmente que no es como tal una modalidad de formación concreta, puesto que se corresponde más a una fase temporal de desarrollo de la escuela, si bien ésta debe renovarse continuamente.

-*Formación del personal del centro docente o "Staff development"*: donde el personal docente se forma a partir de expertos externos. Las frecuentes críticas que se les presentan a los investigadores de esta línea, en cuanto a su ineficacia, descoordinación, falta de evaluación, etc., debemos eliminarlas a través de un complemento, como por ejemplo la siguiente modalidad que describimos:

-*La Investigación-acción Cooperativa*, donde investigador externo y profesores-investigadores actúan de mutuo consenso, con decisiones democráticas en todas las fases del proceso, mediante una acción común y unas metas igualmente determinadas de forma conjunta.[18]

Sin embargo, y con buen criterio a nuestro juicio, declara García Alvarez que:

> "el dilema control-autonomía no es fácil solucionar si somos realistas y pretendemos una formación con garantías de seriedad o tenemos en cuenta las necesidades del sistema". (García Alvarez, 1993:72).

Pensemos que el máximo grado de descentralización, puede llevarnos a una formación en centros rutinaria, encerrados en un contexto que nos impidan incorporar innovaciones productivas.

2) Otra de las dimensiones que destaca el autor para distinguir los modelos de formación permanente es la *dimensión metodológica* y atiende especialmente a cómo se afronta el proceso de las actividades de formación para el profesorado[19], distinguiendo las siguientes:

-*Cursos:* como metodología clásica y tradicional que aún perdura en la actualidad y que no sólo predominaba en determinadas épocas, sino que era la única forma de actualización del profesorado.

-*Investigación-acción:* como metodología en boga actualmente, y orientada al desarrollo del currículum a un nivel colaborativo, centrando los estudios en el Proyecto Curricular y Proyecto Educativo de Centro (PCC y PEC, respectivamente). Como vemos vuelve a surgir esta modalidad de formación que por su gran capacidad puede contemplarse en varias de las clasificaciones.

Estos dos modelos anteriores son destacados por Meirieu (1987), quien los denomina *modelos aplicacionistas* y *modelos regulativos*.

---

[18] A esta modalidad prestaremos especial atención en un apartado posterior dentro de este mismo capítulo.

[19] Sin embargo como bien destaca este mismo autor más adelante, no debería ser motivo de distinción entre modelos de formación el hecho de cambiar de metodología, puesto que es una directriz fundamental el variar en la metodología empleada sea cual sea el modelo escogido, pero esto desgraciadamente es poco practicado.

-*Seminarios y grupos de trabajo:* promovidos por los CEPs en la actualidad, posibilitan el trabajo colaborativo entre colegas con objetivos comunes, y en nuestra opinión, por su duración, por sus características, por la participación del profesorado en todo el proceso, una de las modalidades que más eficacia demuestra en la formación permanente.

Los seminarios y grupos de trabajo tienen una larga tradición y su importancia es considerada por numerosos autores, tales como González, Fernández y Barrado, 1984 y Molina Jiménez, 1985, entre otros.

-*Formación a distancia:* principalmente aplicable a situaciones donde la autoinstrucción, los actuales métodos multimedia, los minicursos (paquetes didácticos). Esta modalidad de formación igualmente está avalada por el MEC (1989), así como por la Comisión de la Comunidad Europea (Guasti, 1988).

Estos dos modelos anteriormente descritos se diferencian principalmente por el carácter grupal e individual de los mismos, respectivamente, aunque no se descarta la posibilidad de aplicar el segundo de los modelos (formación a distancia) a grupos de docentes, experiencias que ya se han realizado en Holanda con los *Team Courses*.[20] Por este motivo también se hablan de *modelos individualizados o autoinstructivos* frente a los *modelos de formación en grupo*.

No obstante esta última diferenciación realizada implica que los modelos individualizados no sólo abarcan a la formación a distancia, sino a otras modalidades, que van desde la revisión personal de fuentes específicas hasta sistemas modulares empleados en las competencias (CBTE).

Por último se destacan dos nuevas dimensiones:

3) *Dimensión contenido*: teniendo el carácter y la finalidad del mismo como criterio diferenciador de modelos de formación, dependiendo del enfoque más teórico o práctico de estos contenidos y de su finalidad formativa científico-didáctica ó teórico-práctica.

[20] Grupos de trabajo articulados que utilizaban material y programas de formación a distancia (En Deen, N. y Boeder, E.S. (1976). **Innovation dans la formation en cours de service des enseignants.** Pays Bas. OCDE/CERI, París.

4) *Dimensión tecnológica-humanista:* en función a la línea de formación a la que es fiel el modelo, es decir, se pretende y practica una formación atomista y tecnócrata de la persona o por el contrario una formación holística y global de la misma, centrándose en aspectos más difíciles de medir.

Imbernón (1994), propone como síntesis las siguientes líneas a seguir en la actual formación permanente del profesorado:

-La formación centrada en la escuela (en el centro docente).
-La unión institucional entre la formación inicial y la formación permanente.
-La participación de los profesores en la reforma y aplicación específica del currículum (a través de las actividades de los centros de profesores o similares).
-La participación de los profesores en el diseño, planificación y evaluación de los planes de formación permanente del profesorado.

En definitiva podemos clasificar en tres los criterios para distinguir los diferentes tipos de actividades de formación permanente:

a) Papel que juega el profesor: tanto en el diseño del programa formativo, como en su desarrollo y en la evaluación del mismo.

b) Tipo de estrategia de formación utilizada.

c) Intención de la formación (personal-individual, grupal, tecnológica, humanística, etc.)

d) Oldroyd y Hall (1991) además incluyen el diagnóstico de las necesidades de los profesores.

2.1.1.3.-Principios de la formación permanente del profesorado.

Ya Sacristán (1990), nos señala las directrices que no deben faltar en cualquier modelo de formación permanente: Trabajo en los centros y con los alumnos, desarrollo curricular, comunicación de experiencias, encuadrar el proceso en un PEC, y dentro de un enfoque cognitivo.

Benedito (En Imbernón, F., 1993:9) comenta que se han de tener en cuenta una serie de consideraciones o principios de procedimiento para la eficacia de la formación permanente del profesorado:

-Diseñar políticas de desarrollo profesional que establezcan directrices amplias y flexibles de mejora de la formación permanente.

-Crear un clima institucional positivo hacia la calidad de la escuela y la formación del profesorado.

-Considerar al centro como eje central de la formación permanente del profesorado. Las propuestas de formación de la Administración deben apoyarse en las demandas y carencias del profesorado y de los centros. Deberá igualmente comprobarse la calidad de los programas.

-Fomentar la formación en la acción, en la propia práctica profesional, destacando la investigación-acción y si es posible hacerla en colaboración, es decir, a través de equipos docentes.

-Evaluar formativamente al profesorado y al desarrollo profesional, sirviendo ésta para informar a los evaluados y establecer un diálogo profesional.

-Estimular los grupos de trabajo en los centros e intercentros para convertirlos en grupos de profesionales críticos, huyendo de las formaciones tradicionales y técnicas, en favor de programas flexibles y variados.

-Potenciar la política innovadora participativa, evitando la burocracia. No olvidar el papel de las Universidades en la formación permanente.

Igualmente, Marcelo (1994) nos comenta una serie de principios para la formación del profesorado que subyacen al propio concepto de formación:

Como primer principio destaca que la formación del profesorado es un proceso que aunque posee fases diferenciadas, es *continuo* y forma un todo constante. A este respecto destaca Fullan que:

> "el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial, a la iniciación, al desarrollo profesional continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje" (Fullan, 1987:215)

De aquí se desprende la conexión entre formación inicial y formación permanente del profesorado, que ya destacábamos en otra ocasión (Viciana, J., 1994).

El segundo principio que destaca Marcelo es la *integración de la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular*. Esta integración se hace evidente si pensamos en las metas de la propia formación o profesionalización del profesor, es decir, en última instancia todo el proceso de desarrollo debe incidir en una mejora de la calidad de enseñanza, de adaptación contextual del currículum y en definitiva al cambio positivo en la enseñanza del profesor.

El tercer principio trata de poner de manifiesto la *conexión entre la formación del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela*. Es de destacar que este principio no es excluyente de aquellos estudios que no tengan una implicación en este desarrollo organizativo de la escuela, pero indudablemente el centro educativo es un entorno favorable para el aprendizaje de los profesores (Escudero, 1990).

El cuarto principio hace referencia a la *conexión de la formación del profesorado con el conocimiento didáctico específico* del área a la que pertenecen los profesores. Este es el "Conocimiento Didáctico del Contenido", que en palabras de Gudmundsdottir (1987) es:

> "una amalgama especial de pedagogía y contenido, que hace que los profesores sean diferentes de los especialistas en cada campo" (Gudmundsdottir, 1987:1).

El quinto principio hace referencia a la necesidad de *unir la teoría y la práctica* en la formación del profesorado, hecho este que comentaremos más adelante con la investigación-acción, la enseñanza reflexiva y el conocimiento práctico de los profesores.

El sexto principio lo conforma el *isomorfismo* a buscar entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle (Marcelo, 1994). Fernández Pérez (1992) afirma que:

> "en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores" (Fernández Pérez, 1992:12).

El séptimo principio destaca Marcelo la *individualización*, como elemento integrante de todo programa de formación del profesorado. Algo importante a destacar en este séptimo principio es la conexión con la idea de formación clínica de los profesores, entendiendo que la formación del profesorado debe basarse en las necesidades e intereses de los participantes y fomentar la participación y la reflexión (Hoffman y Edwards, 1986).

Finalmente, la formación del profesorado debe basarse en la *indagación* del profesor sobre sí mismo (sus prácticas, creencias, etc.).

Imbernón (1994), nos habla de requisitos para encauzar una formación permanente eficaz:

> "a) que sea participativa,
> b) que estimule el trabajo en grupo, en cuyo marco todo el profesorado pueda exponer sus ideas y experiencias,
> c) que desarrolle y facilite un proceso de toma de decisiones,
> d) que potencie la capacidad autodidacta de los participantes, orientando las líneas de trabajo, ofreciendo modelos de recursos a utilizar, etc., y
> e) que el coordinador domine la materia,..., con suficiente capacidad de comunicación e innovación, de manera que inspire confianza y logre que los profesores expongan públicamente su experiencia." (Imbernón, 1994:91).

* NIVEL 1.- 1. Proporcionar un ejemplo que implementa o no implementa un resultado de investigación (dar pocos detalles cuando se describe una conducta; no justificar las razones de la conducta del profesor). 2. Describir una actuación del profesor como consistente con los resultados de la investigación cuando sólo una parte de su actuación lo es (centrarse sólo en un aspecto de la conducta del profesor). 3. Mostrarse de acuerdo con un planteamiento del artículo leído, simplemente repitiendo el planteamiento (haciéndolo con sus propias palabras, sin reconocer otras causas que puedan haber influido en el profesor).
* NIVEL 2.- 1. Realizar una crítica coherente de una actuación a partir de una perspectiva, pero sin tener en cuenta que pueden existir otros factores a tener en cuenta (criticar una actuación desde una perspectiva; no reconocer la interacción de factores). 2. Proporcionar una gran cantidad de detalles al analizar una actuación docente (proporcionar una amplia relación de conductas docentes buenas y no tan buenas, pero sin justificar las diferencias entre ambas). 3. Reconocer que la enseñanza debe modificarse en función de los objetivos y de las características de los alumnos, pero confundiendo la base sobre la cual se deben tomar estas decisiones (no dar razones para decidir cuándo y qué estrategias utilizar con respecto a los objetivos).
* NIVEL 3.- 1. Ver las situaciones de enseñanza desde múltiples perspectivas (evaluar las decisiones de enseñanza en términos de conflictos de objetivos; ver un aspecto simultáneamente desde la perspectiva de varias personas (alumnos, profesor, padres). 2. Reconocer que las acciones del profesor tienen una influencia permanente más allá del momento de la enseñanza.

Cuadro 2.1: Cuadro de la Taxonomía de Ross para evaluar las reflexiones de los profesores (Ross, 1990).

Tinning (1993), trata el problema de la formación del profesorado para la reflexión y nos comenta que en Educación Física se presentan interrogantes como los surgidos en la última conferencia de la AIESEP de 1993, donde se formularon algunas como:

-¿Cómo podemos educar a los profesores para que sean profesores reflexivos?
-¿Qué es exactamente una enseñanza reflexiva?
-¿Cuál es el propósito de una enseñanza reflexiva?
-¿Sobre qué reflexionan los profesores?

En nuestro país, Delgado, M.A. (1990) inicia los estudios acerca de la formación del profesorado de Educación Física, centrándose en los problemas encontrados en dicha formación, tales como: la identificación de variables relacionadas con la efectividad del docente de Educación Física, así como la

2.1.1.4.-Antecedentes. Otras investigaciones relacionadas directamente con nuestro estudio.

En este campo existen referencias frecuentes sobre diversas actividades de formación en países extranjeros, como la creación de los Teacher Education Center for Children's Physical Education en 1970, que intenta unificar la formación inicial y permanente de los profesores.

Otro caso lo tenemos en el proyecto Second Wind (1984), para profesores en formación permanente y con un carácter colaborativo, donde se buscaba una motivación hacia la renovación de la enseñanza de la Educación Física a los profesores participantes e intentaba funcionar como innovación del currículum.

Otra posibilidad, aunque no de Educación Física, que nos ofrece la capacidad de reflexionar sobre la práctica, es la que realiza Ross (1987) en el programa PROTEACH, donde se propone el desarrollo de la reflexión en profesores en formación a través del análisis que éstos hacen de grabaciones de vídeo, diario y otras estrategias formativas.

Las fases del programa de Ross son las siguientes:

> "-1) Animar al profesorado y a los alumnos a que reflexionen sobre la enseñanza.
> -2) Desarrollo de un curso para los alumnos graduados que serán supervisores de prácticas.
> -3) Diseño de una secuencia de cursos que acentúan la reflexión y la indagación" (Ross, 1987:90).

Este proyecto se aplicó a varios cursos, con el propósito de que los alumnos a su término reflexionaran sobre su propia práctica. Los resultados le indicaron que los alumnos:

> "ampliaron sus sistemas de valoración y que muchos fueron capaces de demostrar un alto grado de reflexión" (Ross, 1988:145).

Esta misma autora nos ofrece una taxonomía para evaluar pensamientos o manifestaciones reflexivas de los profesores en formación (que podemos aplicar a la formación permanente):

definición operativa de sus componentes, la definición de una docencia efectiva en el comportamiento del profesor, e iniciar estudios de campo que valoren esas variables.

De esta forma su estudio se centraba en qué era lo importante para el alumno durante su formación inicial como docente en prácticas de Educación Física, definir aquello que operativamente iba a beneficiar en las capacidades de dichos alumnos. Para ello se presenta un programa basado en dos vertientes; una centrada en las competencias docentes (donde el supervisor de las prácticas de los alumnos prescriben actuaciones ante la observación de dichas prácticas) y otra complementaria, centrada en la reflexión y autoobservación (utilizándose la grabación de vídeo y su visionado reflexivo).[21]

El estudio por tanto, se orientó a las variables de: tiempo útil, el tiempo de organización y atención, posición del profesor durante la información inicial y durante las instrucciones, la frecuencia total de feedbacks y la frecuencia de feedbacks correctos. Para fomentar estas conductas en los 9 alumnos en prácticas estudiados, se entrenaron tres aspectos: el visionado reflexivo, la discriminación de aciertos y errores y el entrenamiento en alternativas a los errores. De esta forma el diseño combinaba varios "paquetes de variables" donde se variaba el entrenamiento dentro de cada uno de ellos.

Al margen de los resultados concretos del estudio de campo, creemos importante resaltar este trabajo por la línea abierta en la investigación del profesorado de Educación Física (Del Villar, F., 1993; Medina, J. 1995; Romero, C., 1995, etc.) y por la repercusión directa que ha tenido en la configuración del actual prácticum de la Facultad de Granada.

García Ruso, H. (1992), estudia una muestra de 39 maestros diplomados en Educación Física de la Comunidad de Galicia, que participan en un curso de postgrado. De toda la muestra inicial se escogen para un estudio en profundidad a tres casos, que entre otros criterios, debían haber aprobado las oposiciones. Por tanto su estudio se sitúa en una etapa de transición de la formación inicial a la permanente, muy similar a la nuestra, es decir, en los que denomina

[21] Nos parece importante resaltar que éstos fueron los primeros pasos comprobados y con rigor que dirigieron el sistema de prácticas docentes que actualmente se utiliza en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada.

profesores noveles, aunque en este caso este primer año de trabajo profesional coincidía con el prácticum.

En dicho estudio la autora utiliza instrumentos de observación dirigida a la formación profesional y al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Didáctica de la Educación Física, la entrevista personal y, al igual que nosotros, utiliza la investigación-acción como metodología interna de actuación grupal. Se centra en los siguientes aspectos: diferencias entre planificación y la actuación real, las teorías y las creencias de los profesores principiantes, los problemas que caracterizan a esta etapa y nivel educativo del profesorado, y observa si existen diferencias entre la planificación antes y después del programa de prácticas.

Los resultados vienen a concluir que el programa que se aplicó fue efectivo con vistas a la formación inicial, que la problemática en que se centran los maestros en esta etapa fueron de gestión de clase, organización, motivación, interacción, y equipamentos, y por último que el proceso de investigación-acción favoreció el aprendizaje colaborativo durante todo el estudio.

Del Villar, F. (1993a), continuando el trabajo de Delgado, estudia cuatro casos en la formación inicial de profesores de Enseñanzas Medias en el INEF de Granada, centrándose en variables cognitivas (temática y frecuencia de tópicos de enseñanza, frecuencia de preocupaciones y satisfacciones por la enseñanza) y en variables conductuales (tiempo útil de práctica, feedback total y feedback correcto).

Para ello realiza un programa de formación con 3 fases:

1.-Práctica autónoma, con formación teórica.

2.-Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.

3.-Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el compañero.

En este estudio, Del Villar, utiliza un análisis cualitativo de datos a través del programa AQD, cuyas categorías sirvieron, junto a las de Marcelo (1994b), para la elaboración de las categorías de nuestra investigación.

De esta forma Del Villar identifica preocupaciones propias de la etapa inicial de formación del profesor de Educación Física, relacionando estos datos con las variables conductuales y la incidencia de cada una de las etapas de programa de formación.

Fraile, A. (1993), realiza una experiencia multinivel (Enseñanzas Medias y Educación General Básica) a través de un seminario de investigación-acción con 15 profesores de Educación Física, con los que mantiene un plan de trabajo semanal.

En este proceso es importante señalar el paralelismo existente entre su papel como coordinador del seminario y el que realizamos en este estudio con el grupo de trabajo.[22]

La investigación realizada por Fraile poseía cinco fases:

1.-Análisis de la situación inicial de los profesores del seminario (donde observaban y analizaban su labor docente).

2.-Compartir con el resto del seminario la información recogida en sus clases (que constaba de la definición de problemas hallados en la práctica a través de un trabajo colaborativo, análisis documental para la elaboración de materiales).

3.-Elaborar estrategias técnicas que les permitieran resolver los problemas observados en las clases (donde los profesores se implicaban para la realización de las Unidades Didácticas).

4.-Puesta en práctica del programa elaborado y la recogida de datos (donde se contextualizaban las Unidades Didácticas y se recogían los datos para observar su efecto).

5.-Actividades relacionadas con el análisis de datos y elaboración de teorías (donde se analizaba y valoraba el proceso realizado).

[22] De hecho un resumen de la experiencia de Antonio Fraile se les entregó a los profesores en formación de nuestro grupo de trabajo, para que se familiarizaran con la metodología a seguir en el proceso.

A través del seminario de investigación-acción, los profesores consiguieron:

-Formarse con vistas a un desarrollo profesional más autónomo.
-Cambiar el tratamiento didáctico de la Educación Física.
-Desarrollar un papel investigador en su aula, mediante el trabajo colaborativo.
-Crear un modelo propio de intervención en el aula.
-Desarrollar una actitud crítica ante su docencia.
-Diseñar su propio currículum, a partid de las teorías identificadas en la práctica.

Por otro lado Devís (1994), realiza una investigación sobre el profesorado de Educación Física en su formación permanente y centrada en el trabajo colaborativo a través de un estudio de casos, donde su principal foco de atención son los juegos modificados:

-Los principios pedagógicos que sustentan este contenido.
-Su progresión y los principios tácticos asociados.
-La continuidad de los juegos modificados.
-La comprensión táctica y su evaluación.
-La organización de la clase.
-Perspectivas de enseñanza de los juegos.
-El conocimiento práctico de los profesores a este respecto, atendiendo al carácter situacional, personal, biográfico, condicionamiento social, consideración teórica del trabajo y la reflexión de los profesores.

Una muy reciente experiencia (aunque no en Educación Física) llevada a cabo por Villar y Marcelo (1994), emplea un método de registro y análisis de sus datos semejantes a los que aquí planteamos. Estos autores evalúan un programa de formación para profesores principiantes (en prácticas), utilizando el análisis de contenido del discurso de los profesores que se reunían periódicamente en sesiones grupales, y que después transcribían y analizaban.

Este análisis, al igual que nosotros, era llevado a cabo a través del programa AQD y realizaban una codificación múltiple, en la que nos basamos a la hora de analizar nuestros datos. Estos códigos aparecen de forma resumida

en el siguiente cuadro:

<table>
<tr><th colspan="2">SISTEMA MÚLTIPLE DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO DE LOS PROFESORES</th></tr>
<tr><td>

1.-HABLANTE:

-Profesor/a
-Monitor/a

</td><td rowspan="3">

3.3.-Sobre la teoría-práctica:
-Conceptos psicopedagógicos (CPP)
-Relación teoría-práctica (RTP)
-Disciplina académica (DAC)
-Asesoramiento didáctico (ASD)
-Apoyo personal (APP)
-Innovación (INN)
-Casos (CAS)

3.4.-Aspectos didácticos:
-Motivación (MOT)
-Evaluación (EVA)
-Materiales de enseñanza (MAT)
-Tareas académicas (TEA)
-Metodología (MET)
-Gestión de clase (GEC)

3.5.-Aspectos organizativos:
-Organización del centro (ORG)
-Sistema educativo (SIS)

3.6.-Sobre los alumnos:
-Características (CAL)
-Contexto socio-familiar (CTX)
-Aprendizaje (APR)

4.-NIVELES DE REFLEXIÓN EN EL DISCURSO:
Nivel 1: Descripción
Nivel 2·
Reglas de la práctica
Fundamentación conceptual
Asesoramiento y cambio
Justificación de la práctica
Valoración de la práctica

</td></tr>
<tr><td>

2.-FUNCIÓN DEL DISCURSO:

-Estructuración
-Solicitación
-Respuesta
-Reacción

</td></tr>
<tr><td>

3.-CONTENIDO DEL DISCURSO:

3.1.-Sobre el seminario
-Repaso de la sesión anterior (REP)
-Materiales del seminario (MAS)
-Gestión (GES)
-Actividades de diario (ATD)
-Actividades de vídeo (ATV)
-Conflicto (CON)
-Tareas de los profesores (TAS)

3.2.-Sobre los profesores:
-Personal (PER)
-Experiencia como docente (ECD)

</td></tr>
</table>

Cuadro 2.2: Sistema de categorías empleadas en el análisis de contenido grupal. (Marcelo, C., 1994:445).

Pascual, C. (1994), realiza igualmente una investigación en nuestra área de Educación Física, centrando su estudio en un programa de formación del profesorado en formación inicial basado en la reflexión.

Su programa consta de un seminario formado por 7 profesores (cuatro hombres y tres mujeres, de entre 20-23 años, todos ellos voluntarios, de esta forma conseguía mayor profundidad en los datos que registraba), siendo la autora de la investigación la coordinadora del mismo. Tuvo una duración de ocho meses en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universitat de València y se centra en la ruptura con la metodología tradicional y tecnológica, tomando como alternativa la participación, la colaboración, el diálogo, y la discusión en el seminario.

Su programa poseía tres fases, una preactiva donde se constituye el grupo, realiza reuniones informativas del trabajo a realizar. Otra fase interactiva donde lleva a cabo entrevista inicial, preparación teórica del prácticum en una especie de minicurso formativo con charlas, análisis de documentos, etc., y lleva a cabo un proceso de investigación-acción durante la realización del prácticum (que constaba de 5 semanas con dos horas cada una de docencia a un curso específico). Y por último una tercera fase postactiva donde realiza dos entrevistas, una para evaluar el programa y la segunda para profundizar en aquello que se creía conveniente según los resultados de la primera.

De entre sus conclusiones destacamos:

1.-La importancia de la formación teórica, no sólo el prácticum (aunque éste debe ser preferente y basado en la reflexión) y la dificultad de conectarlos.
2.-Las innovaciones en la formación del profesorado requiere cambios en el programa, en la organización y en el ámbito administrativo.
3.-La necesidad de formar en la reflexión al profesorado para aplicarlo a su enseñanza.
4.-El autoanálisis de los formadores de formadores acerca de la efectividad de sus programas para el desarrollo de la reflexión.
5.-La necesidad de la existencia de experiencias colaborativa en la formación inicial.

Destacamos desde el punto de vista de nuestro estudio el paralelismo existente en la metodología utilizada, así como la conclusión número 4 que atañe directamente a la formación permanente y la reflexión, objetos centrales de esta

tesis doctoral que presentamos.

Igualmente destacamos que de entre sus proyecciones de futuro en dicho trabajo, Pascual reclama la necesidad de que se "evalúen programas de formación cuya toma de decisiones sea compartida", "evaluar materiales curriculares de Educación Física como elemento de reflexión" (aspecto que cubrimos plenamente con la subfase 3 de nuestro programa formativo), así como "analizar casos" (metodología que también utilizamos en nuestro análisis de los datos). Pascual, 1994:558.

En un estudio también de Educación Física Blández, Mª.J. (1994), estudia a quince profesores utilizando la investigación-acción como proceso metodológico de continua planificación, acción y reflexión, manejando los materiales, el espacio y su organización, contribuyendo así a la reflexión del profesorado y a su perfeccionamiento.

Romero, C. (1995), estudia un programa de formación inicial de maestros especialistas en Educación Física en Granada, a través de un estudio de 5 casos y en un proceso que consta de tres fases, la tercera de las cuales presenta tres subfases.

La primera fase es la fase inicial o de partida, en la que emplea como información una biografía de cada sujeto estudiado, un cuestionario de teorías implícitas y una entrevista semiestructurada, para establecer una línea de partida.

La segunda fase es denominada de observación y orientación (preparación del prácticum) y posee tres semanas de preparación para una fase posterior y autónoma de los maestros en formación.

La última de las fases es el desarrollo del prácticum, con tres meses de duración donde se comenzaba con una intervención orientada (1ª subfase), continuada por una segunda subfase donde se intervenía autónomamente y se reflexiona con unas orientaciones (Acomodación) y una tercera donde se mantiene la intervención autónoma y se reflexiona en grupo.

En la primera subfase se utiliza el vídeo como elemento de análisis, el

"coaching" mixto (entre compañeros y con el supervisor del prácticum), así como la observación sistemática. En la segunda fase utiliza la observación sistemática, el vídeo como estimulación del recuerdo y el diario como instrumento de reflexión. En la última subfase se utilizan los diarios y la observación como estrategias formativas en reflexiones grupales.

Su objeto central es llegar a la certificación de la eficacia del prácticum propuesto, como futuro programa de formación del maestro en su Facultad.

Otro estudio reciente que nos aporta información válida a nuestra investigación es la realizada por Medina, J. (1995), que realiza un programa de formación inicial basado en el trabajo en grupo, con seis futuros profesores de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, a través de un estudio de casos.[23]

Divide su objeto de estudio en variables conductuales que nos ayudan enormemente en la formación inicial de los docentes en Educación Física, tales como el tiempo útil y el conocimiento de resultados, variables cognitivas, que por su relación con nuestro estudio también son de gran importancia, sobre todo en el capítulo de análisis, pues también utiliza el análisis de contenido, así como variables actitudinales, diseñando para ello una escala tipo Likert, que empleó antes y después del programa formativo.

El programa formativo constaba de tres fases, con 19 sesiones en total:

-La primera de ellas, con tres sesiones, constaba de una práctica autónoma y con formación teórica. En esta fase se emplearon la observación el diario y la escala de Likert.

-La segunda constaba de una práctica autónoma y análisis de la práctica en interacción con el supervisor, compañero y con el grupo. En esta fase se emplearon la observación, el diario y las reuniones del grupo de trabajo.

-La tercera fase constaba de una práctica autónoma y análisis de la

[23] La importancia de este estudio para nuestra investigación radica en 3 aspectos fundamentales: a) por el contexto en el que se desarrolla, b) por el carácter grupal del programa formativo y c) porque es un estudio muy reciente, con lo que sus resultados y conclusiones son perfectamente válidos para ser tenidos en cuenta.

práctica en interacción con el supervisor, y con el grupo, es decir, se elimina la aportación del supervisor. Se utilizan en esta fase la observación, el diario y las reuniones del grupo de trabajo y la escala de Likert.

De entre las conclusiones de este trabajo, destacamos como más relevante para nuestra investigación la siguiente:

-Los profesores en formación inicial muestran gran interés hacia el trabajo en grupo y se mantiene a lo largo del proceso.

En nuestro desempeño profesional como docentes de Universidad hacemos un esfuerzo por conectar la formación inicial y la permanente, estando además esta conexión marcada por las líneas más actuales de formación colaborativa, comprobándose la aceptación de los profesores de Educación Física hacia este tipo de formación, así como la eficacia de la misma en su actuación y formación docente.

En un reciente estudio, Granda, J. (1996), estudia seis casos de la Escuela de Formación del Profesorado de Melilla, tres en formación inicial y tres maestros especialistas en Educación Física noveles, utilizando como instrumentos de invesitgación la observación, las entrevistas, y documentos personales (diarios, memoria de prácticas y planificaciones).

Su investigación se centra en cómo la fase interactiva de la enseñanza (período de prácticas o primeros años de docencia profesional) la construcción de su currículum y su toma de decisiones.

Utiliza un sistema de 42 categorías elaboradas a partir de los datos, apoyada en Villar, F. (1993) y Marcelo, C. (1992).

Las dimensiones que recopilan dichas categorías son las siguientes:

1.-Componentes del currículum.
2.-Variables organizativas y contextuales.
3.-Dimensión personal.
4.-Decisiones preactivas.
5.-Decisiones interactivas.

2.2.-Revisión metodólogica.

Tradicionalmente en la investigación se habla de "paradigmas", término acuñado por Khun (1970) y que hace referencia a un conjunto de saberes que preocupa a los científicos en una época determinada. Este conjunto de conocimientos científicos es abordado por los investigadores profundizando en ellos y marcan una línea de investigación diferente a otras. Según este autor, los paradigmas tienen una vida determinada y sólo uno reina sobre los demás, hasta el momento en que otro conjunto de saberes destrona al paradigma reinante en ese momento.

Sin embargo, Lakatos (1970), propone su teoría basándose en la convivencia de varios paradigmas al mismo tiempo. Esta visión es más adecuada cuando hablamos de investigación en educación, de hecho, actualmente existen varias líneas de investigación que funcionan paralelamente, aunque bien es cierto que unas predominan sobre otras por cuanto al número de investigadores que se interesan por ellas se refiere.

De esta forma, encontramos dos grandes paradigmas que abarca a toda la investigación educativa; el Cuantitativo y el Cualitativo, a los cuales añadimos el paradigma Crítico o Sociocrítico que se situaría dentro de la concepción cualitativa.

Aunque no es procedente entrar en un largo debate cualitativo-cuantitativo, sí diremos sus principales supuestos y nos posicionaremos en aquél que se corresponde mayormente con nuestro estudio.

El *paradigma cuantitativo, positivista o racionalista* como también se le denomina, tiene su origen en el empirismo inglés de los siglos XVIII y XIX, y en autores como Francis Bacon (1220-1292) o Auguste Comte (1798-1857) (introductor del término "filosofía positivista") y defiende postulados como:

-La teoría debe ser universal, no vinculada al contexto.
-Los enunciados científicos deben ser independientes de los fines y valores de los individuos.
-Las variables que se estudien deben ser independientes de otros elementos externos.
-Trata de ver las relaciones causa-efecto entre los fenómenos y comportamientos.

-Las variables que se estudien deben cuantificarse para no producir ambigüedades ni contradicciones.

-Etc.

De esta forma, la enseñanza se ve encasillada y reducida a una serie de comportamientos y de leyes a seguir de forma automática, con una visión radicalmente conductista. Los profesores realizarían programas y competencias sin saber el porqué y sin atender a las individualidades del contexto donde lleva a cabo su enseñanza. Lógicamente esta es una visión que no se adecua a la realidad del proceso de enseñanza.

Es por ello, que nosotros no vamos a utilizar este tipo de paradigma en nuestra investigación. Sería un gran problema el tratar de investigar un contexto natural haciéndolo artificial, rastrear y profundizar en el pensamiento de los profesores en servicio a través, solamente, de instrumentos numéricos, exentos de interpretación, y en definitiva, establecer una relación aséptica con el objeto de estudio (los profesores y su evolución ante la un programa formativo que mejore su enseñanza) es completamente imposible. Por el contrario, el contacto con los protagonistas de la investigación será continuo, se interpretará en la recogida de datos y se consensuarán todos los pasos del estudio que realizamos.

Por el contrario, encontramos dentro del *paradigma cualitativo*, al interpretativo y al crítico.

El *paradigma interpretativo, naturalista o fenomenológico* como también se le denomina, tiene su origen en los protestantes del siglo XVII quienes hablan de la "hermenéutica" como interpretación (en este caso de la biblia), pero no es hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX, con autores como Dilthey, Rilckert y Weber cuando se consolida como alternativa al paradigma positivista.

Este paradigma cambia los valores de explicación, predicción y control del positivismo por los de interpretación, comprensión y acción.

El *paradigma crítico* se encuadra dentro las nuevas líneas de investigación en educación y más concretamente en el paradigma Sociocrítico de las Ciencias Humanas.

El paradigma sociocrítico tiene su origen en la Escuela Alemana de

Frankfurt y su mayor representante es Horkheimer (1973). Esta corriente de investigación que sostiene principios o postulados como los siguientes;

-disolver y superar problemas sociales
-la realidad es dinámica y evolutiva
-siendo el fin no explicarla y comprenderla, sino alterarla
-el objetivo es la formación del carácter de reflexión o que la acción es la base de la teoría,

es la corriente que engloba a la principal estrategia formativa que empleamos en este estudio, nos referimos a la investigación-acción.

Vamos a continuación a realizar un breve repaso a las principales líneas metodológicas que utilizamos en esta tesis doctoral:

2.2.1.-La reflexión. Medio de indagación sobre la práctica.

Ya en los documentos de carácter normativo del Ministerio de Educación y Ciencia (Plan Marco de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado) se adelanta la importancia de la reflexión como método de desarrollo profesional de los docentes;

> "el modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias" (MEC, 1989:106).

Asimismo la Junta de Andalucía en su Plan anual de Formación Permanente del Profesorado, destaca esta misma importancia reflejando en el punto 1 de actividades de formación para la implantación de la LOGSE, entre otros aspectos básicos para los modelos de formación del profesorado, la "reflexión sobre la práctica" (pág. 7).

La *acción reflexiva* tiene su origen en la formación del profesorado con Dewey que ya en 1933 se refería a este término diferenciándolo de la *acción de rutina* (influida por la tradición, la autoridad. Da por sentado los objetivos y centra la atención en los medios para lograr un fin concreto) como al:

> "examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma

> de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende" (Dewey, 1989:25).

Por ello, como bien señala Marcelo (1994), se hace patente la necesidad de formar a los profesores para que lleguen a ser reflexivos de su propia práctica.

Este mismo autor (Dewey) distinguió tres actitudes como prerrequisito a una acción reflexiva:

-Una primera referida a una actitud imparcial (deseo de ver las diferentes perspectivas de un argumento), capacidad para reconocer en algún momento que hasta nuestras creencias más firmes pueden estar equivocadas.

-Debe existir una actitud de responsabilidad, para tener en cuenta las consecuencias de nuestras acciones

-Debe haber un entusiasmo que junto con la imparcialidad y la responsabilidad sean los componentes centrales en nuestra vida.

Van Mannen (1977), apoyándose en la teoría del conocimiento de Habermas (1973), discípulo de Horckheimer (1973), distingue tres formas de reflexionar dependiendo de los intereses a los que sirve:

a) Reflexión Técnica.- Se caracteriza por la aplicación del conocimiento existente, hasta conseguir el fin perseguido.

b) Reflexión Práctica.- Su función es clarificar los supuestos de las acciones prácticas.

c) Reflexión Crítica.- Posee consideraciones morales y éticas al igual que la anterior, pero trata además de identificar las ideologías que fundamenta la práctica.

Feiman (1979) nos define el término **reflexión** como:

> "Reflexión se refiere a una cierta disposición hacia o modo de pensar sobre los que significa ser un profesor y un reconocido compromiso hacia esa tarea. Se demuestra por el análisis de la situación y el problema particular

de enseñanza" (Feiman, 1979:73).

Al respecto Tom (1985), nos habla de la implicación del profesor en procesos de reflexión sobre su propia práctica, que como concepto problemático, es un elemento central en la indagación:

> "Hacer problemática la enseñanza es crear duda acerca de lo que, bajo circunstancias ordinarias, parece ser eficaz o una práctica aceptable. El objeto de nuestras dudas pueden ser principios aceptados de buena pedagogía, formas de respuesta del profesor a los temas de gestión de clase, creencias sobre las relaciones de la escuela y la variedad o definiciones de autoridad del profesor, tanto en la clase como en un contexto educativo más amplio". (Tom, 1985:37).

Otro autor muy allegado al término reflexión es Donald Schön, que destaca por sus dos obras que tratan la reflexión en la formación del profesorado; *The reflective Practitioner* (1983) y *Educating the Reflective Practitioner* (1987).

Zeichner y Liston (1987) definen la reflexión en términos del profesor reflexivo, señalando que es aquel que valora los orígenes, consecuencias y propósitos de su trabajo en los tres niveles.

Conectando el campo de la reflexión con la formación del profesorado decimos en términos de Zeichner y Liston, que:

> "la formación del profesorado basada en la reflexión es aquella que los profesores estén dispuestos y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston, 1987:23).

Nos parece interesante desatacar aquí el listado de características que señala Marcelo (1992a), como propias de los profesores reflexivos:

1.-Se preguntan qué, por qué, y cómo hacen las cosas y qué, por qué, y cómo hacen las cosas los demás.
2.-Utilizan la indagación como forma de aprendizaje
3.-Esperar a tener datos suficientes para emitir juicios

4.-Buscan alternativas
5.-Mantienen una mente abierta
6.-Comparan y contrastan
7.-Buscan el marco teórico que subyace a las conductas, métodos, programas, etc.
8.-Aceptan varias perspectivas
9.-Identifican u contratan los supuestos propios y de los demás
10.-Se preguntan ¿Qué pasaría si...?
11.-Se preguntan sobre las ideas y puntos de vista de otros
12.-Se adaptan a la inestabilidad y el cambio
13.-Funcionan en situaciones de incertidumbre, complejidad y variedad
14.-Formulan hipótesis
15.-Tienen en cuenta las posibles consecuencias
16.-Sintetizan y contrastan
17.-Buscan identifican y resuelven problemas.
18.-Analizan qué hacen que funcionen las cosas y en qué contexto
19.-Evalúa qué ha funcionado, qué no ha funcionado y por qué
20.-Utiliza modelos prescriptivos (modelos conductuales) sólo cuando se adaptan a la situación.
21.-Toman decisiones en la práctica de su profesión (Roth, 1990).

Como vemos, el perfil del profesor reflexivo es un tanto utópico, abarca a nuestro criterio múltiples áreas y tiene como características principales la flexibilidad de sus convicciones, su apertura al cambio y su capacidad crítica.

Dodds (1993) afirma que los profesores reflexivos son aquellos que:

> "plantean cuestiones valiosas de la enseñanza y continúan aprendiendo de su práctica" (Dodds, 1993:176).

Tinning (1993), nos comenta que la forma más apropiada de describir el proceso reflexivo en la formación del profesorado de Educación Física es el término de *práctica reflexiva*, puesto que abarca al término de enseñanza reflexiva y hace referencia, parafraseando al autor a:

> "una disposición intelectual que funciona con un juego de lentes a través del cual se pueden contemplar todas las prácticas educativas y culturales" (Tining, 1993:8).

Marcelo (1992), nos habla de ¿Qué procesos pueden favorecer la

reflexión?, de entre los que destaca la aportación de Weis y Louden (1989):

-La *introspección*. que según las palabras del autor:

> "Implica una reflexión interiorizada, personal, mediante la cual el profesor reconsidera sus pensamientos y sentimientos desde una perspectiva distanciada respecto de la actividad diaria y cotidiana" (Marcelo, 1992a:35).

Forma parte de esta introspección la entrevista en profundidad, las biografías, el diario o los constructos personales.

-El *examen*. Forma de reflexión al que Weis y Louden definen como:

> "una forma de reflexión que implica una referencia del profesor a sucesos o acciones que han ocurrido o que pueden ocurrir en el futuro" (En Marcelo, 1992a:35).

Para ello podemos utilizar tanto diarios, como planes de sesión de clase, dibujos, metáforas, etc.

-La *indagación*. Está relacionada con el concepto de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988), consistente en analizar la práctica y buscar soluciones a la misma. Abarca por tanto un compromiso de cambio y mejora que anteriormente no existía.

Utilizamos en este caso el coaching, el autoanálisis o la estimulación del recuerdo, entre otras estrategias.

-La *espontaneidad*, está íntimamente ligado a la práctica y consiste en improvisaciones que realiza el profesor ante las situaciones divergentes que se le plantean en la clase. Concepto manejado por Schön (1983) como *reflexión en la acción*.

Para finalizar este apartado y conectar de forma clara con el siguiente, diremos que, para que nuestro programa formativo inculque en los profesores participantes los hábitos y capacidades necesarias para ser críticos y reflexivos con su enseñanza, debe estar íntimamente ligado a la acción y a la práctica diaria del aula. Nadie mejor para reforzar esta idea que Kemmis (1987):

> "La praxis es, por definición, reflexiva, aprendemos de ella y ella contribuye a la reinterpretación de nuestra experiencia e historia. La praxis es inherentemente social y política" (Kemmis, 1987:76).

Apoyamos esta idea y remarcamos la íntima vinculación de la investigación-acción con las estrategias reflexivas a través del modelo inglés denominado A.L.A.C.T.:

-A: action (acción)
-L: looking back (reflexión sobre la acción)
-A: awareness (conocimiento de los aspectos esenciales)
-C: create (crear métodos alternativos de acción)
-T: trial (ensayo)

No es más que un método de formación para profesores hacia estrategias reflexivas (método que utilizamos en esta investigación) y que tiene íntima conexión con el proceso de investigación-acción, como veremos más adelante. Veamos en la figura 2.3 la metodología que sigue el modelo ALACT creado por el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Utrecht.

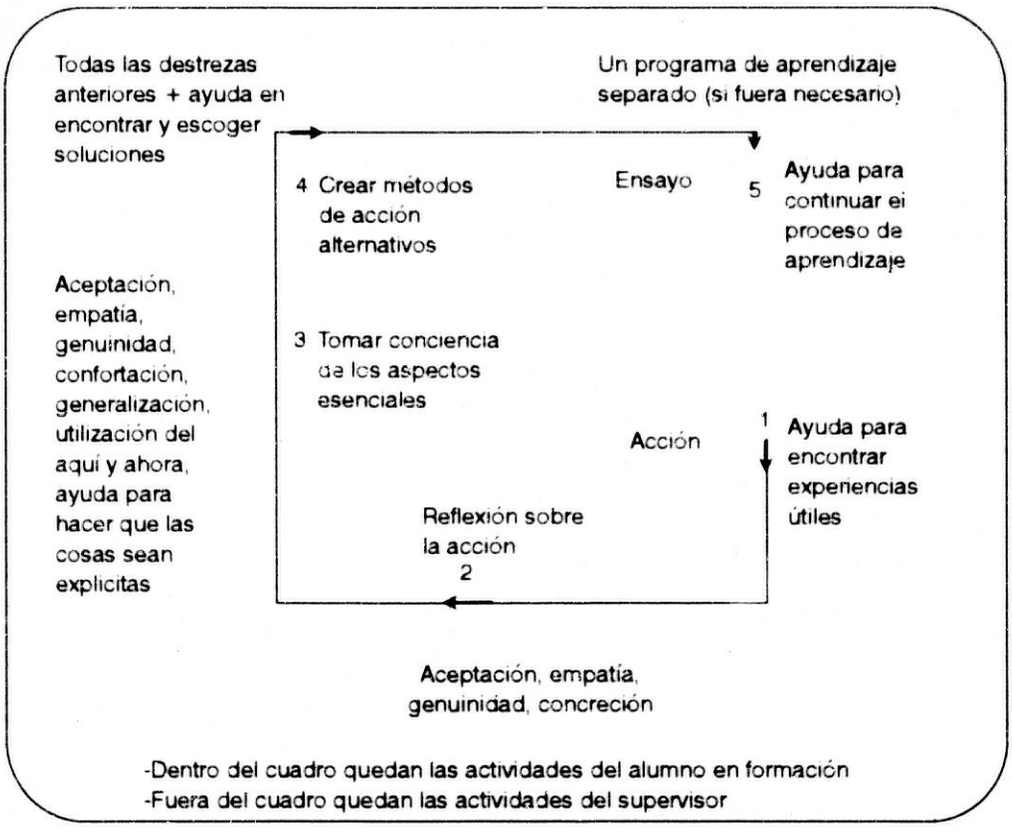


Figura 2.3 - Modelo ALACT de Formación del Profesorado Basado en la Reflexión (Korthagen, 1985,13)

Igualmente la Pedagogía Crítica de Smyth (1989), también propone cuatro fases dentro del proceso de reflexión; describir, informar, confrontar y reconstruir, que como vemos guardan relación con los pasos vistos en el modelo ALACT y con los que veremos más adelante en la investigación-acción.

2.2.2.-La investigación-acción como proceso metodológico.

Tal y como hemos comentado anteriormente, nuestro estudio se basa, como núcleo central, en el análisis del conocimiento práctico de los profesores al emplear sobre su práctica la metodología de la investigación en la acción, proceso que abarca todo el segundo bloque de nuestro estudio.

El origen de la línea de investigación-acción se le atribuye a Dewey (1929), con su obra Sources off the Science of Education donde desarrolla sus ideas sobre la "pedagogía progresiva", aprender en la acción, la implicación de los profesores en la investigación, las ideas democráticas en la Educación, de reflexión y crítica de su trabajo, etc.

Sin embargo el que acuña el término de *Action Research* es Kurt Lewin (1946) con su nuevo enfoque sobre la investigación, que en todo momento la concibe unida a la acción. De cualquier forma se han dado cambios importantes en el concepto de esta metodología de investigación hasta llegar a lo que actualmente se conoce como investigación en la acción, quizás por la gran expansión geográfica que ha tenido; Francia, Inglaterra, América y Australia (Pérez Serrano, Mª.G. 1990).

Cohen y Manion (1985) resumen los propósitos de la investigación-acción en 5 dimensiones:

PROPÓSITOS
-Es un medio de resolver problemas diagnosticados en situaciones específicas, o de mejorar una serie de circunstancias. -Es un medio de *formación permanente.*[24] -Es un modo de insertar nuevos enfoques o innovaciones en la enseñanza y aprendizaje, en un sistema que de por sí inhibe la innovación y el cambio. -Es un medio de mejorar las comunicaciones entre los prácticos e investigadores. -Aunque sin el rigor de la investigación científica, aporta un enfoque alternativo preferible al sistema subjetivo e impresionista de resolver los problemas en el aula.

Cuadro 2.3: Propósitos de la investigación acción. (Cohen y Manion (1985).

Podemos resumir los principios que sostiene la Investigación en la Acción con sus tres objetivos principales, que según Goyette y Lessard-Hebert (1988) son los siguientes:

-Investigación
-Acción
-Formación/perfeccionamiento

a los cuales le añadiría la innovación y la participación-implicación de los investigadores que llevan a cabo un proceso de este tipo.

Estos mismos autores concluyen que la investigación-acción pertenece en diferentes grados en el desarrollo de un paradigma científico de la complejidad, que reconoce que:

> "-El sujeto investigador tiene un papel activo en el proceso del conocimiento y en la construcción de sus objetos de investigación; el sujeto existencial es reconocido por parte del objeto observado como por parte del observador. La apertura a la subjetividad en ciencia desemboca en una concepción compleja de la realidad objetiva;
> -el investigador y su objeto están contextuados; el medio real, contexto de la acción, actores, finalidades, valores, necesidades de la sociedad, del tiempo, del espacio, etc. Por parte del objeto, su descripción, su comprensión, su explicación, su transformación se conciben como complejas;
> -el método de investigación es un medio al servicio del investigador y de las demás personas implicadas directamente por la investigación; no hay un método único, absoluto, en ciencias humanas, como afirma el lenguaje

[24] Aunque este propósito es el central en nuestro trabajo, veremos cómo el resto de propósitos de esta metodología de trabajo, se dan en nuestra investigación.

positivista." (Goyette y Lessard-Hebert, 1988:164).

Tras comprobar definiciones de diversos autores, podemos agrupar los diferentes matices en la siguiente definición; la investigación-acción "*es un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos, en relación con una situación problemática de clase o la escuela, con objeto de mejorar la enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente*".

Sus principales atributos son los siguientes (modificado de Pérez Serrano, Mª.G., 1990):

1) -Cambio y mejora- Se produce en un doble sentido, por un lado el profesor se forma individualmente como investigador, le invita a la reflexión y a su continuo perfeccionamiento. Y por otro, produce cambios en la comunidad educativa, cambios metodológicos, de contexto y en definitiva cambia una situación social primitiva, por lo que el cambio y la mejora se produce también a un nivel colectivo.

2) -Colaboración- Participa de la investigación colaborativa, necesita la existencia de un grupo para el correcto desarrollo del proceso. El trabajo en equipo es un arma fundamental para la consecución de los objetivos de este tipo de investigación. Kemmis y Mc Taggart (1988), refuerzan esta idea de una forma quizás un tanto radical; "la Investigación-acción sólo es "colaboradora" cuando se realiza en grupo".

3) -Cíclico y sistemático- Se trata de un proceso en espiral, donde las fases se concatenan, por ello resulta un instrumento ideal para la Formación Permanente del profesor. La última fase del proceso origina el comienzo de un proceso nuevo o la modificación del primero. Quizás esto quede más claro cuando observemos las fases de esta metodología de investigación.

4) -Participación- Ligado al concepto de colaboración, la participación hace

alusión a la implicación de todos los miembros del equipo en el proceso desde el principio. Requiere la dedicación de todos los participantes de forma constante para que el trabajo tenga éxito, con los objetivos de formación personal y mejora de la calidad de la enseñanza.

5) -Unión entre teoría y praxis- Todo el proceso surge desde la óptica del que vive el problema, es decir, el profesor. *Parte* de la práctica y se realiza *para* y *en* la práctica, es decir, el tema de estudio surge a partir de los problemas prácticos que se encuentran los profesores en sus clases, se realiza el proceso para mejorar la práctica (calidad de enseñanza) y la resolución de los problemas se desarrolla en la misma práctica por los profesores que intervienen en el proceso. Por ello, concluimos que es un instrumento idóneo para conectar teoría y praxis en educación.

6) -Reflexión grupal- Es el principal instrumento que utiliza esta metodología, el grupo es quien plantea y soluciona cada una de las fases de este proceso mediante la comunicación y la reflexión.

7) -Metodología flexible- Goyette (1988) nos dice que abarca desde la metodología cualitativa hasta la experimental. Stenhouse (1987), sin embargo, nos dice que la metodología experimental no es fiable porque no nos proporciona una base sólida para que el profesor actúe en el aula. Se inclina por la metodología cualitativa y destaca la que denomina "metodología iluminativa; iluminación de las circunstancias propias a través del acceso a las experiencias de otros".

En definitiva, la metodología propia de la investigación en la acción no es lineal, ocurre una vuelta constante a los datos, no es un diseño a priori, sino que se va "negociando" con los sujetos implicados en el proceso de enseñanza.

En la figura 2.4 contemplamos las fases y el carácter cíclico de la investigación-acción:

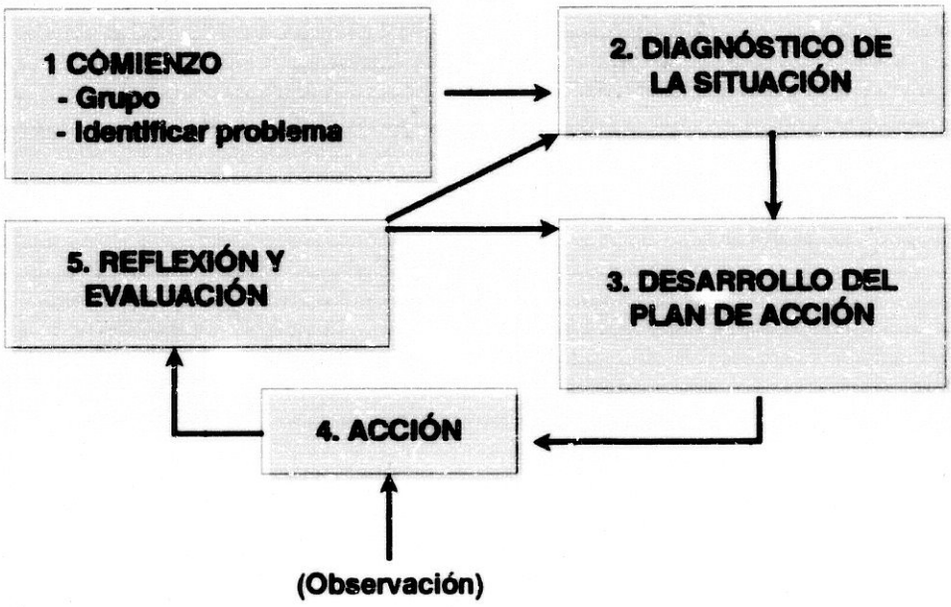


Figura 2.4.-Fases de la investigación-acción. (Viciana, J. 1994:Tema 62/11).

Ahora podemos contemplar la semejanza entre las fases de la investigación-acción y las que contemplaba el modelo ALACT de reflexión (figura 2.3).

Diferentes autores comparten la existencia de tres posibilidades en la investigación-acción:

1) El maestro individual desarrolla una investigación con su clase, debido a una necesidad, problema o inquietud que le motiva a la misma. De esta forma el profesor integra sus funciones docentes e investigadoras.

2) La segunda opción es la investigación-acción desarrollada por un grupo de profesores con intereses e inquietudes comunes dentro del mismo centro, en forma de trabajo cooperativo. Puede estar asesorado el proceso por un investigador.

3) Y por último, la más característica en los últimos años, es aquella en la que un profesor o profesores trabajan al lado de un investigador en relación permanente, posiblemente con otras partes relacionadas, como asesores, CEPs, departamentos universitarios, etc.

Esta última modalidad es la que aquí desarrollamos y referente a la misma, destacan Carr y Kemis que:

> "En la investigación en la acción práctica, los participantes siguen sus propias prácticas educativas son la mira inmediata de desarrollar sus juicios prácticos como individuos. Así, el papel asesor es socrático: proporcionar una base sólida en la que los practicantes puedan contrastar ideas y aprender más sobre las razones de su propia acción, al igual que aprender más sobre el proceso de autorreflexión. La investigación en la acción práctica puede ser un escalón hacia la investigación en la acción liberada, en la que los mismos participantes toman responsabilidades para el papel socrático de auxiliar al grupo en su autorreflexión colaboradora." (Carr y Kemmis, 1986)

Igualmente Holy y Whitehead (1986) reflejan la importancia de desarrollar este proceso de investigar en la acción de forma grupal y colaboradora:

> "La investigación en la acción funciona mejor cuando es investigación cooperadora. Este método de investigación incorpora las ideas y expectativas de todas las personas involucradas en la situación. La investigación en la acción cooperadora tiene efectos beneficiosos para los que trabajan en ella, la mejora de los servicios, condiciones y funciones de la situación. En educación esta actividad se traduce en investigación más práctica y resolución de problemas por los maestros..." (Holy, P. y Whitehead, D., 1986).

Veamos en el siguiente cuadro las características de nuestra investigación-acción llevada a cabo en esta tesis doctoral:

ASPECTO	CARACTERÍSTICA EN NUESTRA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Qué investigar	La práctica educativa y el currículum de Educación Física en Secundaria y Enseñanzas Medias, sus fundamentos y problemas, como vehículo de formación permanente, con sus características de contextualización.
Quienes investigan	Existe una colaboración entre los profesores de Educación Física y el investigador.
Cómo investigar	A través de diarios, observación externa y análisis de vídeos.
Para qué investigar	Contribuir a la resolución de problemas prácticos en el aula, profundizar en el conocimiento de la propia práctica y formarse en el ámbito de la acción.
Naturaleza del objeto de investigación	El aula de Educación Física, un grupo natural de cada uno de los profesores de nuestro grupo de trabajo.
Bases epistemológicas	Los postulados de la investigación cualitativa (interpretativa y crítica).
Proceso	Espiral de ciclos (fases señaladas anteriormente).

Cuadro 2.4: Aplicación de los rasgos más significativos de la investigación-acción a nuestro trabajo.

2.2.3.-El conocimiento práctico de los profesores.

Una aportación interesante de Elbaz (1983), que divide el conocimiento práctico en 5 áreas, nos podrá ayudar posteriormente al análisis de nuestros datos:

-Conocimiento de sí mismo: Valores, creencias personales, metas, etc.

-Conocimiento del medio: Clase, relaciones con otros profesionales, con la administración.

-Conocimiento de la materia: Cuerpo de conocimientos que se enseña, contenidos específicos.

-Conocimiento de la instrucción: Estilos de enseñanza, teorías de aprendizaje, procedimiento de evaluación.

-Conocimiento del currículum: Objetivos, necesidades del alumnado.

El *conocimiento práctico*, según Connelly y Clandinin (1985) está compuesto por filosofía personal, rituales, imágenes, unidades narrativas y ritmos. Este conocimiento incluye dos elementos:

1) *Conocimiento práctico personal*, que se refiere al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia íntima, social y tradicional y se expresa en acciones personales (Connelly y Clandinin, 1985).

2) Interpretación que el tiene el profesor sobre la práctica.

Por tanto la diferencia entre el conocimiento teórico del profesor y el conocimiento práctico se deduce que consiste en que éste último surge de la experiencia y la acción del profesor, y el teórico de las investigaciones externas al proceso de enseñanza (En León, M. J. 1993:137).

Sanders y McCutcheon (1986), distinguen el conocimiento que posee el profesor, *Conocimiento Profesional*, de las *Teorías Prácticas de la Enseñanza*, que son:

> "estructuras conceptuales y visiones de la enseñanza que dotan a los profesores de razones para actuar como ellos lo hacen, y para elegir las actividades de enseñanza y materiales curriculares que consideran eficientes" (Sanders y McCutcheon, 1986:54-55. En León, Mª J. 1993:137).

La autora antes señalada, modificando una aportación de Pollard y Tann (1987), distingue el conocimiento de investigadores del conocimiento de los profesores de la siguiente forma:

COMPARACIÓN DEL CONOCIMIENTO DE LOS INVESTIGADORES Y LOS PROFESORES			
CONOCIMIENTO DE INVESTIGADORES		CONOCIMIENTO DE PROFESORES	
FORTALEZA	DEBILIDAD	FORTALEZA	DEBILIDAD
1) Basado, generalmente, en investigaciones rigurosas con muestras extensas y métodos fiables.	1) Utiliza una jerga innecesaria y pobreza en la comunicación.	1) Suele ser útil y relevante en la práctica.	1) Se basa en impresiones.
2) Permite un análisis claro e incisivo.	2) Suele ser difícil relacionarlo con la práctica.	2) Permite mantener una comunicación entre prácticos.	2) Demasiado relacionado con situaciones particulares, que podrían ser únicas.
3) Ofrece nuevos puntos de vista sobre las situaciones los hechos.	3) Fragmentan los procesos y experiencias educativas.	3) Relacionado con la totalidad de los procesos y experiencias del aula.	3) Su análisis puede verse influenciado por presupuestos previos.

Cuadro 2.5: Comparación del conocimiento de los investigadores y los profesores. (León, Mª J. 1993:136).

Reynolds (1990), señala que el conocimiento toma tres formas:

a) Principios generales, referidos a la forma en que el profesor adquiere sus conocimientos en cursos educativos.

b) El conocimiento de casos específicos, dependiente del contenido y del contexto y ayudan a concretar los principios generales .

c) Conocimiento estratégico, definido por Schön (1987) como conocimiento en la acción y reflexión en la acción.

En nuestra investigación son estas dos últimas formas de conocimiento las que adquieren una especial importancia.

Por último destacar la diferenciación que Pajares (1992) realiza entre creencias (también denominadas teorías implícitas) y el conocimiento, esta diferenciación la observamos en el cuadro 2.6, adaptado por León, Mª.J. (1993):

CONOCIMIENTO	CREENCIAS
Es un sistema de información que está almacenado semánticamente.	Son episodios que residen en la memoria de materiales extraídos de experiencias o fuentes de transmisión de conocimiento cultural.
El sistema de conocimiento está abierto a valoración y crítica.	Es menos disputable, más inflexible y menos dinámico.
Es fluido y se desarrolla con la incorporación, una vez interpretadas, de nuevas experiencias en los esquemas ya existentes.	Son apenas modificables y cuando lo hacen no existen argumentos que los alteren.
Es emocionalmente neutro.	Están rodeados de un aura emocional que dicta debilidades y correcciones.
Está basado en los hechos objetivos.	Están basados en la emoción.

Cuadro 2.6: Diferencias entre conocimiento y creencias. (León, Mª.J. 1993:143).

De los últimos estudios se extraen una serie de conclusiones entre creencias y conocimientos:

-Ambos conceptos son inseparables. Las creencias son un filtro que condiciona las experiencias que se adquieren

-Las creencias epistemológicas juegan un gran papel en la interpretación del conocimiento y en el control cognitivo.

-Las creencias son instrumentos para definir tareas y seleccionar los medios con los cuales se interpreta, planifica y toma decisiones relacionadas con las tareas. Además, juega un papel crítico en la definición del comportamiento y en la organización de la información y el conocimiento. (Pajares, 1992:325).

Por último, nos parece interesante la clasificación que destaca Del Villar, F. (1993b), puesto que diferencia el conocimiento que se genera en los futuros profesores de Educación Física (es decir, en la formación inicial), del conocimiento que se genera en la formación permanente.

Destaca el *conocimiento académico* como aquel que se desarrolla en los centros de formación inicial, y que constituye el eje central de los currícula universitarios (bases psicopedagógicas, conocimiento de la materia, principios teóricos de intervención didáctica, etc.), diferenciándolo del conocimiento sobre *destrezas docentes* que las identifica como competencias docentes a dominar en el aula a través, principalmente de estrategias conductistas.

Y por último destaca el conocimiento práctico como

> "un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias y valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. **Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional**, responde a las características de la enseñanza.." (Del Villar, F. 1993b:2).[25]

Igualmente significativo nos parece el cuadro en el que sintetiza este mismo autor los tres tipos de conocimientos:

PRINCIPIOS TEÓRICOS----------	CONOCIMIENTO ACADÉMICO	----------TEORÍA
DESTREZAS TÉCNICAS----------	COMPETENCIAS DOCENTES	----------PRACTICA
REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN----------	CONOCIMIENTO PRACTICO	----------CONEXIÓN TEORÍA-PRACTICA

Cuadro 2.7: Diferenciación de los tipos de contenidos. (modificado de Del Villar, 1993b:2).

[25] El texto resaltado no es original de la fuente consultada, pertenece por el contrario al autor de este trabajo.

2.2.4.-El estudio de casos.

Esta forma metodológica de investigar en educación viene a decantarnos hacia un enfoque *idiográfico*, que se preocupa principalmente de estudiar en profundidad un fenómeno concreto, teniendo en cuenta su singularidad, su contexto, la comunidad en el que el "caso" se desarrolla, etc., frente a los enfoques *nomotéticos*, que están más orientados hacia la investigación de muestras poblacionales y análisis estadísticos.[26]

Esta dedicación en profundidad que dedicamos al estudio del caso, nos permite emplearnos como investigadores de manera más participativa, por un tiempo más prolongado y de forma que nos hagamos partícipes del proceso que sigue el caso en su evolución. Así podemos llegar a un conocimiento mucho más significativo de los cambios que se producen, las causas, la problemática en que se envuelve, etc., produciendo como resultado un conocimiento que si bien es más contextual, sigue siendo científico y costoso en su descubrimiento. Generalmente, si tenemos en cuenta nuestro objeto de estudio: formación del profesorado, el conocimiento al que llegamos será un aquel que nos descifre cómo surge y evoluciona el conocimiento práctico profesional del grupo de profesores que estudiamos. Sin embargo este tipo de conocimiento al que llegamos de la manera descrita anteriormente, queda encubierta si accedemos a un estudio de muestras, perteneciente al enfoque que denominábamos nomotético.

El estudio de casos se define de diversa forma por los distintos autores e investigadores del campo de la educación, pongamos algunos ejemplos, y resumamos los atributos principales que caracterizan a este tipo de metodología de investigación y análisis.

Walker (1983), define el estudio de casos como:

> "...el examen de un ejemplo en acción" (Walker, 1985:45).

[26] Enfoques denominados por García Álvarez, (1993).

Este examen al que se refiere Walker es un examen sistemático, detallado e intensivo del caso (no basta con una medida transversal en el tiempo). El término "ejemplo' de la definición, hace referencia a que es una unidad individual lo que investigamos, sea un individuo (un profesor), un programa (un curso formativo o una Unidad Didáctica), una institución u organización determinada (un centro escolar), etc. Y por último el carácter activo de esta definición anterior ("en acción"), hace referencia a que el caso evoluciona, es dinámico, vivo, y como tal hay que contemplarlo.

Ying (1987), nos describe al estudio de casos como:

> "...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" (Ying, 1987:13).

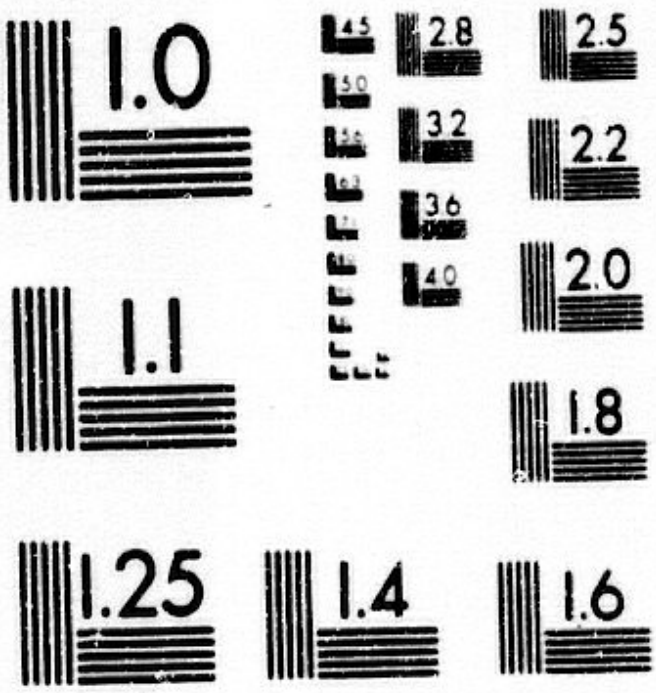
En este caso observamos cuatro aportaciones importantes, a nuestro juicio:

-En primer lugar el hecho de ser un método de investigación que estudia la globalidad, es decir no podemos parcializar o enfocar demasiado la atención hacia aspectos muy concretos, puesto que estarían ligados a otros factores del caso que a buen seguro influyen en esa realidad parcial.

-En segundo lugar, es contemporáneo, es decir, la aplicación del estudio de caso como metodología de investigación es adecuada cuando tratamos un hecho o realidad contemporánea.

-Tercero, en la definición se observa claramente la relación del caso con el contexto, hasta el punto de explicitarse la dificultad de ver el límite entre ambas realidades. Esto nos da una muestra de la importancia de inmiscuirse en el proceso para poder interpretar los hechos y los cambios.

-Y por último, se menciona la necesidad de emplear numerosas fuentes de evidencia. Es importantísimo en investigaciones como la actual, buscar una triangulación de perspectivas, una saturación de datos y hacer incluso, referencia a las fuentes documentales para corroborar los hechos y las interpretaciones que se realizan.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

Este examen al que se refiere Walker es un examen sistemático, detallado e intensivo del caso (no basta con una medida transversal en el tiempo). El término "ejemplo" de la definición, hace referencia a que es una unidad individual lo que investigamos, sea un individuo (un profesor), un programa (un curso formativo o una Unidad Didáctica), una institución u organización determinada (un centro escolar), etc. Y por último el carácter activo de esta definición anterior ("en acción"), hace referencia a que el caso evoluciona, es dinámico, vivo, y como tal hay que contemplarlo.

Ying (1987), nos describe al estudio de casos como:

> "...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" (Ying, 1987:13).

En este caso observamos cuatro aportaciones importantes, a nuestro juicio:

-En primer lugar el hecho de ser un método de investigación que estudia la globalidad, es decir no podemos parcializar o enfocar demasiado la atención hacia aspectos muy concretos, puesto que estarían ligados a otros factores del caso que a buen seguro influyen en esa realidad parcial.

-En segundo lugar, es contemporáneo, es decir, la aplicación del estudio de caso como metodología de investigación es adecuada cuando tratamos un hecho o realidad contemporánea.

-Tercero, en la definición se observa claramente la relación del caso con el contexto, hasta el punto de explicitarse la dificultad de ver el límite entre ambas realidades. Esto nos da una muestra de la importancia de inmiscuirse en el proceso para poder interpretar los hechos y los cambios.

-Y por último, se menciona la necesidad de emplear numerosas fuentes de evidencia. Es importantísimo en investigaciones como la actual, buscar una triangulación de perspectivas, una saturación de datos y hacer incluso, referencia a las fuentes documentales para corroborar los hechos y las interpretaciones que se realizan.

Para Ary (1981), entrando ya en el ámbito de los objetivos que persigue el estudio de casos, esta tipología de estudios, puede tener varias finalidades:

1.-Estudiar situaciones únicas (caso de estudios médicos especiales).
2.-Generar hipótesis que contrastar posteriormente con estudios posteriores.
3.-Proporcionar conocimientos.
4.-Diagnosticar una situación, para prescribir un tratamiento (Freud y sus casos clínicos).
5.-Complementar estudios cuantitativos.

En nuestro caso, utilizamos el estudio de caso fundamentalmente participando de las finalidades 3 (por el conocimiento que nos genera sobre el tópico de estudio) y 5 (puesto que la fase primera de nuestra investigación es fundamentalmente cuantitativa).

Existen numerosas clasificaciones de los estudios de casos, de entre ellas destacaremos las que nos parecieron más significativas:

Uno de los criterios más aceptados por los diferentes autores en sus clasificaciones del estudio de casos es el del número de casos analizados, siendo la clasificación más sencilla a este respecto la que nos presentan Bogdam y Biklen (1982):

-*Estudios de caso único*: Se analiza un único caso, aunque dentro de esta modalidad podamos encontrar otras subdivisiones: estudio de casos histórico-organizativo (o institucional): estudio de una organización a lo largo del tiempo; estudio de casos observacional: centrado en aspectos concretos de una organización; Biografías (también denominados "historias de vida"); estudios de comunidades (o estudios comunitarios): su objeto es una comunidad social; y la microetnografía: estudios sobre actividades muy específicas.

-*Estudios multi-caso* (también denominado "estudios de casos múltiples"): Se estudian dos o más sujetos.

Nos comenta Ying (1987), que los estudios de caso pueden dividirse en dos tipologías:

1) Dependiendo del propósito (*descriptivo, exploratorio, evaluativo y explicativo*). En nuestro caso, exploramos el desarrollo del conocimiento práctico generado en un grupo de profesores en formación permanente.

2) Según el diseño de investigación.

* *De caso único holístico*. (Estudio de un sólo caso centrado en una sola unidad de análisis).

* *De caso único ramificado o anidado* ("embedded"). (Estudia un caso único pero dividido en varias subunidades de análisis).

* *Multicaso holístico*. (El estudio de un aspecto determinado en varios casos).

* *Multicaso ramificado* (que trata más de un caso, con diferentes subunidades de análisis en los distintos casos).

Un resumen de las características de los estudios de caso (ventajas e inconvenientes), podemos contemplarlas en el cuadro 2.8:

VENTAJAS	INCONVENIENTES
-Conectan directamente con la realidad (práctico y contextual).	-Falta de validez externa.
-Reconocen la complejidad y relaciones con lo social.	-No representa a una muestra, por lo que el investigador no puede generalizar, sólo enumerar frecuencias.
-Pueden constituir una base de datos para diferente finalidad.	-Se escapa de la teoría, no contribuye al conocimiento teórico, se queda en lo cotidiano y anecdótico.
-Puede actuar de conocimiento de resultado inmediato y formativo a los propios casos estudiados.	-La consistencia y estabilidad de datos.
-Los resultados llegan a todos los lectores, por su contacto directo con la realidad, no requiere una especialización en la interpretación de los mismos.	-El investigador en sus conclusiones se deja arrastrar por la inercia de la situación que investiga.

Cuadro 2.8: Ventajas e inconvenientes de los estudios de caso.

Sin embargo Jenkins y Kemmis (1983), aportan solución al problema de los estudios de caso enumerando tres posibles generalizaciones de estos estudios de caso:

a) Posibilidad de generalización del ejemplo estudiado a la clase más amplia que ese ejemplo podría representar.

b) Por las características de ese caso estudiado a múltiples casos (para ello se utilizan casos típicos).

c) Por la coherencia interna del caso, que permitiría que éste sea transferible, posibilitaría el valor ilustrativo de otros casos.

A esto añadimos la aportación de Donna Kagan (1993) en cuanto al carácter de normatividad del estudio de casos, o a la generalización naturalista de Stake (1987).

El proceso a seguir en una investigación guiada por el estudio de casos, se puede resumir en tres fases:

-Una interactiva: en la que exploramos y reconocemos el objeto de estudio de forma general y analizamos los contextos en que se desenvuelve.

-Una fase interactiva: Para algunos autores esta fase es la de selección de casos y para otros esta selección ya se realizó en la anterior, con lo que en esta fase interactiva se realizaría el trabajo de campo, es decir, se recogerían los datos durante el programa de intervención (si existiera) y se analizan.

-Y en una tercera o fase postactiva, se elabora el informe y se concluye el proceso, tomando las decisiones al respecto que fuesen oportunas.

En la figura 2.5 Martínez Bonafé, J. (1987) refleja estas fases:

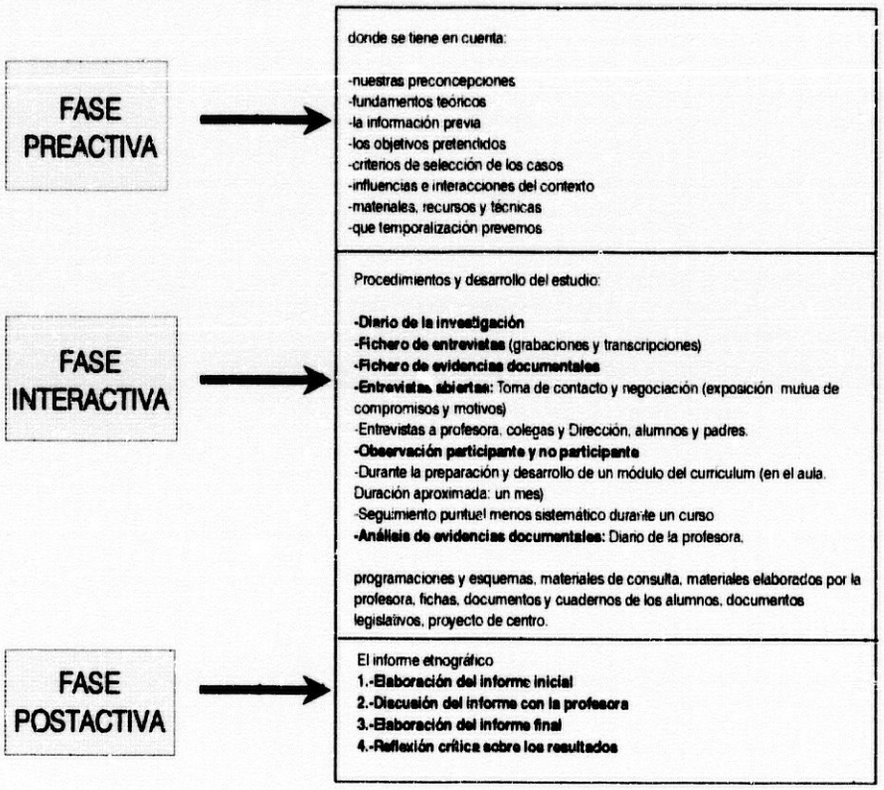


Figura 2.5.- Estructura y organización de un estudio de casos. (Bonafé, J., 1987:61).

2.3.-Posicionamiento de nuestra investigación.

Tras esta revisión sobre los aspectos que verticalmente estarían por encima de nuestra particular investigación, de forma que llegásemos al concepto de ciencia, vamos a definir brevemente la situación concreta de nuestra investigación. En primer lugar entraremos en el concepto de investigación o investigar para posteriormente mostrar un cuadro resumen (cuadro 2.9) del capítulo en relación a nuestra investigación.

Partimos de un concepto de *investigar*, que si bien sabemos que existen numerosas definiciones de diversos autores (desde los más experimentales hasta los más naturalistas e interpretativos), a nosotros nos interesa una definición que

se adecue a las necesidades del profesor de Educación Física y esté enmarcada en el ámbito escolar, por ello definiremos investigar como *una actividad sistemática y planificada, de valoración y análisis, para proporcionar información a la toma de decisiones del profesor, con vistas a mejorar o innovar en educación.*

Con esta definición abarcamos todas las competencias preactivas, interactivas y postactivas del profesor, así como aquellas actividades planificadas que el profesor realiza para comprender, transformar y/o profundizar en los problemas cotidianos de su práctica docente.

De siempre se ha concebido la idea de que la investigación es algo ajeno al centro escolar, algo desarrollado por investigadores externos, llámense universitarios, personal de la Administración, etc. Esta idea comienza a desbancarse con los educadores progresistas de principios de siglo, quienes incorporan nuevas formas de entender la investigación, dotando a los docentes un papel de mayor protagonismo en el proceso investigativo. Con la investigación social, el profesor se transforma en un investigador en sus clases, superando la clásica visión (basada en el positivismo) que separaba el papel investigador de los expertos externos, creadores de teorías, del de los profesores academicistas, aplicadores de esas teorías en la práctica.

De aquí se deduce una primera división entre *investigación básica*, cuya misión es aumentar el campo teórico, aportando un cuerpo organizado de conocimientos científicos y que no produce unos resultados prácticos inmediatos (Kerlinger 1975), y una *investigación aplicada* que busca la resolución de problemas prácticos, es decir, se utiliza para resolver un problema práctico inmediato, mientras que contribuir al conocimiento científico es secundario, la diferencia está, por tanto, en los objetivos a alcanzar, más que en el nivel de complejidad del proceso de investigación (Travers 1986).

La investigación que proponemos, tiene su razón de ser fundamentalmente en la investigación aplicada, se precisa la presencia e intervención de una persona "externa" que canalice todo el proceso de investigación y que oriente metodológicamente al profesorado que toma parte en él, pero con el fin de formar a un profesorado que investigue sobre su práctica, y no con el de crear un conocimiento teórico y académico.

Principalmente la influencia externa de este investigador se debe a la falta de información, a la escasez de experiencias de este tipo en nuestro campo de Educación Física y a la clara intención de promover este tipo de Formación Permanente del profesor en nuestra área.

Veamos ahora el cuadro resumen al que hacíamos referencia:

CLASIFICACIÓN, AUTOR O CONCEPTO	NUESTRO POSICIONAMIENTO
-Concepciones del término "Paradigma".	Lakatos (1970)
-Paradigmas o tradiciones de las Ciencias Humanas.	Cualitativo
-Joyce (1975) (Modelos de formación del profesorado).	Movimiento de orientación social
-Zeichner (1983) (Modelos de formación del profesorado).	Basado en la indagación
-Ferry (1983) (Modelos de formación del profesorado).	Modelo centrado en el análisis
-García Alvarez (1987) (Paradigmas de investigación didáctica).	Mediacional del pensamiento del profesor
-Feiman-Nemser (1990) (Orientaciones conceptuales).	Orientación práctica [Enfoque reflexivo sobre la práctica (añadido por Pérez Gómez, 1992)]
-Doyle (1990) (Modelo de formación del profesorado).	The reflective professional
-Sparks y Loucks-Horsley (1990) (Modelos de formación permanente).	-Modelo de desarrollo y mejora.
-García Alvarez (1993) (Modelos de formación permanente).	Según las dimensiones: -Modelo descentralizado -Investigación-acción -Grupo de trabajo

Cuadro 2.9: Resumen del posicionamiento de nuestro estudio según las teorías y modelos revisados.

CAPITULO III.- DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA.

3.-DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA.

3.1.-Fundamentación. Justificación. Estudios anteriores.

La estructura seguida en este apartado sigue el siguiente esquema:[1]

A) Fundamentación de la estructura de esta tesis. El por qué del diagnóstico de la Formación permanente.

B) Estudios anteriores en otros países que nos aportan datos para fundamentar nuestro diagnóstico.

C) Estudios realizados en nuestro país.

D) Estudios relacionados con el diagnóstico de la Formación Permanente en Educación Física.

A) Esta tesis doctoral apoya su estructura en O'Sullivan, Jones y Reid (1990), cuando nos comentan, que en todo proceso de evaluación de programas formativos de desarrollo profesional, deben existir unos momentos que fundamenta en:

-Identificar necesidades
-Determinar prioridades
-Diseñar el programa
-Desarrollar el programa

[1] Debido a estos criterios, las referencias a los autores en el texto, no guardan un riguroso orden cronológico.

CAPITULO III.- DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA.

3.-DIAGNÓSTICO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ANDALUCÍA.

3.1.-Fundamentación. Justificación. Estudios anteriores.

La estructura seguida en este apartado sigue el siguiente esquema:[1]

A) Fundamentación de la estructura de esta tesis. El por qué del diagnóstico de la Formación permanente.

B) Estudios anteriores en otros países que nos aportan datos para fundamentar nuestro diagnóstico.

C) Estudios realizados en nuestro país.

D) Estudios relacionados con el diagnóstico de la Formación Permanente en Educación Física.

A) Esta tesis doctoral apoya su estructura en O'Sullivan, Jones y Reid (1990), cuando nos comentan, que en todo proceso de evaluación de programas formativos de desarrollo profesional, deben existir unos momentos que fundamenta en:

-Identificar necesidades
-Determinar prioridades
-Diseñar el programa
-Desarrollar el programa

[1] Debido a estos criterios, las referencias a los autores en el texto, no guardan un riguroso orden cronológico.

-Controlar el programa
-Evaluar el programa

Como veremos más adelante en la estructura global de esta tesis, se contemplan los dos primeros momentos descritos por estos autores en la primera fase de este estudio, capítulo que tratamos en estas líneas, es decir, diagnosticar la formación permanente identificando carencias y necesidades, para posteriormente diseñar un programa de formación acorde con la base de los resultados de este diagnóstico previo. Y en segundo lugar, esta investigación contempla los cuatro últimos momentos descritos anteriormente por O'Sullivan et alii, en las sucesivas fases de la presente tesis doctoral, donde el programa diseñado se pone en práctica, se controla su evolución y se evalúa.

Imbernón (1994), nos resalta la importancia de contextualizar los planes de formación permanente del profesorado y la enorme importancia de una evaluación inicial de la misma:

> "Una política de formación permanente del profesorado deberá basarse fundamentalmente en la ejecución de planes específicos de formación para zonas determinadas, de esta manera se aumenta la eficacia de dicha formación...establecer un plan no significa únicamente ofertar un conjunto de seminarios, cursos, grupos de trabajo o conferencias... Es fundamental realizar un análisis antes de iniciar el diseño." (Imbernón, 1994:63).

Como vemos son argumentos, más que convincentes, para fundamentar la realización del diagnóstico que realizamos de la formación permanente en nuestra Comunidad Andaluza.

B) En la recopilación de 97 estudios a través del Sumario Florida (Lawrence et alii, 1974), se concluye que la manera más eficaz de llevar a cabo la formación permanente del profesorado es la que cumple con los siguientes requisitos:

-Actividades autodirigidas.
-Objetivos autoimpuestos por el profesorado.
-Que los programas sean planificados a largo plazo.
-Que la formación esté basada en la escuela.

En EE.UU. la ineficacia de la formación permanente ya se pone de manifiesto en numerosas ocasiones. Howey (1980) nos dice que:

> "Nada ha resultado tan frustradoramente inútil como los miles de talleres y conferencias que han llevado a insignificantes cambios en la práctica al volver a sus clases" (Howey, 1980:45).

Igualmente Griffin, (1982), recopila las investigaciones de los últimos 15 años, llegando a las conclusiones de:

-Los programas deben ser participativos.
-Deben ser diseñados según las carencias que se detecten.
-Deben depender más de personas del centro que de personas de fuera.
-La solución a los problemas debe encontrarse en la escuela.
-Debe plantearse la formación permanente teniendo en cuenta el contexto.

Como comprobaremos más adelante en los resultados obtenidos en este diagnóstico, muchas de estas directrices se vuelven a dar en las opiniones y preferencias del profesorado andaluz de Educación Física.

El tópico de evaluación y diagnóstico de la formación permanente del profesorado ya ha sido estudiado por varios autores, que nos muestran directrices generales a las cuales orientar nuestra investigación en esta fase.

Fenstermacher y Berliner (1985) nos proponen indicadores para tomarlos como criterios de evaluación de la formación permanente, éstos son las dimensiones de *valor* (referido al campo de los objetivos y su ética), *éxito* (trata de la competencia de los formadores y de la claridad de los objetivos de los programas de formación permanente), y por último la dimensión de *mérito* (hace referencia a la calidad de los programas formativos, en cuanto a la variabilidad de las actividades, coherencia, incentivos, apoyos y seguimientos, etc.).

Loucks et alii (1987) nos muestran que los métodos de recopilación de datos para realizar un diagnóstico de la formación permanente más efectivos, según los objetivos que nos planteemos en la evaluación, son los cuestionarios

y las entrevistas, puesto que son capaces de llegar a evaluar más aspectos. Estos instrumentos son precisamente los que nosotros empleamos en esta fase de diagnóstico de nuestra investigación.

Worthen y Sanders (1988) nos muestran las características que deben tener las evaluaciones sobre el desarrollo profesional del profesorado, según sea *formativa o sumativa*, aspectos que nosotros integramos para establecer el diagnóstico de nuestra formación permanente en Educación Física. Veamos el cuadro resumen que proponen estos autores:

	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
PROPÓSITO	Mejorar el programa	Certificar la utilidad del programa
AUDIENCIA	Los directores del programa y el profesorado	La agencia que financia
QUIEN DEBE LLEVARLA A CABO	Evaluador interno	Evaluador externo
MEDIDAS	A menudo informal	Válido/fiable
FRECUENCIA DE RECOGIDA DE DATOS	Frecuente	Limitada
TAMAÑO DE LA MUESTRA	A menudo pequeño	Normalmente amplia
PREGUNTAS QUE SE PLANTEAN	¿Qué está funcionando? ¿Qué necesita mejora? ¿Cómo se puede mejorar?	¿Qué resultado se produce, con quién, bajo qué condiciones, con qué formación, a qué costo?
LIMITACIONES DEL DISEÑO	¿Qué información se necesita, cuándo?	¿Qué se espera conseguir?

Cuadro 3.1: Características de la evaluación formativa y sumativa (Worthen y Sanders, 1988).

Nuestra investigación intenta integrar estas dos perspectivas de evaluación, superando las limitaciones de cada una, de forma que el diagnóstico de la formación permanente del profesorado de Educación Física es realizado desde fuera, por un investigador externo, pero los protagonistas o la fuente de información son los propios profesores (en gran número y con evaluación cuantitativa) y organizadores, en pequeño número y con evaluación cualitativa (asesores de Educación Física).

C) Centrándonos en los *estudios realizados en nuestro país*, prácticamente todos los autores están de acuerdo en dividir la formación permanente en España en tres épocas: una anterior a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) (1957-1969), una segunda que ocupa de 1969 a 1984, momento en que se crean los CEPs, y la última, desde la aparición de los CEPs a la actualidad.[2]

De cualquier forma como vemos en este pequeño resumen, la formación permanente, siempre ha tenido deficiencias, en todas las etapas, lo cual nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene en nuestra área de Educación Física un diagnóstico que facilite la detección de dichas deficiencias, mostrando en su caso, las alternativas oportunas de actuación:

1) En la primera época, donde se sitúan los Centros de Colaboración Pedagógica, se produce un gran control sobre la formación (Gómez Rodríguez, 1991). Sus características son:

-Formación obligatoria.
-Temática impuesta, así como la metodología.
-Dispersa en el tiempo (3 veces al año).
-Local en cuanto a su organización.

2) Durante la creación de los CEPs, las críticas que se señalaron a la época inmediatamente anterior, fue la siguiente (Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria, 83-86):

-Escaso alcance en el profesorado y sin embargo un importante gasto.
-Afán de "Titulitis".
-Falta de planificación, desconexión con las necesidades del profesorado.
-Descoordinación entre la Administración.
-Los programas no se evaluaron.
-La falta de conexión entre investigación y perfeccionamiento.

[2] Ver apartado referente a la formación permanente de Educación Física en el capítulo II.

3) A los CEPs también se les ha criticado mucho, un ejemplo lo tenemos en la revista T.E. nº 125, de 1991 que dedica un informe a críticas hacia los CEPs, en cuanto a:

-La selección de los asesores.
-La huída del aula del profesorado que van a los CEPs.
-La influencia de la Universidad, favorecida por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)
-Profesores de Apoyo que se dedican a hacer su currículo.
-Titulitis.

Igualmente González Sammamed, (1989) nos dice que:

> "Es una opinión generalizada que de la mayoría de los cursillos ha quedado poco más que el título que entregaban por asistencia, porque la transformación del trabajo del aula ha sido escasa" (González Sammamed, 1989:65)

Benedicto Antolí, (1991) también nos dice, como vimos en el capítulo anterior, que la formación permanente presenta en los últimos tiempos problemas de eficacia, habiendo un muy bajo porcentaje de asistencia a las actividades de formación.

Como veremos más adelante, estos estudios contribuyen ampliamente a las directrices que nos marcamos en este trabajo, de forma que el programa de formación que planteamos en las sucesivas fases del estudio, se basa en principios parecidos a los que se llegaron tras realizar los metaanálisis de las investigaciones anteriormente señaladas.

Cabe destacar el Seminario sobre Evaluación de Programas de Formación Permanente en las Comunidades Autónomas e Inglaterra y Wales, realizado en 1993, Granada, donde se reflejan varias conclusiones:

-En ninguna Comunidad Autónoma se realiza la evaluación de la formación permanente de forma planificada, organizada y presupuestada adecuadamente.

-Existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas.

-El mayor número de investigaciones en cuanto a la evaluación de la formación permanente en España se realizan en el territorio correspondiente al Ministerio de Educación y Ciencia.

García Alvarez, J. (1993), nos comenta que:

> "...una formación permanente bien concebida y realizada podría no sólo contrarrestar el fracaso escolar sino también elevar la calidad de la enseñanza. Pero esa formación viene arrastrando muchos defectos.." (García Alvarez, 1993:27)

Esto acentúa y corrobora la necesidad e importancia que para nosotros tiene esta fase previa de diagnóstico en nuestra Comunidad.

En la Comunidad Autónoma de Cataluña nos destaca Gairín (1993), que se realizan los Planes Unitarios de Formación del Profesorado, donde se evalúa inicial, formativa y finalmente la formación permanente, identificando asimismo las necesidades que plantea.

En el País Vasco, Barceló (1993) describe el Plan Intensivo de Formación (PIF) que realiza la evaluación a través de cuatro vías; una extrayendo información cualitativa de directores de centros diversos, la segunda vía trata de recoger información a través de cuestionarios a profesores, coordinadores y a asesores, la tercera consta de la opinión de los asesores sobre su trabajo de asesoramiento, y la última vía de obtención de información, se trata de las evaluaciones de los propios profesores.

En la Comunidad de Navarra, nos dice García Armendáriz (1993), se realizan dos tipos de evaluaciones; una interna realizada en la Sección de Perfeccionamiento del Profesorado, y otra externa realizada por las Comisiones de Seguimiento de Plan de Formación, donde generalmente se recogen las necesidades de formación, la satisfacción del profesorado y la validez de los programas.

En la Comunidad Andaluza, Villar (1993), nos señala que no existe un acuerdo en los procedimientos de los CEPs para realizar una evaluación de la formación permanente. Desde Julio de 1993, a través del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, se trabaja en tres programas de evaluación de centros, de proyectos curriculares y de la formación permanente.

Imbernón, autor ya citado anteriormente, nos señala que el diagnóstico de la formación permanente requiere un gran esfuerzo en cuanto al trabajo y al tiempo dedicado, y que es necesario realizar un diseño del mismo, previendo instrumentos, muestra, fuentes de información, etc. Veamos el cuadro que nos propone:

	ÁMBITO TERRITORIAL	ÁMBITO TEMÁTICO	ÁMBITO CONCRECIÓN
PROCEDIMIENTO	* Entrevista inspector * Reunión con directores * Encuestas a profesores * Datos de la administración	* Entrevista inspector * Reunión con directores * Encuestas a profesores * reuniones con MRP * Discusión en grupo	* Entrevista con CEP * Datos inspección * Observación directa

Cuadro 3.2: Diagnóstico previo de un Plan de formación permanente. (Imbernón, 1994:67).

D) Todas las referencias que hemos reseñado hasta aquí, se tratan de áreas generales, pero realmente *en Educación Física, la evaluación de la formación permanente se reduce a escasos estudios*:

De forma general, podemos decir que los sondeos de la formación permanente en Educación Física se han realizado en casos muy puntuales, sobre un número muy reducido de profesores para obtener información profunda sobre diversos casos que se estudian a lo largo de un proceso mediante la metodología de estudios de caso.

Fraile (1993), nos muestra un estudio más detallado de la formación permanente que reciben los profesores de EGB de Castilla y León. Realiza un estudio de 230 profesores (161 masculinos y 69 femeninos) a través de un cuestionario, que entre otros temas, contempla preguntas de investigación de la formación permanente del profesorado de EGB específico de Educación Física

Los resultados los resumimos brevemente en los siguientes:

-En cuanto a la autonomía profesional (tema tratado también en nuestro cuestionario), recoge un grado alto de la misma, mayormente acentuado entre los hombres, apoyando este argumento al empleo de modelos de enseñanza más tradicionales, sin valorar la necesidad de un trabajo colaborativo con el resto de sus compañeros.

-La mitad de los encuestados, reconocen que el intercambio de materiales curriculares con otros colegas es uno de los aspectos más importantes de su labor docente.

-Entre los problemas más denunciados por el profesorado (3 de cada 4) de Educación Física está la deficiencia de las instalaciones y materiales en centros escolares, lo cual dificulta el desarrollo de programas de acorde con la Reforma Educativa.

-El problema principal del profesorado con respecto a la formación permanente es la falta de tiempo, seis de cada diez profesores denuncian esta deficiencia en su disponibilidad para asistir a actividades de perfeccionamiento, y de ellos la mayoría (71%) corresponden a docentes de 35-40 años.

-Un 80% de los profesores sin embargo, reconocen asistir a cursos de perfeccionamiento, tras realizar el curso postgrado. Algo muy notable, destaca Fraile, puesto que el profesorado de EGB posee en su calendario de trabajo 25 horas semanales, debiendo extraer de su horario extralectivo el tiempo necesario para la asistencia a dichas actividades de perfeccionamiento.

-Por contra, como reivindicación se contempla la inclusión de las actividades de formación permanente en el horario lectivo, *sin tener que salir del propio centro.*

Esto mismo es lo que nosotros proponemos en la realización de la presente investigación y que conecta con el segundo bloque desarrollado, es decir, un programa formativo Centrado en la Escuela, donde los profesores vean solucionados estos problemas que se detectan en la generalidad de la formación permanente que se les ha ofrecido hasta el momento.

-En cuanto a las preferencias de las actividades de formación permanente que muestran los datos de esta investigación destacan los *seminarios de trabajo coordinados por un profesor*, *sesiones prácticas dirigidas por profesores* y *seminarios de investigación-acción*. Además esto se acompaña de una tendencia de los profesores hacia contenidos eminentemente prácticos, tales como; *actividades prácticas durante las clases* o *diagnóstico de los problemas de las clases de Educación Física*.

-Como vemos, entre la formación que prefieren los profesores de Educación Física se sitúan aquellas de carácter más práctica, y curiosamente, destaca Fraile, que son los profesores menores de 35 años los que se decantan a la investigación-acción.

-Por último Fraile, estudia otros aspectos como la planificación, contenidos, objetivos, etc. de los profesores en sus clases de Educación Física.

La *memoria de actividades de formación permanente del profesorado en el curso 1993-94*, editado por el Ministerio de Educación y Ciencia refleja que las modalidades de formación permanente más practicadas por los profesores en el área de Educación Física son por este orden:

-Grupos de trabajo (114)
-Cursos de 20 a 49 horas (66)
-Seminarios permanentes (64)
-Cursos de 50 a 149 horas (21)
-Cursos de menos de 20 horas (13)
-Jornadas y conferencias (7)
-Formación en Centros (4)
-Proyectos de innovación (1)

Esto nos hace pensar que la actividad que mayormente prefieren los profesores de Educación Física son los grupos de trabajo, con gran diferencia entre las demás.

En la actualidad, la Junta de Andalucía realiza, a través de la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia, una evaluación de las actividades y cursos de Formación Permanente, incluyendo al área de Educación Física.

En ella, y mediante un cuestionario de evaluación, recopilan datos sobre:

1.-La Organización de la actividad (ítemes de valoración de 1 a 5):

-El diseño de la actividad.
-La organización de espacios y de tiempo.
-La relevancia de los temas desarrollados.
-Los recursos y materiales.

2.-El Ambiente de la actividad (diferencial semántico):

-Armonía-conflicto.
-Colaboración-aislamiento.
-Confianza-desconfianza.
-Implicación-pasividad.
-Acuerdo-enfrentamiento.

3.-El Desarrollo de las Sesiones de la actividad (ítemes de valoración de 1 a 5):

-En general trata de la calidad de los contenidos, la presentación de los mismos, así como el fomento de la reflexión.

4.-La percepción global sobre la actividad (marcar sí/no):

-En general sobre la aplicabilidad y aprovechamiento de los contenidos de la actividad.

5.-La infraestructura de servicios (ítemes de valoración de 1 a 5):

-Alojamiento.
-Comida.
-Sala de trabajo.
-Trato personal.

3.2.-Metodología seguida en la fase de diagnóstico de la Formación Permanente en Educación Física.

Una vez que hemos observado el estado de la cuestión sobre el propósito de esta primera fase en el apartado 3.1. de este capítulo, donde especificamos las directrices que nos marcaban los estudios anteriores a este respecto, vamos ahora a desarrollar nuestro caso concreto.

Bien podría constituir este bloque una investigación independiente del resto del estudio, pero sus objetivos están en íntima conexión con el desarrollo de las siguientes fases del proceso, es por ello que encuadremos dicho estudio como una fase preliminar dentro de esta tesis doctoral.

Esta primera fase posee un *carácter metodológico mixto*, en cuanto a que integra un instrumento de carácter más cuantitativo, debido a la necesidad de realizar un sondeo a una muestra considerablemente amplia del profesorado de Educación Física andaluz, como vamos a ver a continuación, el instrumento al que nos referimos es el *cuestionario*, con otro instrumento de carácter más cualitativo como la *entrevista de opinión*, encaminada a reforzar las opiniones recogidas en los cuestionarios, es decir, dándole una utilidad de contraste o de validez cualitativa. El objeto de esta entrevista son los organizadores de cursos y actividades de formación permanente, asesores de los Centros de Profesores encargados de la formación permanente del profesorado, personal que a su vez, es especialista en Educación Física.

Otro de los argumentos de peso que avalan la utilización de una metodología mixta en este diagnóstico, es el resultado obtenido en anteriores investigaciones evaluativas sobre la formación permanente, donde incluso se llegaban a resultados contradictorios si se analizaba la información obtenida

mediante técnicas cuantitativas, en lugar de los datos obtenidos por vía cualitativa, o viceversa (Lawrenz y McCreath, 1988).

Como hemos comentado en anteriores ocasiones, el estudio de la formación permanente de Educación Física se realizó en *el contexto de aplicación* específico de la Comunidad Andaluza, con un carácter transversal en el tiempo, y con el objetivo principal de diagnosticar dicha formación permanente. Para ello utilizamos como fuentes de información a los Asesores específicos de Educación Física existentes en nuestra Comunidad, así como a los propios clientes de la formación permanente, es decir, los docentes en ejercicio que desempeñan su labor de enseñanza en Andalucía.

3.2.1.-El profesorado encuestado.

La *muestra*, de profesores a los que pasamos el cuestionario debía cumplir unos requisitos:

-Ser titulados específicos de Educación Física.

-Ejercer en la docencia de Educación Física, independientemente de los años de experiencia, sexo, edad o formación inicial.

-Que hayan asistido a diversos cursos de formación permanente, puesto que las preguntas hacen referencias valoraciones personales a un nivel general de la formación permanente que han recibido.

La muestra total de profesores encuestados fue de 157, que supone un 20-25% aproximadamente del total de licenciados ejercientes en Andalucía[3], y aunque en un principio sólo pretendíamos recabar información de los licenciados en Educación Física que ejercían su profesión en nuestra Comunidad Andaluza, tras el análisis de los datos tuvimos que incorporar nuevas categorías:

-Licenciados en Educación Física.
-Maestro especialista en Educación Física.

[3] Según datos aportados por el Mapa Escolar de la Junta de Andalucía (1994).

-Licenciados en otras materias.
-Maestro no especialista.
-Otros (donde se incluían docentes no ejercientes y alumnos universitarios de Facultades o de escuelas de Magisterio).

Veamos de forma gráfica esta muestra de profesores encuestados, tomando como criterio para ello las variables de sexo y las categorías marcadas sobre estas líneas:

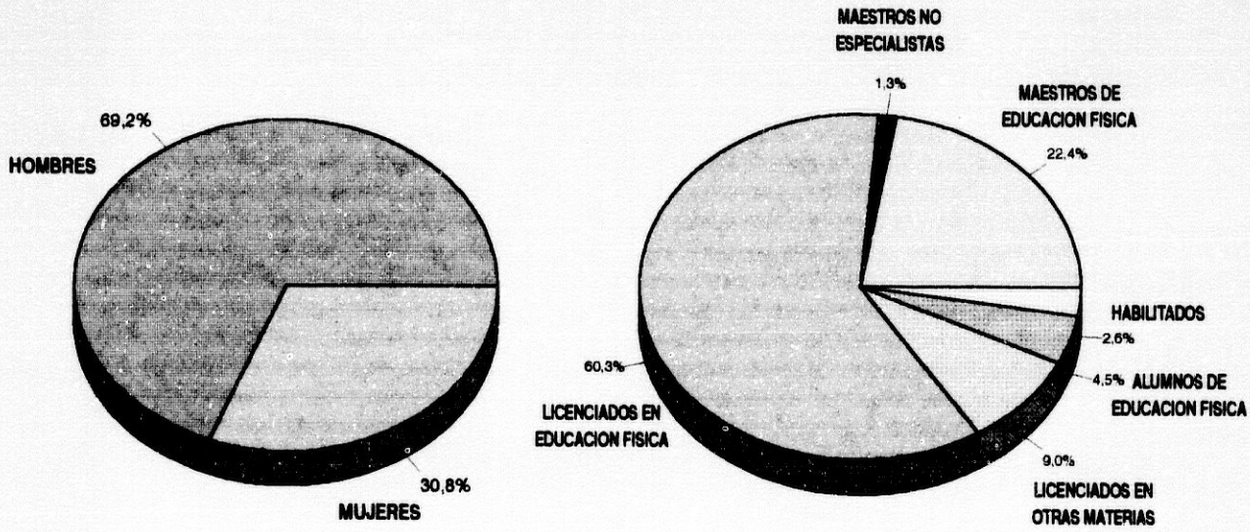


Figura 3.1.-Muestra según sexo de los encuestados (izquierda) y segun su titulación (derecha).

La muestra abarcó de forma *estratificada* las ocho provincias andaluzas, lo que nos permitía obtener información diferenciada de cada una de ellas y comparar las diferentes situaciones de la formación permanente en Andalucía.

La información sobre el profesorado encuestado se recogió a través de diferentes actividades de formación que se organizaban en la Comunidad Andaluza, tales como cursos de actualización científico-didáctica organizados

por la Universidad, jornadas de experiencias profesionales, congresos, así como otros cursos organizados por los Centros de Profesores (CEPs) e Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) y fundamentalmente por el Instituto Andaluz del Deporte (IAD) que impartía cursos rotativos por las diferentes provincias andaluzas a lo largo del año 1994, lo cual y gracias a su colaboración, facilitaba nuestra recogida de datos.

La razón fundamental por la que se encuestaba a los profesores en dichas actividades de formación era obvia, o sea, los docentes en Educación Física debían opinar en las encuestas sobre diversos aspectos de la formación permanente que recibían (no sólo en ese curso o actividad concreta, sino en la generalidad de actividades en las que habían participado), por ello esta estrategia nos aseguraba que el profesorado encuestado poseía información reciente y suficiente para responder el cuestionario que se les planteaba.

3.2.2.-Los objetivos específicos del diagnóstico realizado.

Los *objetivos* que se persiguen en esta primera fase de la investigación son los siguientes:

-Identificar las carencias de la Formación Permanente en Andalucía, fundamentalmente en el tipo de actividades que se desarrollan y sobre la metodología utilizada.

-Comprobar la participación del profesorado en las actividades de formación permanente (formas de organización, frecuencia de participación, implicación de los profesores de Educación Física en los contenidos de dichas actividades).

-Conocer los objetivos del profesorado de Educación Física en las actividades de formación permanente.

-Identificar los campos de asesoramiento que demandan los profesores asistentes a las actividades de formación permanente.

-Conocer las opiniones e intereses de los profesores con respecto a la formación permanente en Educación Física.

-Determinar los principales problemas que encuentran los profesores ante la formación permanente y las alternativas que plantean.

-Diseñar un programa de formación en función de los datos que obtenemos.

-Contrastar las opiniones de profesores con los asesores-organizadores de actividades de formación permanente, mediante entrevistas.

3.2.3.-Preguntas previas a la investigación.

Previamente al estudio del diagnóstico de la formación permanente en la Comunidad Andaluza, desarrollamos unas preguntas que nos interesaba investigar tras la comprobación de los resultados:

¿Cómo percibe y valora el profesorado de Educación Física la formación permanente en Andalucía?

¿Cuáles son los principales problemas y necesidades que encuentra el profesorado de Educación Física ante la formación permanente que se les ofrece?

¿Cuáles son las expectativas y en qué medida participa el profesorado en esta formación permanente?

3.2.4.-Las variables estudiadas.

Concretando las variables que estudiamos en este diagnóstico de la formación permanente, vamos a observar en la figura 3.2, un sencillo esquema del objeto de estudio, profundizando en los aspectos concretos que lo conforman, así como cuáles son los instrumentos que se utilizan para registrarlo:

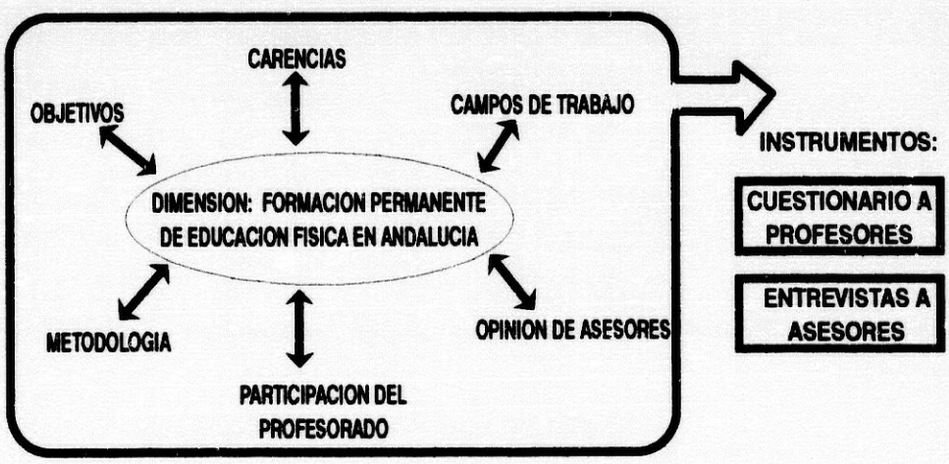


Figura 3.2 .- Variables e instrumentos de la fase de diagnóstico.

3.2.5.-Los instrumentos empleados.

Como observamos en la figura anterior, utilizamos dos instrumentos para la recogida de datos acerca de la formación permanente en el diagnóstico realizado, el cuestionario como instrumento principal y la entrevista como instrumento de contraste y validación cualitativa.

Veamos en el cuadro 3.3, los instrumentos y las finalidades de su utilización en esta fase de la investigación:

	INSTRUMENTO PRINCIPAL	INSTRUMENTO DE CONTRASTE
CARACTERÍSTICAS:	Cuestionario	Entrevista
Intencionalidad	-Diagnóstico previo y general. -Información base para el programa formativo.	-Instrumento de contraste y de validación cualitativa del cuestionario -Captar otra fuente de información.
A quién va dirigido	-A profesores de E.F. (maestros y licenciados)	-A los asesores específicos de E.F. en la Comunidad Autónoma Andaluza
Cuándo se emplea	-En la primera fase de diagnóstico. Antes del programa formativo.	-En la primera fase de diagnóstico. Antes del programa formativo.
Cómo se aplica (procedimiento)	-Confección del cuestionario -Preguntas abiertas y cerradas -En cursos de Formación Permanente.	-Grabación y transcripción. Preguntas abiertas, mismas categorías del cuestionario
Análisis de la información	-Estadística descriptiva -Estadística correlacional -Análisis interpretativo	-Análisis de contenido -Comparación de asesores y consumidores de la F. Permanente

Cuadro 3.3: Instrumentos empleados en esta primera fase de diagnóstico.

El cuestionario.

El objeto del cuestionario de este primer bloque de la investigación es una *evaluación intrínseca* (García Alvarez, 1987), puesto que profundizamos a través de sus categorías en aspectos internos de la formación permanente de Educación Física, tales como:

-Los contenidos de la misma y su adecuación a las necesidades del profesorado.

-Las estrategias empleadas para su desarrollo.

-La metodología que se emplea en la formación permanente y adecuación de la misma.

-Si los objetivos son adecuados y el grado de cumplimiento que la organización se propone, tanto en su apartado conceptual, actitudinal como de aplicación práctica dentro del aula.

Casos de esta evaluación intrínseca la observamos en Marble (1980), los "casos" en McCabe (1980), y Lamb y Donald (1981).

Los *criterios seguidos* para el diseño del cuestionario, han sido los siguientes:

-Lectura de investigaciones previas y cuestionarios relacionados con el tema (apartado 3.1. en este capítulo).

-Reflexión sobre aquellos aspectos que nos interesan para nuestro objeto de estudio.

-Consulta con profesionales de la Educación Física, con una doble finalidad:

* Para la comprensión de las preguntas (lenguaje adaptado).
* Profundizar en el sentimiento general sobre las carencias y problemas que los docentes se encuentran ante la formación permanente que reciben.

-Consulta con expertos.

-Pasación del cuestionario a algunos compañeros para ver las dificultades del mismo y redefinir las preguntas.

Pero además la *definición de las categorías* y la significatividad de éstas en relación al objeto o dimensión del estudio, debe seguir un camino metodológico:

-Análisis conceptual de la formación permanente.

-Determinar los límites de las categorías de forma que no se solapen, es decir, establecer definiciones excluyentes.

-Establecer una definición inequívoca de cada una de las categorías.

-Llegar a un consenso entre el investigador y diferentes expertos que supervisan la categorización.

Tras este proceso, las categorías desarrolladas y utilizadas para la formulación de las preguntas del cuestionario han sido las siguientes:

SISTEMA DE CATEGORÍAS

OBJETIVOS (Preguntas 1, 2)

Contempla las expectativas que el profesorado posee cuando accede a una actividad de formación permanente.

VALORACIÓN GENERAL (Preguntas 3, 15, 17)

Se refiere a las valoraciones que el profesorado realiza sobre la formación permanente en general, abarcando la totalidad de las actividades que ha asistido.

PARTICIPACIÓN (Preguntas 4, 5, 6, 8, 9)

Hace referencia a los siguientes aspectos concretos:

-En la forma de trabajo.- Recoge la forma u organización con la que el profesorado participa en las actividades de formación permanente (grupal o individual).

-En duración.- Hace referencia a la extensión en el tiempo de los programas de formación permanente en los que el profesorado ha participado.

-En contenidos.- Responde a si el profesorado se implica o participa en la elección de los contenidos que la formación permanente les ofrece.

-Frecuencia.- Responde a la asiduidad del profesorado en su participación en actividades de formación permanente.

CAMPOS DE TRABAJO (Preguntas 5.1, 25)

Se refiere a las actuales líneas de investigación que se están desarrollando actualmente en torno a la Educación Física.

ENTE ORGANIZADOR (Pregunta 7)

Recoge los organismos que han organizado las actividades de formación permanente que el profesorado encuestado ha asistido.

EFICACIA (Preguntas 10, 11, 12, 13, 14, 16)

Hace referencia a los siguientes aspectos concretos:

-En contenidos.- Responde al carácter práctico de los contenidos que se imparten en las actividades de formación permanente, su conexión con la real aplicación al aula.

-En duración.- Se refiere al cumplimiento del principio de continuidad en la formación permanente que se desarrolla actualmente.

-En información.- Hace referencia a la eficacia de los organismos en cuanto a la información de los objetivos de la actividad de formación permanente que organiza.

-En metodología.- Se contempla en este apartado la eficacia que el profesorado que imparte la formación permanente, posee en cuanto al ritmo de trabajo y a la metodología que emplea en sus fases interactivas con el profesorado.

PREFERENCIAS (Preguntas 18, 19, 20, 21)

Esta categoría hace referencia a los siguientes aspectos concretos:

-La forma de trabajo.- Refleja las preferencias que el profesorado tiene en cuanto a la organización y su implicación en la dinámica de trabajo cuando asiste a las actividades de formación permanente.

-El tipo de formación.- Se refiere al tipo de actividad prefiere el profesorado ante su formación permanente.

-La elección de los contenidos.- Se refiere al nivel de implicación que desea tener el profesorado ante los contenidos que se desarrollan en las actividades de formación permanente en las que participa.

PROBLEMAS (Pregunta 22)

En este apartado el profesorado expresa, de forma abierta, las principales dificultades que encuentra en la formación permanente actual en Educación Física.

ALTERNATIVAS (Pregunta 23)

Consta de las soluciones que el profesorado propone ante los problemas que encuentra en la formación permanente que recibe.

NECESIDADES (Preguntas 26, 27)

Esta categoría engloba la necesidad que el profesorado posee de un asesoramiento, así como una información adicional sobre diferentes campos de conocimiento que se precisan para investigar en el aula, como instrumento de formación permanente.

CAPACIDAD INVESTIGADORA (Preguntas 24, 28, 29, 30)

Hace referencia a:

-El autoconcepto del profesorado sobre la capacidad de investigar sobre su práctica.

-La utilización que el profesorado hace de la investigación como instrumento de modificación de su planificación y, en definitiva, de contextualización de su currículum.

El cuestionario posee un total de 30 preguntas (podemos verlo en el anexo 1) y tiene un *carácter único* (Maintz, 1983), puesto que trata de diagnosticar el tópico de la formación permanente en Educación Física en un momento determinado y en un lugar determinado.

Las *premisas metodológicas* que nos han orientado en la elaboración del cuestionario son las siguientes (Maintz, 1983):

1.-Amplitud: Menos de 30 minutos para su cumplimentación.
2.-Irradiación: Evitar la contaminación de unas preguntas a otras.
3.-Mezcla de preguntas: Averiguar todos los datos sobre una categoría utilizando más de una pregunta, juntas o dispersas.
4.-Embudo de preguntas: Encaminar las preguntas de lo general a lo específico
5.-Codificación de campo filtro y horquillamiento: Captar opiniones, decantaciones y explicaciones.
6.-Preguntas de introducción, de alivio y de control: En caso de realizar preguntas de compromiso personal.
7.-Datos sociales: Captar datos de interés ante el tópico estudiado, tales como sexo, nivel educativo, etc.

Las entrevistas a los asesores, contraste y validación cualitativa.

La finalidad de las *entrevistas* que realizamos en este primer bloque es de contraste, de validación de los datos del cuestionario desde una perspectiva cualitativa, y de comparación de la perspectiva de los profesores (registrada a través del cuestionario) con la de los asesores que organizan los programas de formación permanente (a los cuales se les realiza la entrevista), por tanto, las categorías que empleamos en ellas son las mismas que hemos reseñado anteriormente.

Sin embargo, no descartábamos la posibilidad de extraer de las entrevistas, argumentos adicionales que complementaran los registros del cuestionario, por su carácter de profundidad y de interacción con el entrevistado.

Además la posibilidad de realizar estas entrevistas nos daba la oportunidad de comprobar si las afirmaciones de los organizadores, eran sentidas por los profesores, que recibían el fruto de la labor de aquellos.

Los *asesores entrevistados* fueron aquellos que estaban ejerciendo funciones de organización y coordinación de la formación permanente en Andalucía en aquellos momentos, y algunos que habían dejado recientemente su puesto de asesor, siendo además todos ellos, específicos del área de Educación Física.

Concretamente estos asesores son 11 y pertenecen a diferentes CEPs dentro de nuestra comunidad autónoma, estos CEPs se sitúan en las siguientes localidades andaluzas:

-CEP de Sevilla.
-CEP de Alcalá de Guadaira (Sevilla).
-CEP de Granada.
-CEP de Chiclana (Cádiz).
-CEP de Valverde del Camino (Huelva).
-CEP de Melilla (aunque se escapa del ámbito de la Comunidad Autónoma, creímos interesante recoger los datos de la organización de la formación permanente en esta provincia, por su proximidad y por su

dependencia, en algunos aspectos formativos, con la Universidad de Granada).
-CEP Jaén.
-CEP de Almería.
-CEP de Málaga.
-CEP de Pozoblanco (Córboda).
-CEP de Cuevas Almanzora (Córdoba).

En estas entrevistas, al igual que las realizadas en las siguientes fases de esta tesis, tuvimos en cuenta una serie de aspectos metodológicos:

-Informar de la contextualización de la entrevista, objetivos y encuadre de la investigación.
-Reflejar cortesía y provocar en el entrevistado empatía hacia la respuesta.
-Garantizar el anonimato para la sinceridad de las respuestas.
-Convencer al entrevistado del fin de la información que nos proporciona, de la validez y significatividad de su aportación.
-No inferir las respuestas (a través del aspecto externo o gestos), pero conducir hacia el tema que nos ocupa en caso necesario.
-Insistir en que no es un examen o evaluación concreta.

El guión de la entrevista, puesto que utilizamos una *entrevista semiestructurada*, ha sufrido un proceso de elaboración a priori que podemos resumir en:

-Consulta con entrevistas realizadas en otras investigaciones. Como es el caso de la utilizada por Fraile (1993), o por la que actualmente emplea la Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa de la Junta de Andalucía.

-Desarrollo de un guión provisional con respecto a las categorías del cuestionario, puesto que nuestra intención es la de contrastar las opiniones del profesorado de Educación Física encuestado con la de los asesores encargados de la formación permanente en nuestra Comunidad.

-Consulta con expertos y modificación de preguntas.

-Realización de tres entrevistas a compañeros de Educación Física y redefinición de preguntas[4]. De esta forma veíamos el tiempo de cumplimentación del mismo, la adecuación de las preguntas y la comprensión de las mismas.

3.3.-Resultados. Análisis e interpretación de los datos.

En este bloque utilizamos el cuestionario como instrumento para recoger información, cuestionario que consta de 30 preguntas, de las cuales 5 poseen una segunda subpregunta donde al encuestado se le da la oportunidad de expresar el por qué o aclarar la pregunta principal.

De esta forma, existen 12 preguntas abiertas, concretamente las número 1, 4, 5 (bis), 7, 18 (bis), 19 (bis), 20 (bis), 22, 23, 25 (bis), 28 y 30, cuyo análisis debe ser cualitativo, de recopilación de temas en categorías y estructuración de los datos.

Por otro lado, el resto de preguntas se acotan a 5 respuestas posibles, según el grado de valoración personal que el profesor encuestado realiza de la pregunta formulada, o bien se marca el orden de preferencia de las opciones que se ofrecen. En esta situación se encuentran las restantes 23 preguntas del cuestionario.

Puesto que nuestro objeto de estudio está centrado principalmente en las fases sucesivas de esta investigación, el análisis del cuestionario no será exhaustivo, quedando numerosas posibilidades de análisis que nos podrán proporcionar nuevos resultados y conclusiones para la formación permanente andaluza de Educación Física.

Por el contrario nos centramos en parámetros de *estadística descriptiva* como medias, datos en porcentajes según los diferentes campos definidos, así como realización de figuras suficientemente explicativas que lleguen a todo el

[4] El guión de la entrevista lo podemos observar en el anexo 2.

profesorado de Educación Física.[5]

Igualmente hemos llevado a cabo un *análisis correlacional*, a través del coeficiente de correlación de Pearson, cuyo rango es de r=-1 (correlación inversa) hasta r=1 (correlación directa), que nos indican el grado de correlación de las dos variables analizadas. Este análisis se realizó con aquellas preguntas que podían tener influencia mutua en sus resultados, como así ha ocurrido en alguna ocasión.

Por último hemos realizado una categorización de aquellas preguntas que siendo abiertas, se recogían datos narrativos donde el profesorado explicaba su opinión a la pregunta que se le formulaba, para posteriormente sacar conclusiones según esta categorización.

Hemos hecho hincapié en los campos definidos de nivel educativo y estrato geográfico donde recogemos los datos (provincias andaluzas), para realizar un análisis que diferencie las respuestas según éstos, y realizando un análisis pormenorizado de las categorías más interesantes para este estudio, y que quedaron definidas en el apartado anterior.

Los datos proporcionados por el cuestionario se contrastaron cualitativamente con las entrevistas realizadas a los asesores específicos de Educación Física que existen en nuestra Comunidad Autónoma.

El proceso que llevamos a cabo para el análisis fue el siguiente:

-Elaboración de una plantilla de entrada de información en una base de datos. Esta plantilla se realizó en la base File Maker Pro 2.1, para PC, entorno Windows.[6]

En esta plantilla se fueron introduciendo los datos de toda la muestra de cuestionarios recogidos, de forma que según la naturaleza de los datos que se registran se diseñaban campos numéricos, de texto, de campos repetidos, etc.

---

[5] Nos fue imposible realizar un análisis inferencial entre variables, puesto que no manejábamos el mismo número de datos para cada variable, y por tanto el análisis no era fiable.

[6] Para este análisis se utilizó el sistema Windows 3.1.

-Posteriormente se exportaron los datos desde este programa (File Maker Pro 2.1), hacia la hoja de cálculo Excel 5.0 para PC, entorno Windows, donde se realizaron los cálculos estadísticos señalados.[7]

-Por último para la presentación de los datos, se utilizaron las mismas opciones que nos permite la hoja de cálculo ya mencionada, así como del programa Harvard Graphics 3.0 para Windows.

Este análisis de datos nos proporciona una base fiable y sólida en la cual fundamentar la segunda parte de la investigación, que es realmente el núcleo de esta tesis doctoral.

Vamos a estructurar los resultados según las categorías del cuestionario empleado, siempre y cuando estas categorías guarden relación con la siguiente fase de nuestro estudio, es decir, el programa formativo que planteamos.

Estas categorías serán:

a) valoración general que el profesorado otorga a la formación permanente que reciben,
b) objetivos que persiguen a la hora de asistir a las diferentes actividades de formación permanente,
c) participación en las mismas,
d) eficacia de la formación recibida,
e) preferencias,
f) problemas encontrados, y
g) necesidades.

[7] Para ello fue necesario exportar los datos con formato .DBF (DBase), ya que de otra forma, la hoja de cálculo mencionada no admitía los datos.

Los resultados que mostramos a continuación, corresponden a datos en tantos por ciento, debido a que existían preguntas que no toda la muestra encuestada contestaba, con lo que el porcentaje nos proporcionaba datos más fiables que los números absolutos de la frecuencia de respuestas.

Igualmente debemos aclarar que el análisis de todas las preguntas del cuestionario supone una extensión y un detenimiento que no nos aporta beneficio para la siguiente fase de esta tesis doctoral, por lo que no existe una correspondencia directa entre todas y cada una de las preguntas y el análisis realizado. Por esta razón, nos detendremos en aquellas que realmente nos indiquen en qué dirección debemos continuar nuestro trabajo.[8]

Antes de comenzar a analizar cada una de las categorías mencionadas anteriormente, vamos a exponer en el cuadro 3.4, dichas categorías y las preguntas del cuestionario que se corresponden con ellas.

CATEGORÍA	Nº DE LAS PREGUNTAS
a) Valoración general	17 y 3
b) Objetivos	1 y 2
c) Participación	4, 5, 6, 8, 9
d) Eficacia	11, 12, 16
e) Preferencias	21, 18, 18 (bis), 19, 19 (bis) y 20
f) Problemas	22
e) Capacidad de investigar y necesidades	24, 26 y 27

Cuadro nº 3.4: Relación entre las categorías del cuestionario y las preguntas que les corresponden.

[8] La razón de incluir dichas preguntas, que no poseen tanta relación con nuestra siguiente fase es ovbia, o sea, quisimos realizar un completo diagnóstico de la formación permanente, con lo cual sólo teníamos que incluir en nuestro cuestionario, preguntas correspondientes a todas las posibles dimensiones en las que se divide el tópico estudiado, a pesar de que los datos que nos proporcionan no son de aplicación directa con la siguiente fase del estudio.

a) Valoración General.

En la figura 3.3 vemos cómo existe una clara tendencia a la izquierda que nos indica que el profesorado otorga una baja valoración a la formación permanente que se le oferta, es decir, existe un descontento generalizado que nos debe hacer reflexionar.

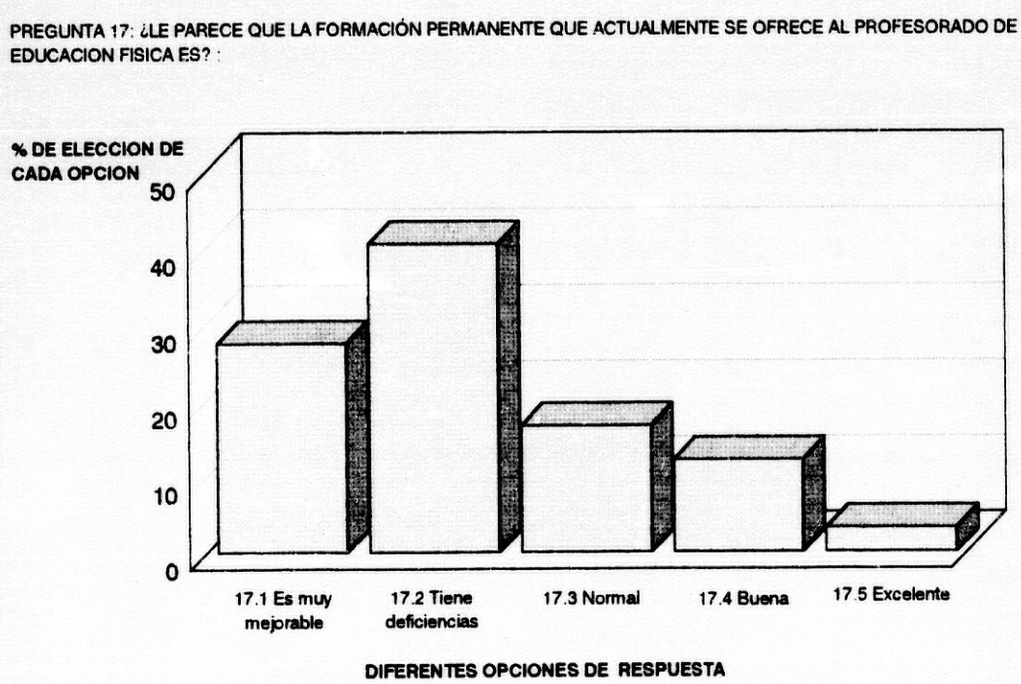


Figura 3.3.- Valoración general de la Formación Permanente en Educación Física (pregunta 17)

A este respecto no existen diferencias entre los niveles educativos del profesorado encuestado, es decir, los de primaria y los de secundaria mantienen un porcentaje relativo[9] similar en cada opción.

[9] Número de profesores que marcan una opción del cuestionario, con respecto al total de profesores de su nivel educativo (primaria o secundaria).

Los resultados de esta pregunta 17, en cierta forma, se contradicen con la pregunta 3 (figura 3.4), donde se le preguntaba al profesorado si recomendarían la asistencia y participación a los cursos de formación a los que ha asistido:

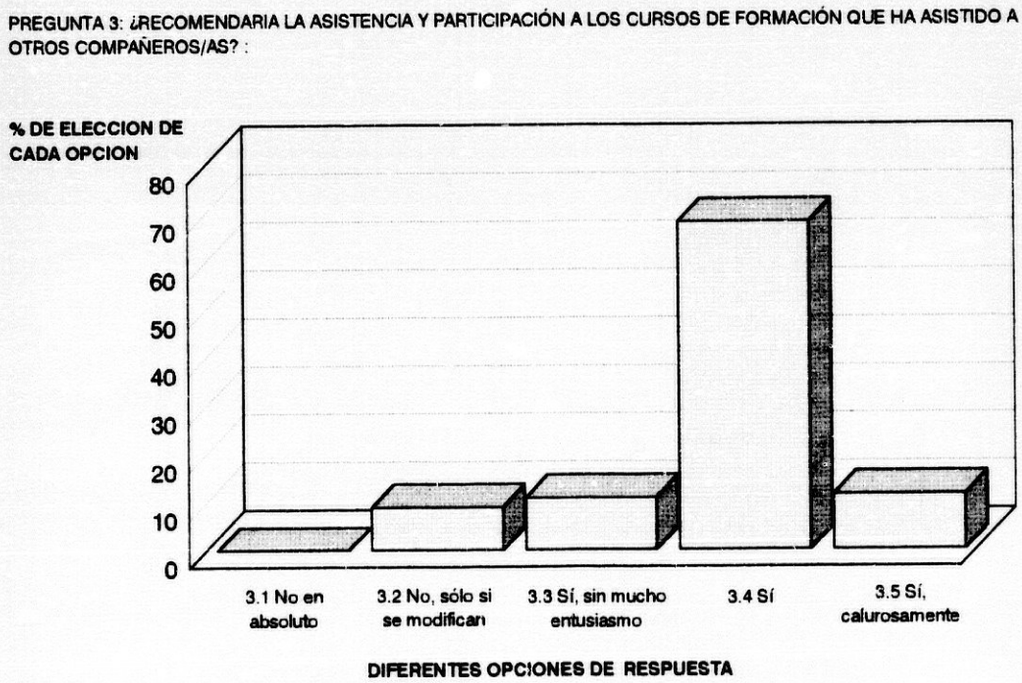


Figura 3.4.- Valoración general de la Formación Permanente en Educación Física (pregunta 3)

Vémos cómo en este caso, un porcentaje muy significativo de profesores (68.15% de la opción 3.4 ("sí") y 11.46% de la opción 3.5 ("sí calurosamente")) recomiendan la formación permanente que han recibido, y ningún profesor de los 157 encuestados negaría la recomendación para asistir a estos cursos o actividades de formación.

Por otra parte, en nuestra entrevista realizada a los diferentes asesores específicos, comprobamos que éstos valoran la formación permanente que se desarrolla, de forma variada. Unos marcan como punto de inflexión la llegada de los CEPs, otros hacen hincapié en determinadas zonas geográficas de la Comunidad Andaluza para realizar esta valoración, otros dejan la respuesta abierta, es decir, ni positiva ni negativamente, otros se basan en los comentarios del profesorado (cliente de la misma), y etc.:

> "Hace ya más de 20 años, el único organismo que ofrecía formación permanente era el ICE de la Universidad que ofrecía cursos aislados... La realidad es que hasta que los CEPs tuvieron plena vigencia, y una de sus principales funciones era el reciclar y perfeccionar al profesorado en activo, el perfeccionamiento dejaba mucho que desear..."[10]

> "Creo que las posibilidades de formación que se ofrece a los profesionales de la Educación Física son diversas, según las zonas. A nivel institucional, la formación permanente que se ofrece en los CEPs, garantiza que ésta llegue a todos los puntos de nuestra geografía educativa, ya que su red está concebida para cubrir todos los puntos de nuestra Comunidad. Sin embargo, ésta no es la misma entidad ni calidad en todos los CEPs, ya que, en función de la plantilla de cada CEP, se diseñarán los planes de actuación.
>
> Por otro lado, la existencia de UNISPORT y el Departamento de Educación Física de la Universidad de Granada, hacen de estas dos provincias y sus infraestructuras, los lugares donde se ofertan más actividades de indudable entidad."[11]

> "Generalmente las valoraciones que realizan los profesores de E.F. sobre las actividades que organiza el CEP son positivas-muy positivas."[12]

> "Para las necesidades que creo que existen, la oferta es, o suele ser, en la mayor parte de las veces insuficiente, ..."[13]

---

[10] Entrevista realizada a Juan Miguel Arráez, ex-asesor específico de Educación Física de la provincia de Granada.

[11] Entrevista realizada a Miguel Ruiz Vázquez, asesor del CEP de Jaén.

[12] Entrevista a Antonio Velázquez, asesor específico de Educación Física del CEP de Alcalá de Guadaira.

[13] Entrevista realizada a José A. López Garzón, asesor de Educación Física del CEP de Jaén.

b) Objetivos que persigue el profesorado encuestado en su formación.

Ante la pregunta número 1, con carácter abierto, hemos categorizado los diferentes objetivos que marcó el profesorado, estableciendo las siguientes de mayor a menor frecuencia:

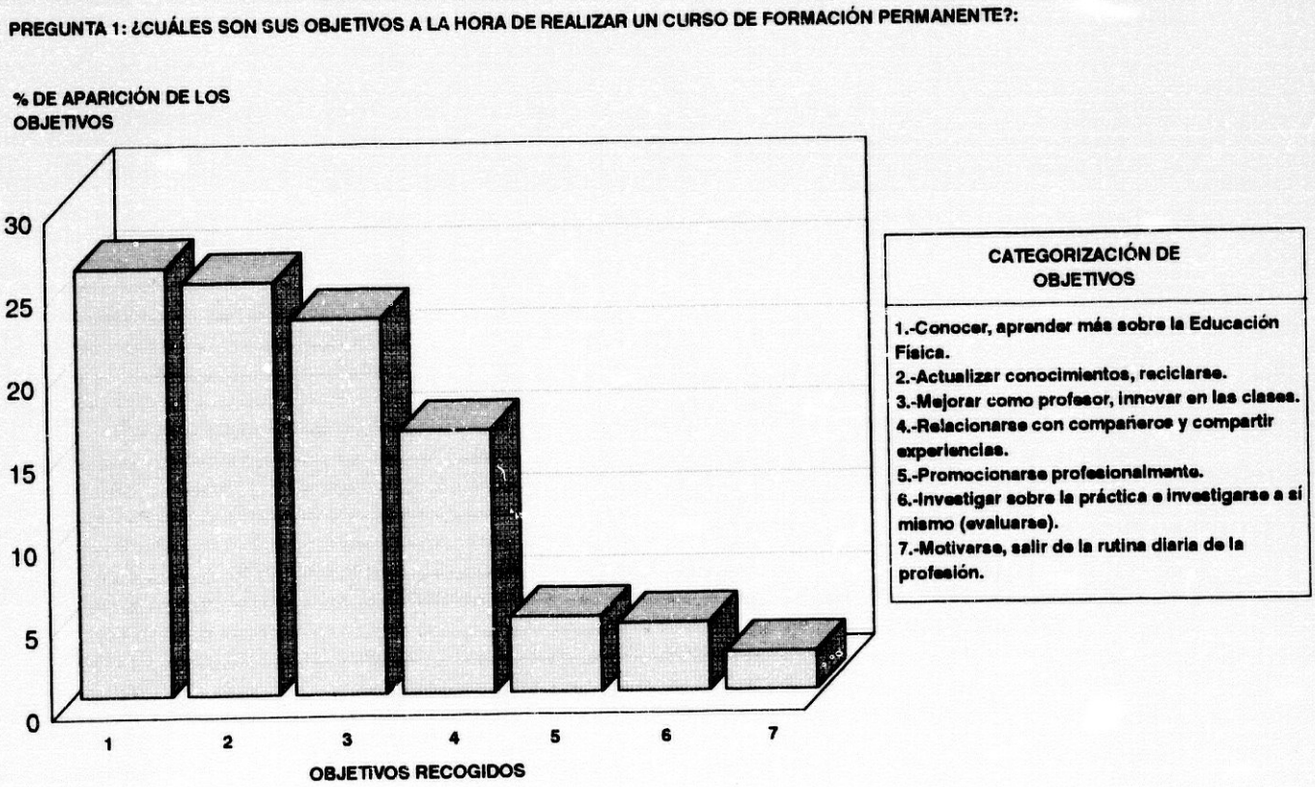


Figura 3.5.- Objetivos de la formación permanente (pregunta 1).

Se encontraron diferencias en el análisis de cada una de las provincias, diferencias que resumimos a continuación:

-En Almería sólo aparecen los cuatro primeros objetivos, manteniendo un porcentaje relativo similar entre ellos.

-Sin embargo en Huelva se contemplan también los objetivos de promocionarse y la motivarse (objetivos 5 y 7), aunque en un tanto por ciento bajo (4.54%). En esta provincia está muy marcada la diferencia entre el primer objetivo (40.4%) y los dos siguientes, es decir, los objetivos 3 y 2 (22,24% y 18.18% respectivamente).

-En Cádiz, aparece también el objetivo 6 de investigar la práctica, aunque en un bajo porcentaje (5.26%), manteniéndose en primer lugar el objetivo 3 de innovar en las clases y mejorar como docente (26.31%) y posteriormente los objetivos 1 y 2 (conocer y aprender más sobre la Educación Física con un 21.05% y actualizarse con un 18.42%).

-Córdoba mantiene un perfil muy parecido al global representado en la figura 3.5.

-En Granada, la actualización es prioritaria para los docentes en Educación Física (30.23%) seguido de la innovación y conocer y aprender (23.25% y 20.93% respectivamente). Relacionarse con compañeros de la profesión ocupa en esta provincia una posición también importante.

-En Jaén aparecen sólo los 3 primeros objetivos y en el mismo orden que en los resultados globales.

-En Málaga, prácticamente poseen casi todo el porcentaje relativo los cuatro primeros objetivos, aunque también aparecen los demás.

-En Sevilla al igual que Granada, predomina la actualización, pero el segundo más señalado por los docentes es relacionarse con otros profesionales de la Educación Física.

He aquí alguna de las respuestas de los asesores en relación a los objetivos que ellos, como organizadores se marcan a la hora de realizar y diseñar la formación permanente que ofertan. Como vemos, coinciden en bastantes puntos con los que expresa el profesorado:

> "Eran más bien marcados de la Administración, del Instituto Andaluz de la Formación del Profesorado, entonces el objetivo era naturalmente **el reciclar al profesor de E.F.**, porque nuestro contacto era casi exclusivo con especialistas en E.F. que estaban en el "terreno de juego", estaban impartiendo clases y nuestro objetivo era **reciclarlos**..."[14]

> "Lo primero es la formación del profesorado, pero en aspectos puntuales que a ellos les pueda servir para hacer su práctica cotidiana."[15]

Algo que es señalado por todos los asesores es la preocupación por preparar al profesorado para las actuales exigencias y cambios de la LOGSE.

> "Mejorar la calidad de enseñanza. Actualización y apoyo didáctico para la implantación del nuevo sistema educativo."[16]

Como se observa a continuación, en la declaración del asesor de Educación Física de Chiclana (Cádiz), se especifican objetivos más particulares y contextualizados, que coinciden con los principales problemas que sufre la zona en cuestión. En este caso, el aislamiento del profesorado de Educación Física de Cádiz.

> "los objetivos fundamentales son; el primero es el conectar con el profesorado de Medias, ya que esta comarca tiene 5 centros con anticipación LOGSE y el resto son todos centros de Bachillerato, entonces aquí el profesorado de Medias nunca se ha reunido para nada, nunca ha habido una actividad concreta, tampoco ha habido curso de formación de E.F. para ese profesorado, que es especialista, digamos."[17]

---

[14] Entrevista a Juan Miguel Arráez.

[15] Entrevista a Eugenio Hidalgo, asesor específico de Educación Física del CEP de Granada.

[16] Entrevista a Manuel Gutiérrez Delgado, asesor de Educación Física del CEP de Sevilla.

[17] Entrevista a Enrique Briones.

La principal aportación que los docentes de Educación Física esperan de la formación permanente es el aumento de sus competencias docentes, con gran diferencia sobre las demás. El 41% de la muestra encuestada es partícipe de esta opción. Véase figura 3.6.

PREGUNTA 2: ¿CUALES PIENSA QUE PUEDEN SER LAS PRINCIPALES APORTACIONES QUE OFRECE LA FORMACIÓN PERMANENETE AL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA? :

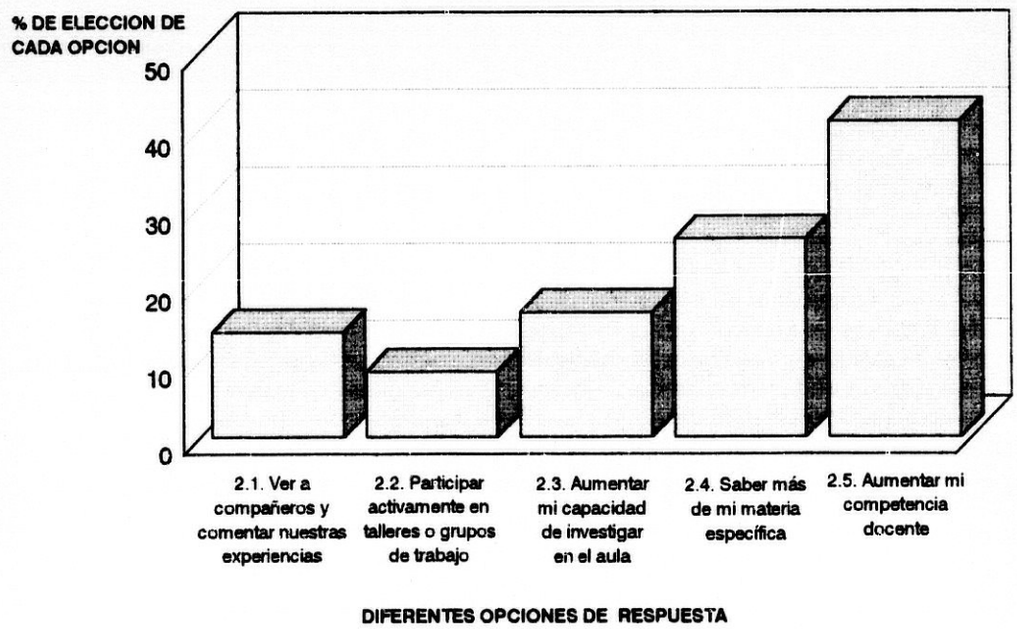


Figura 3.6.- Aportaciones de la formación permanente a los profesores en la categoría de objetivos. (Pregunta 2)

Seguidamente saber más sobre la materia específica es la siguiente opción elegida, con un 25%, y en tercer lugar aumentar la capacidad de investigar en el aula.

Se observa claramente cómo el profesorado pretende acercarse a un modelo de profesor más eficaz, es decir, *"mejorar capacidades y competencias"* como docente e investigador, dejando en un segundo plano otros objetivos como participar activamente en su formación permanente o relacionarse con compañeros y comentar experiencias.

En general, no existen diferencias entre el porcentaje relativo entre el profesorado de primaria y de secundaria (véase cuadro 3.5), excepto en la opción 2.1 de "Ver a compañeros y comentar nuestras experiencias"). En este caso, el profesorado de secundaria (19,81%) muestra mayor tendencia a esta opción que el de primaria (5,4%), quizás por las características de la formación inicial (5 años, que permite una relación más intensa con los compañeros) o por la propia profesión (más aislada y con menos posibilidades de relación entre profesionales de una materia específica).

Nivel Educativo	Porcentaje relativo en cada opción				
PRIMARIA	**5,4**	13,81	22,62	29,83	39
SECUNDARIA	**19,81**	10,37	17,92	23,58	42

Cuadro nº 3.5: Porcentajes relativos de primaria y secundaria en la pregunta 2.

c) Participación en la formación permanente.

Recordamos la doble vertiente de esta categoría. Por un lado el grado o la frecuencia de participación (entendida como asistencia; duración de las actividades de formación y el trabajo individual o grupal) y por otro, la participación entendida como implicación en el diseño de su propia formación.

PREGUNTA 4: ¿A CUANTOS CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE ASISTE NORMALMENTE DURANTE EL AÑO?:

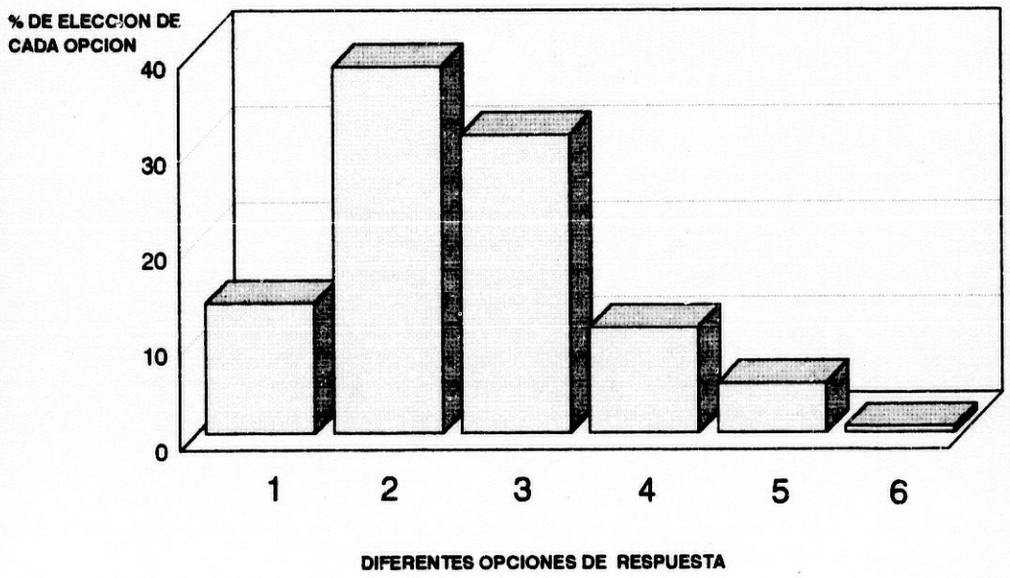


Figura 3.7.- Referente a la participación de los profesores (pregunta 4).

PREGUNTA 9: ¿CUÁL ES, DE FORMA APROXIMADA, LA DURACIÓN MEDIA DE LAS ACTIVIDADES, SEMINARIOS O CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENETE QUE HA ASISTIDO? :

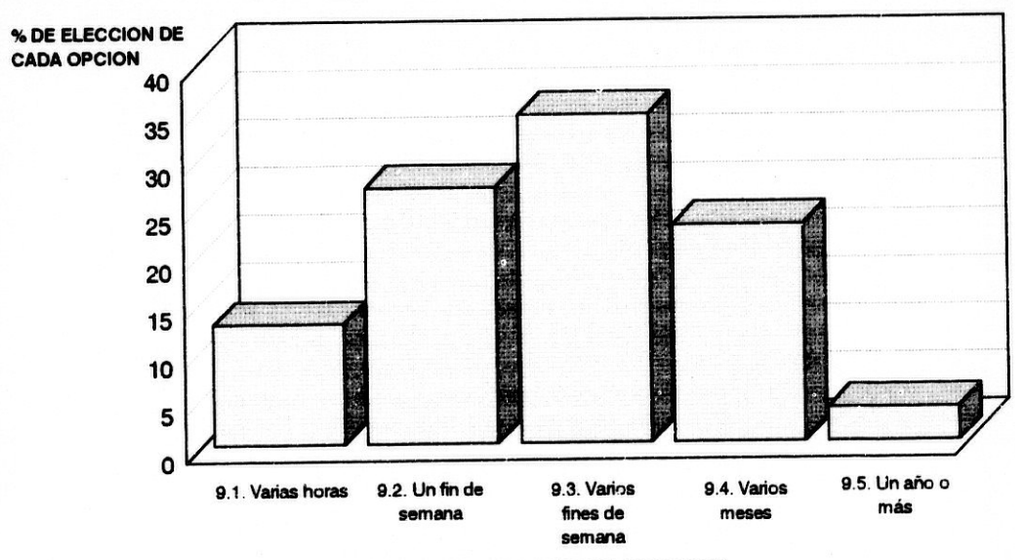


Figura 3.8.- Referente a la duración de las actividades. Categoría participación. (Pregunta 9).

En la primera de las vertientes analizadas observamos en la figura 3.7 los resultados de la pregunta 4, cómo los porcentajes mayores se sitúan entre 2 y 3 por año, disminuyendo progresivamente hasta 5-6.[18]

Sin embargo, la duración de estas actividades de formación (figura 3.8) observamos que siguen una distribución normal, el mayor porcentaje de actividades son de varios fines de semana, seguido de actividades con una duración de 1 fin de semana, y sólo un 3.53% son actividades de larga duración (un año o más), por esta razón y siguiendo los criterios de eficacia marcados por García Alvarez (1993), el porcentaje de actividades de formación realmente efectivo, es bajo (25%).

PREGUNTA 5: ¿ESTÁ PARTICIPANDO ACTUALMENTE EN ALGÚN GRUPO DE TRABAJO O SEMINARIO PERMANENTE? :

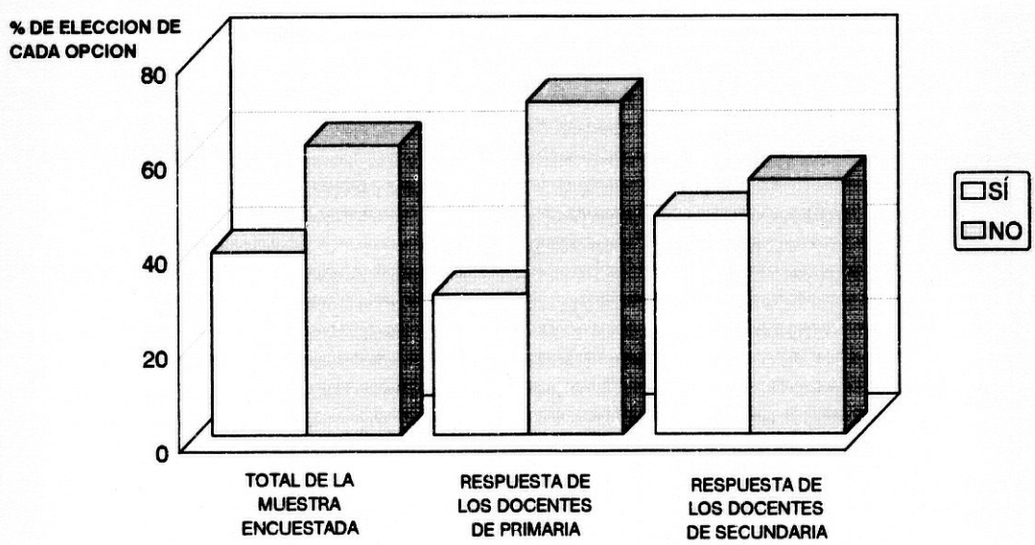


Figura 3.9.- Participación de los docentes en seminarios o grupos de trabajo (categoría participación, pregunta 5).

[18] Posteriormente en el análisis de los problemas descritos por el profesorado, podremos ver cuáles son los impedimentos principales que los docentes encuentran al asistir a estas actividades de formación. Quizás sean las causas por las que la frecuencia de asistencia a las mismas no sea mayor.

Como vemos en la figura 3.9, un 38.70% del profesorado está actualmente participando en grupos de trabajo o seminarios permanentes, lo cual es un dato de participación esperanzador, frente al 61.29% que no participa. En esta ocasión debemos resaltar que en secundaria estos porcentajes se sitúan casi al 50% (concretamente un 46,22% que contesta que "sí" y un 53,77% que "no") en cada opción, frente al 70-30% de primaria (concretamente un 29,72% que "sí" y un 70,27% que "no") a favor de la no participación.

PREGUNTA 6: ¿TRABAJÁBAIS EN GRUPO DURANTE LA REALIZACIÓN DE LOS DIFERENTES CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO? :

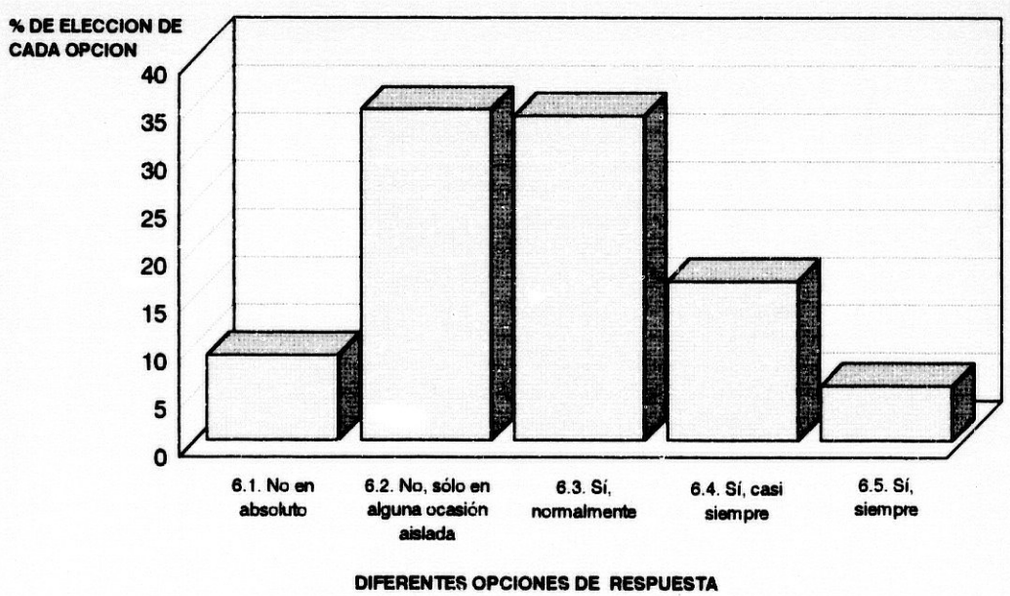


Figura 3.10.- Participación en grupo durante la formación permanente. (Categoría participación, pregunta 6)

En cuanto a la participación individual o grupal en las actividades de formación a las que asistió el profesorado, observamos en la figura 3.10 cómo la distribución es igualmente normal o campaniforme, ligeramente aplanada a la izquierda, situándose el grueso de la muestra encuestada en los valores centrales. Pero esto no debe confundirnos, puesto que un 34.61% reconocen que sólo participaron en grupo alguna vez aislada y un 8.9% en ninguna ocasión, valores que debemos ir desplazando a la derecha en la figura. *Entendemos que*

la formación basada en el trabajo grupal es imprescindible para una mayor significatividad en los conocimientos que se adquieren.[19]

Además realizamos una correlación entre los docentes cuyas respuestas eran de "sí, casi siempre" y "sí, siempre", otorgándoles el valor de 4 y 5 respectivamente, con la pregunta de valoración general, es decir, comprobamos si estas respuestas provocaban una valoración positiva hacia la formación permanente recibida (entiéndanse, respuestas "buena" y "excelente"), obteniendo una correlación significativa de r=.82 (coeficiente de correlación de Pearson).

En cuanto a la implicación del profesorado en el diseño de su propia formación permanente, hemos analizado la pregunta 8, obteniendo los siguientes resultados:

PREGUNTA 8: LOS TEMAS O CONTENIDOS DE LOS CURSOS, ¿ERAN ESCOGIDOS POR LOS ASISTENTES O ESTABAN FIJADOS POR LA ORGANIZACIÓN? :

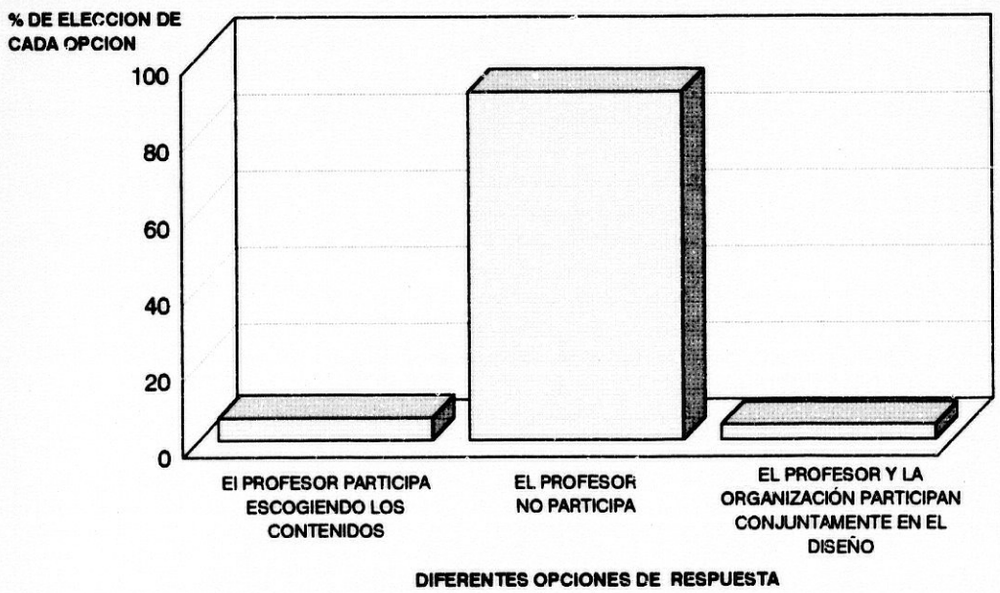


Figura 3.11.- Implicación del profesorado en el diseño de su Formación Permanente (categoría participación, pregunta 8)

[19] Esta misma opinión posee el profesorado cuando expresa en el presente cuestionario una respuesta contundente en la pregunta 18, perteneciente a la categoría de preferencias, que analizaremos más adelante.

La respuesta del profesorado ante la pregunta de su participación en la elección de los contenidos en sus actividades de formación es contundente, el 91% responde negativamente.[20]

Vemos aquí la confirmación de esta aseveración del profesorado por parte de uno de los asesores entrevistados:

> "Los cursos vienen impuestos, tanto en sus objetivos como en sus contenidos, desde la Consejería, por lo que tanto en el diseño como en los contenidos a desarrollar, el grado de participación de los profesores es nulo..."[21]

Sin embargo, otros asesores confirman que sí se les otorga participación en determinados aspectos, no sólo analizan la vertiente del diseño de contenidos de la formación:

> "Durante el diseño de la actividad el profesorado no participa, pues es la última etapa de una actividad y digamos que la más administrativa. Los canales de participación vienen antes, cuando desde la asesoría se les pide las necesidades formativas para la realización del Plan de Formación, teniendo en cuenta como ya se ha dicho el recorrido formativo."[22]

d) Eficacia de la formación recibida.

Ante las preguntas de si habían recibido nuevos conocimientos en las actividades de formación permanente a las que habían asistido (pregunta 11) y si eran aplicables esos conocimientos a sus clases (pregunta 12), obtuvimos los siguientes resultados:

---

[20] Este dato crea disconformidad en el profesorado puesto que en la pregunta 20 acerca de sus preferencias, un 89% responde que sí prefieren participar en el diseño de sus actividades de formación permanente, ya que así sus expectativas de formación se verían cubiertas.

[21] Entrevista a José A. López Garzón, asesor de Educación Física del CEP de Jaén.

[22] Entrevista a José Ramón Moya Navarrete (asesor específico del CEP de Melilla Año 93/94).

PREGUNTA 11: ¿ADQUIRIÓ USTED NUEVOS CONOCIMIENTOS EN LOS CURSOS QUE HA RECIBIDO? :

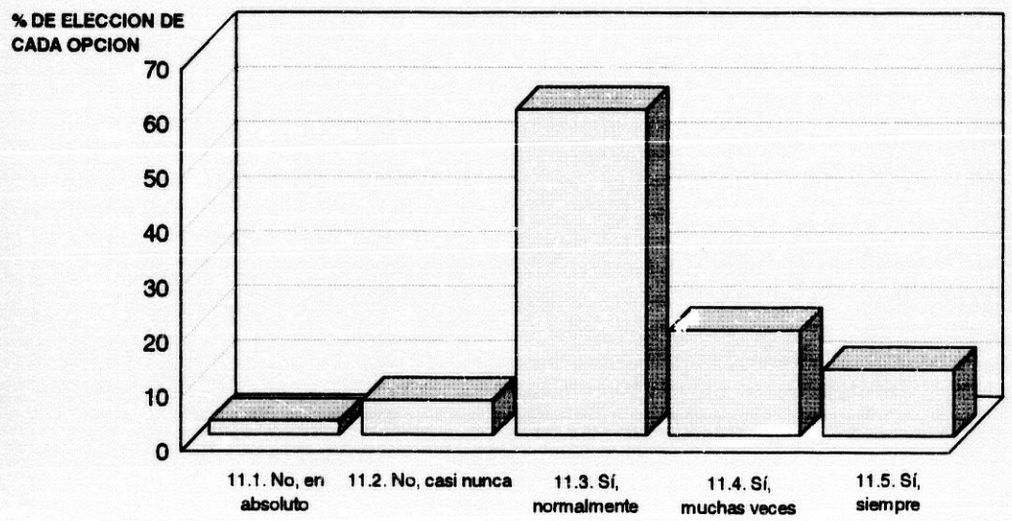


Figura 3.12.- Adquisición de nuevos conocimientos durante la formación permanente recibida. (Categoría eficacia, pregunta 11).

PREGUNTA 12: ¿ERAN APLICABLES ESOS CONOCIMIENTOS A SU PRÁCTICA DIARIA, COMO PROFESORE DE EDUCACIÓN FÍSICA? :

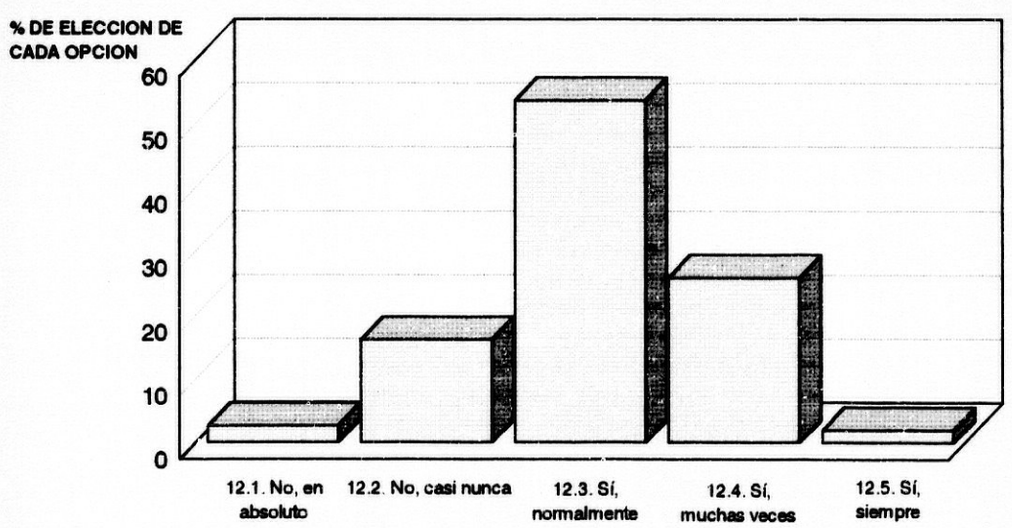


Figura 3.13.- Aplicabilidad de los conocimientos adquiridos durante la formación permanente recibida. (Categoría eficacia, pregunta 12).

Podemos estar satisfechos ante la eficacia que muestra la formación permanente en nuestra comunidad, a tenor de los resultados obtenidos en estas dos figuras 3.12 y 3.13. Prácticamente los resultados se distribuyen de igual forma en ambas preguntas, estando el grueso de las respuestas en los niveles medio-alto, es decir, el profesorado admite que normalmente y con bastante frecuencia adquieren conocimientos nuevos y que además éstos son aplicables a sus clases. No obstante, debemos intentar disminuir el porcentaje negativo representados por las dos primeras columnas en cada figura, que si bien en la adquisición de conocimientos no es importante, sí lo es en la aplicabilidad de éstos.

En la pregunta 16 analizamos la metodología recibida en las diferentes actividades de formación donde el profesorado encuestado ha participado, obteniendo los siguientes resultados:

PREGUNTA 16: ¿CÓMO HA SIDO LA METODOLOGIA EMPLEADA EN LOS CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO? :

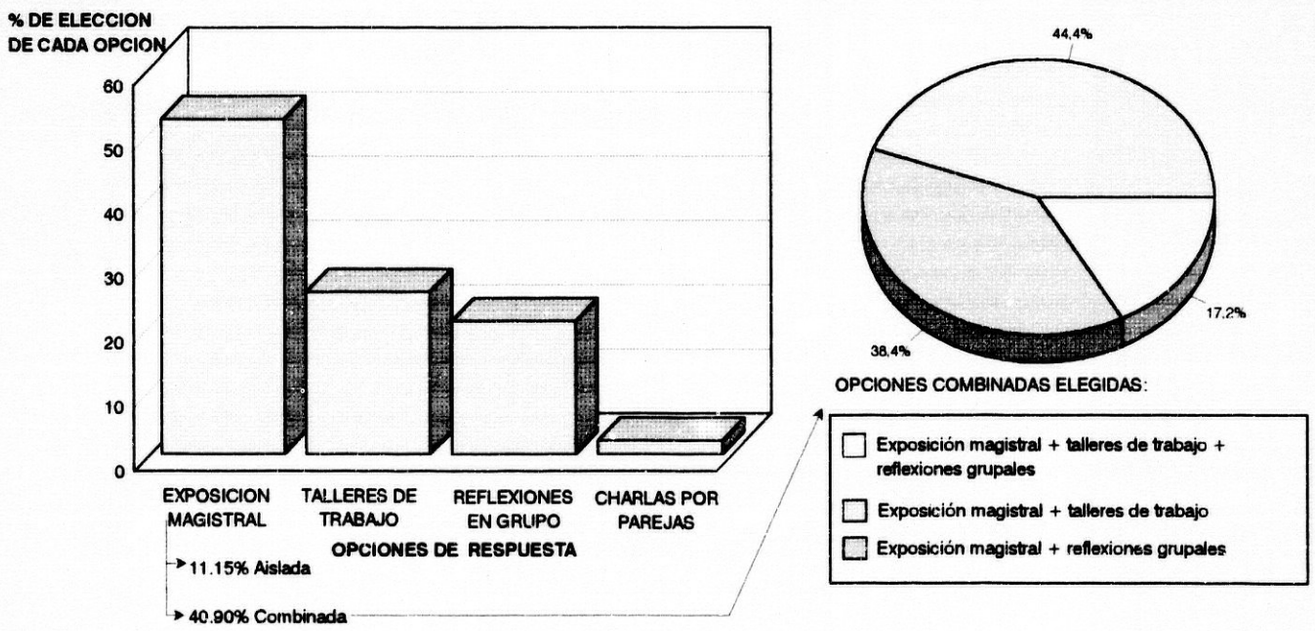


Figura 3.14.- Metodología predominante en la formación permanente recibida. (Categoría eficacia, pregunta 16).

Un gran volúmen de respuestas recogidas se corresponde con la opción de exposición magistral (52.06%), mientras que una metodología más activa y participativa del profesorado como son los talleres de trabajo o las reflexiones en grupo ocupan una posición más baja (25.06% y 20.66% respectivamente).

Puesto que esta pregunta 16 permitía responder de forma múltiple, comprobamos cómo la metodología de exposición magistral aparece sólo en un 11.15% de forma aislada, es decir, lo normal es combinar esta opción metodológica con otras más participativas, como observamos en las opciones combinadas que suman un total de 40.9% (un 18.18% entre exposición magistral y talleres de trabajo, un 15.70% con exposición magistral y reflexiones grupales y un 7.02% en exposición magistral talleres de trabajo y reflexiones grupales).

Haciendo uso de la estadística correlacional, observamos los siguientes resultados:

1) Existe una alta correlación entre los docentes que recibieron la metodología de exposición magistral únicamente, con una baja valoración general de la formación permanente, observada en la figura 3.3 de la pregunta 17 ($r=.83$).

2) No existe correlación ($r=.32$) con la pregunta 3, es decir, los docentes a pesar de pensar que la formación permanente recibida es mejorable, recomiendan la asistencia a la misma.

El razonamiento de esta aparente contradicción se puede obtener de la siguiente correlación:

3) Existe una alta correlación entre los docentes que recomiendan la asistencia (pregunta 3) a los cursos y actividades de formación, con las preguntas 11 y 12 (adquisición de nuevos conocimientos y aplicabilidad al aula de los mismos, con una r=.71 y r=.78 respectivamente), es decir, a pesar de que la metodología no sea óptima, se adquieren nuevos conocimientos y además éstos generalmente, son aplicables.

A este respecto, determinados asesores opinan de la misma forma, es decir, abolir la exposición magistral:

> "Una metodología activa y participativa. Evitamos la enseñanza magistral."[23]

> "Las actividades de perfeccionamiento pueden tener dos formas de enfocarlas, una es tipo vertical, donde todo emana de una persona "que sabe", que transmite y los demás son meros receptores, que es lo que se ha venido poniendo en práctica fundamentalmente a través de los cursos del ICE, a los que antes me refería. Nosotros el modelo que hemos intentado llevar a la práctica es un modelo mucho más horizontal, donde tanto el experto, en este caso los asesores, como los receptores, que eran los profesores especialistas en EF, actuaban en un plano de igualdad, es decir, había un intercambio y una fluidez de experiencias que enriquecía a unos y a otros. Esta segunda opción es la que los profesores prefieren, además nos lo confirma una encuesta realizada a los profesores."[24]

e) Preferencias.

En la figura 3.15 observamos las preferencias que el profesorado posee a la hora de elegir una actividad de formación permanente.

---

[23] Entrevista a Manuel Gutiérrez Delgado (asesor de Educación Física del CEP de Sevilla).

[24] Entrevista a Juan Miguel Arráez.

PREGUNTA 21: ¿MARQUE LA FORMA DE MEJORAR SU PRÁCTICA Y PROFESIONALIDAD SEGÚN SU PREFERENCIA? .

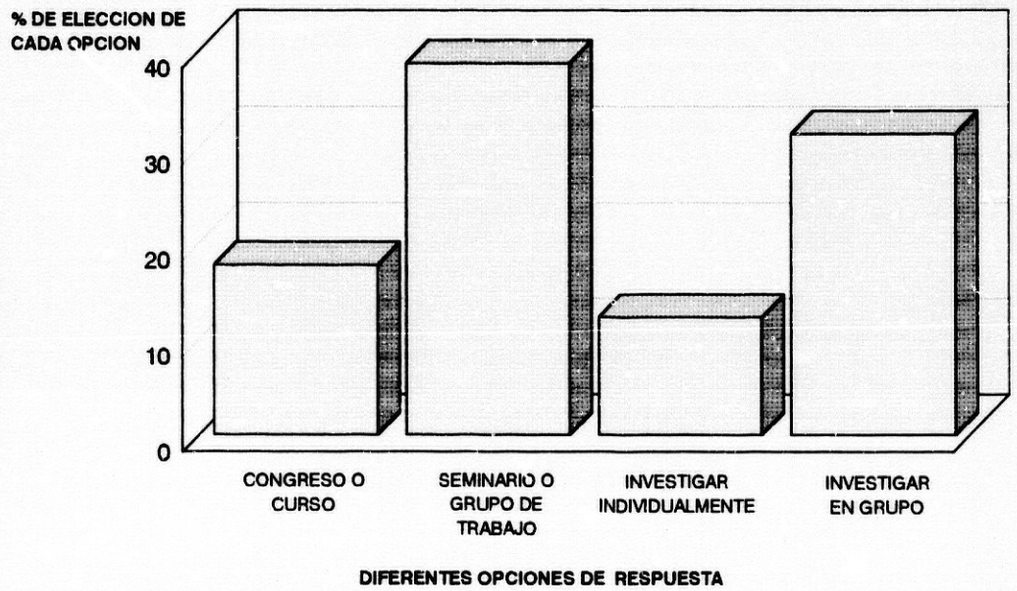


Figura 3.15.- Preferencias en las actividades de formación permanente. (Categoría preferencias, pregunta 21).

Las dos opciones que más eligieron los profesores fueron las de Seminarios o Grupos de trabajo (en casi un 39%) y la investigación en grupo dentro del centro (31%), datos altamente positivos según las investigaciones realizadas acerca de la eficacia de estos tipos de formación (Fraile, A. (1993); García Alvarez, J. (1993)).

Asistir a un congreso o curso e investigar en el aula individualmente son opciones que quedan en un segundo plano ante las preferencias del profesorado encuestado.

Las tres siguientes preguntas analizadas poseían una segunda subpregunta que indagaba el porqué de la respuesta anterior. De esta forma vamos a mostrar una figura que nos proporcione los resultados y una explicación del porqué de éstos.

En primer lugar vamos a analizar la pregunta de cómo prefieren los profesores trabajar, si de forma individual o en equipo.

PREGUNTA 18: ¿CÓMO PREFIERE TRABAJAR; EN EQUIPO O DE FORMA INDIVIDUAL? :

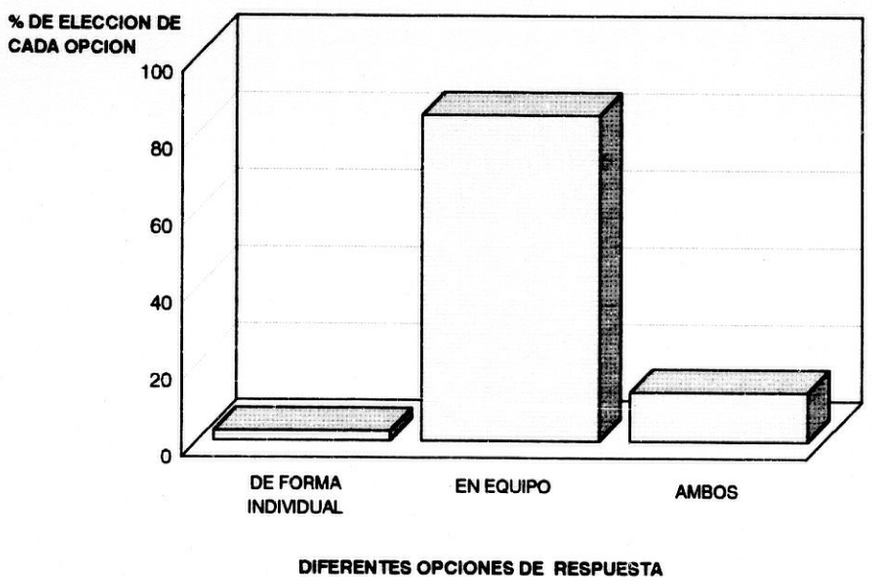


Figura 3.16.- Preferencias en la agrupación para la realización de actividades de formación permanente. (Categoría preferencias, pregunta 18).

Observamos en la figura 3.16 cómo el profesorado en general prefiere trabajar en equipo, frente al trabajo individual, lo cual debe hacernos reflexionar sobre la modalidad de formación permanente que debemos emplear. Y destaca las siguientes razones:

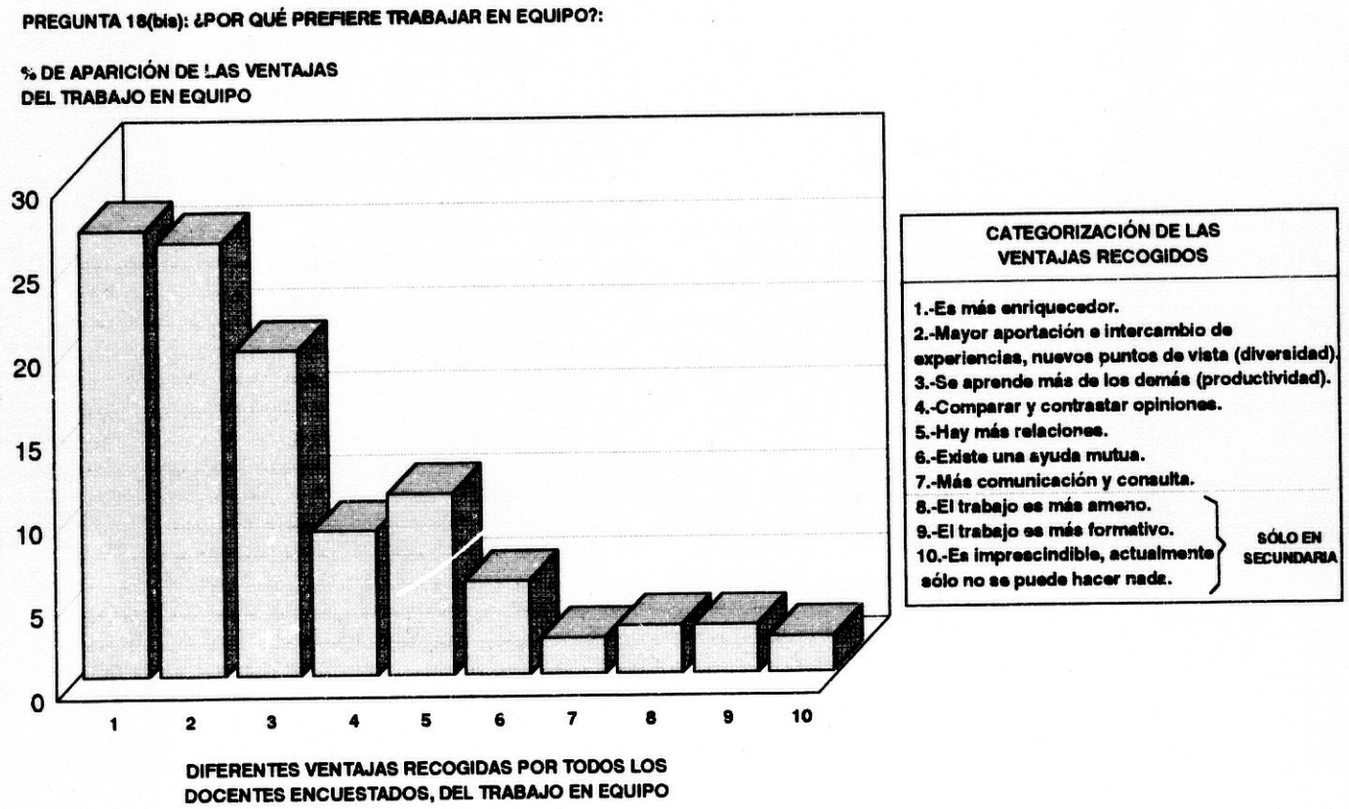


Figura 3.17.- Razones para el trabajo en equipo. (Categoría preferencias, pregunta 18 bis).

No existen diferencias en el tanto por ciento relativo entre docentes de primaria y secundaria, exceptuando las razones o ventajas 8, 9, y 10 que sólo son destacadas en los profesores de secundaria.

Nos parece interesante la visión que los docentes en general tienen del trabajo en equipo y podemos decir que tienen gran sensibilidad hacia lo que ello supone para la mejora de la profesionalización.

En la figura 3.18 observamos cómo el profesorado expresa sus preferencias ante recibir su formación en el centro de trabajo o en un curso o congreso externo al mismo.

PREGUNTA 19: ¿DÓNDE PREFIERE RECIBIR SU FORMACIÓN; EN SU CENTRO DE TRABAJO O ASISTIENDO A UN CURSO O CONGRESO? :

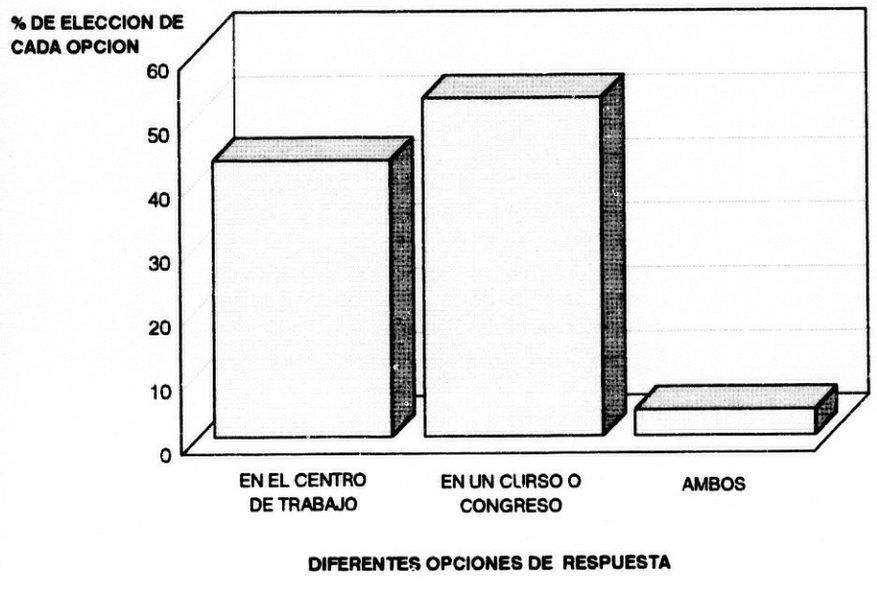


Figura 3.18.- Preferencias en la modalidad de formación permanente. (Categoría preferencias, pregunta 19).

Las preferencias está repartidas entre las modalidades de curso (52.76%) o formación en centros (43.17%), quizás lo más importante sea la interpretación que los docentes encuestados dan a la versión de "formación en el centro", que se deduce de los porqués a sus respuestas.

Es curiosa la aportación que al respecto nos declaraban los asesores de nuestra Comunidad Autónoma:

> "En la actualidad, salvo el caso puntual de la Expresión Corporal, pues lo que prefieren es el grupo de trabajo en el centro y la atención directa allí, o sea el asesoramiento en centros."[25]

[25] Entrevista a Eugenio Hidalgo.

"Las actividades de formación que los profesores prefieren son las prácticas, y aquellas que tienen incidencia directa en su práctica docente."[26]

Igualmente, a continuación, vamos a observar en la figura 3.19 las razones de porqué los docentes eligen la opción de curso o congreso.

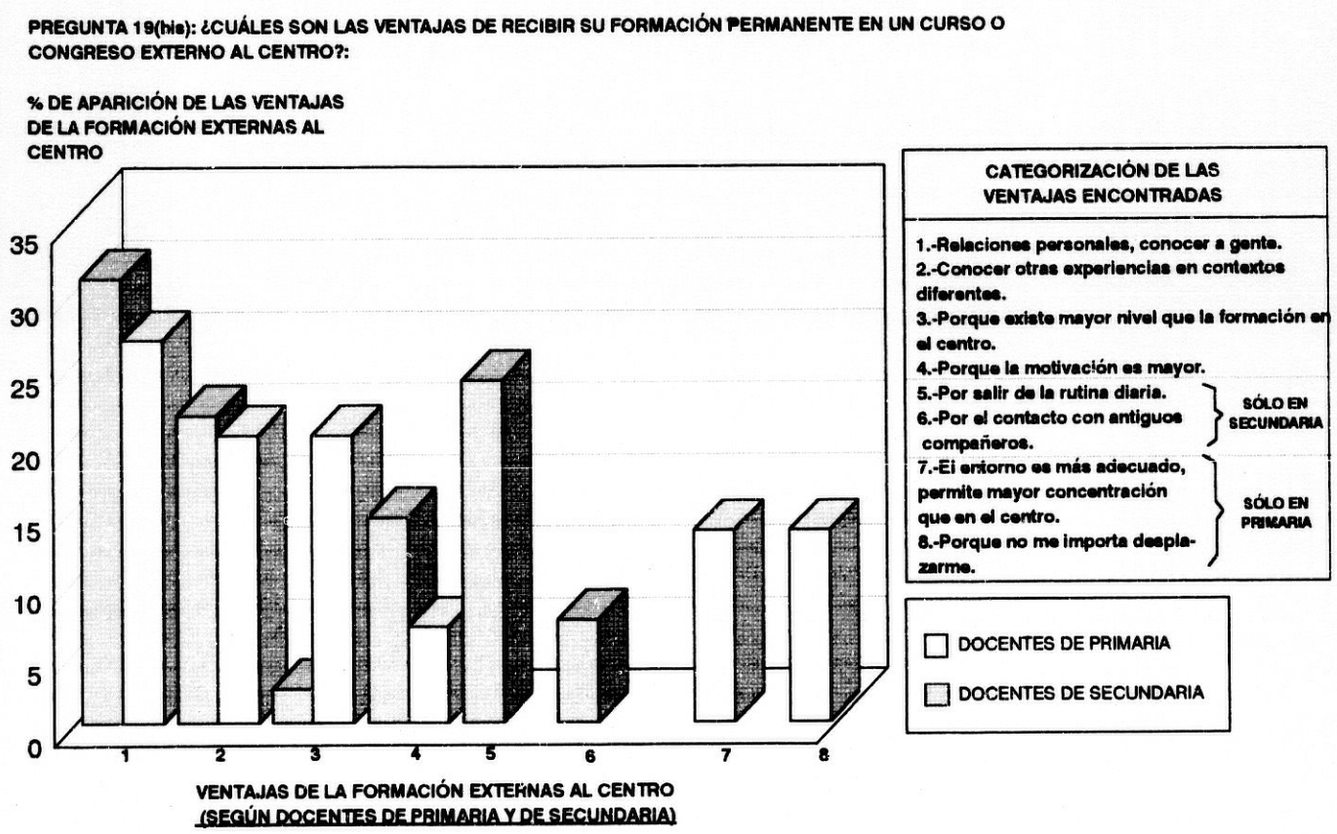


Figura 3.19.- Razones para la formación externa al centro. (Categoría preferencias, pregunta 19 bis).

Otra opción que llama la atención es la número 3, destacada principalmente, por los docentes de primaria. En general piensan que el nivel de una formación externa es mayor que la que se puede recibir en el propio centro. Habría que preguntar más profundamente e indagar en los porqués de esta razón.

[26] Entrevista a Manuel Gutiérrez Delgado.

En general, los profesores que han marcado su preferencia hacia la modalidad de cursos o congresos, alegan la razón de que así *salen de su lugar de trabajo y se relacionan más, se evaden de la rutina diaria*. Esto nos lleva a pensar que la opción del curso no se toma por considerarse más eficaz, sino simplemente por una simple razón de "cambiar de escenario de trabajo".

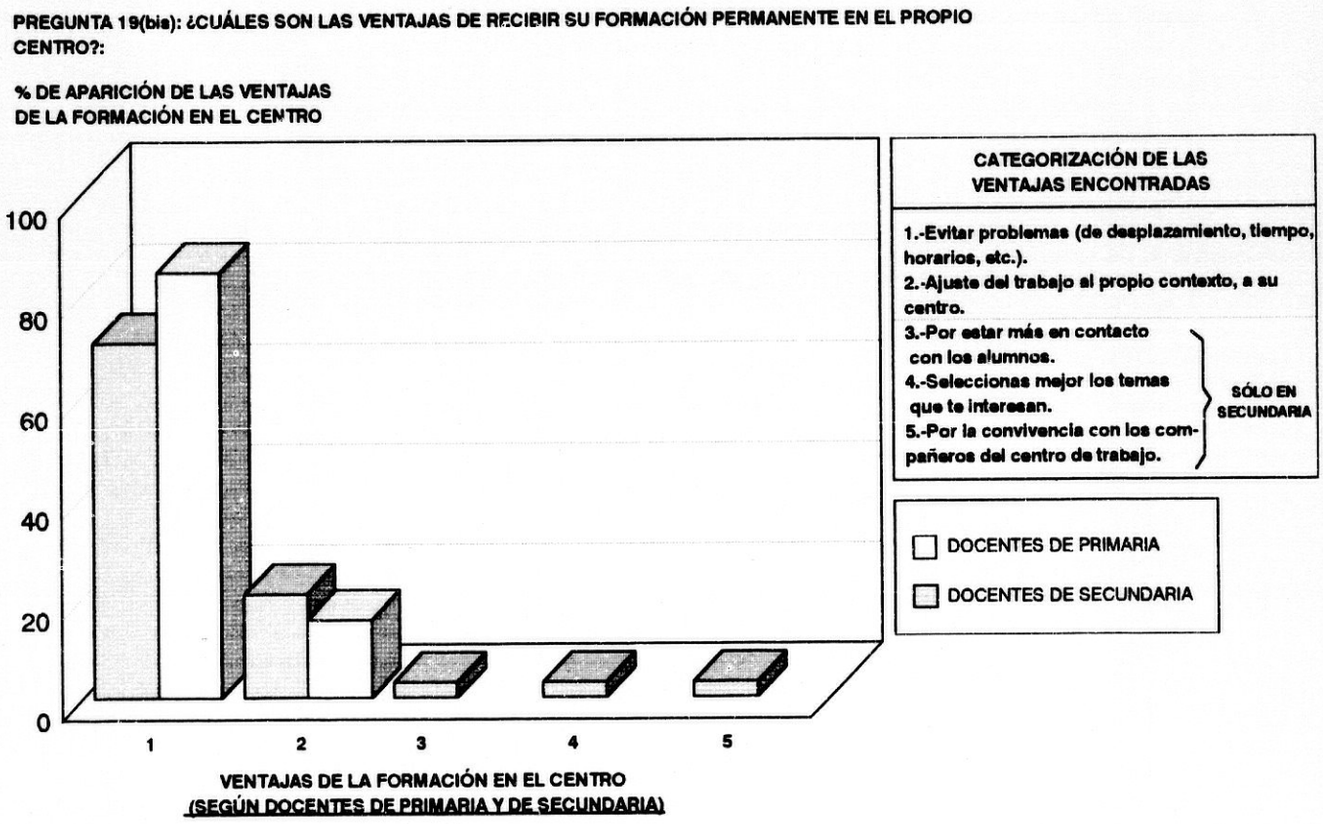


Figura 3.20.- Razones para la formación en el centro. (Categoría preferencias, pregunta 19 bis).

Sin embargo, los que eligieron la formación en el centro de trabajo, también nos hace pensar que no conocen esta modalidad en sí, puesto que la razón que prevalece sobre todas las demás es que de esta forma *se evitan el desplazamiento hacia el lugar del curso o por simple comodidad*. Es decir, prácticamente ninguno de los encuestados hace referencia a las ventajas o inconvenientes de alguna de las modalidades sobre las que se les pregunta (cosa, por ejemplo, que sí hicieron con el trabajo individual o en equipo de la pregunta anterior).

Únicamente las opciones 2, 3, 4, y 5 son realmente válidas para fundamentar la elección del curso o congreso, pero entre ellas, y por ello decimos únicamente, conforman sólo un 25%.

Acerca de la implicación en su propia formación permanente, los docentes encuestados responden de forma tajante:

PREGUNTA 20: ¿PREFIERE ESCOGER USTED LOS TEMAS O CONTENIDOS A TRATAR EN UN CURSO O CUALQUIER OTRA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN? :

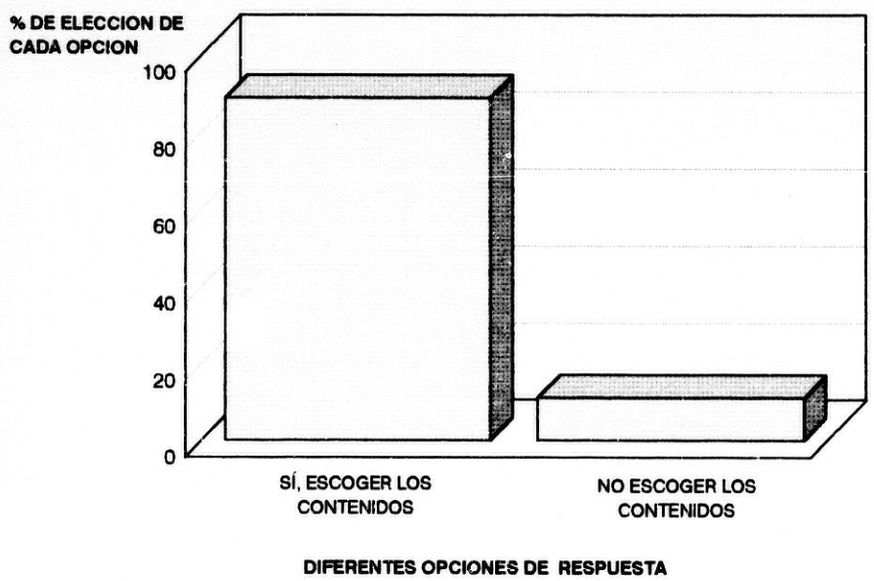


Figura 3.21.- Preferencias en la implicación en el diseño de su formación permanente. (Categoría preferencias, pregunta 20).

En la figura 3.21, el 88.88% de los encuestados responden sí a su participación en el diseño de su formación permanente. Esto nos proporciona una nueva guía hacia la conformación de nuestro programa de formación en la siguiente fase del estudio.

La razón fundamental del porqué de esta respuesta es que así los docentes pueden:

-Escoger aquellos temas o contenidos en los que están más flojos (rellenar lagunas).
-Aumentar el interés personal y la motivación por su formación.

f) Problemas encontrados en la formación permanente.

En esta categoría, los docentes de Educación Física encuestados manifestaban los problemas que encontraban en general, en la formación permanente que habían recibido hasta el momento.

Ante esta pregunta de carácter abierto del cuestionario, hemos procedido al análisis igual que con las preguntas anteriores de este mismo tipo, es decir, contabilizando los diferentes problemas, recogiéndolos en categorías y estableciendo frecuencias de cada una de ellas. Los resultados fueron los siguientes:

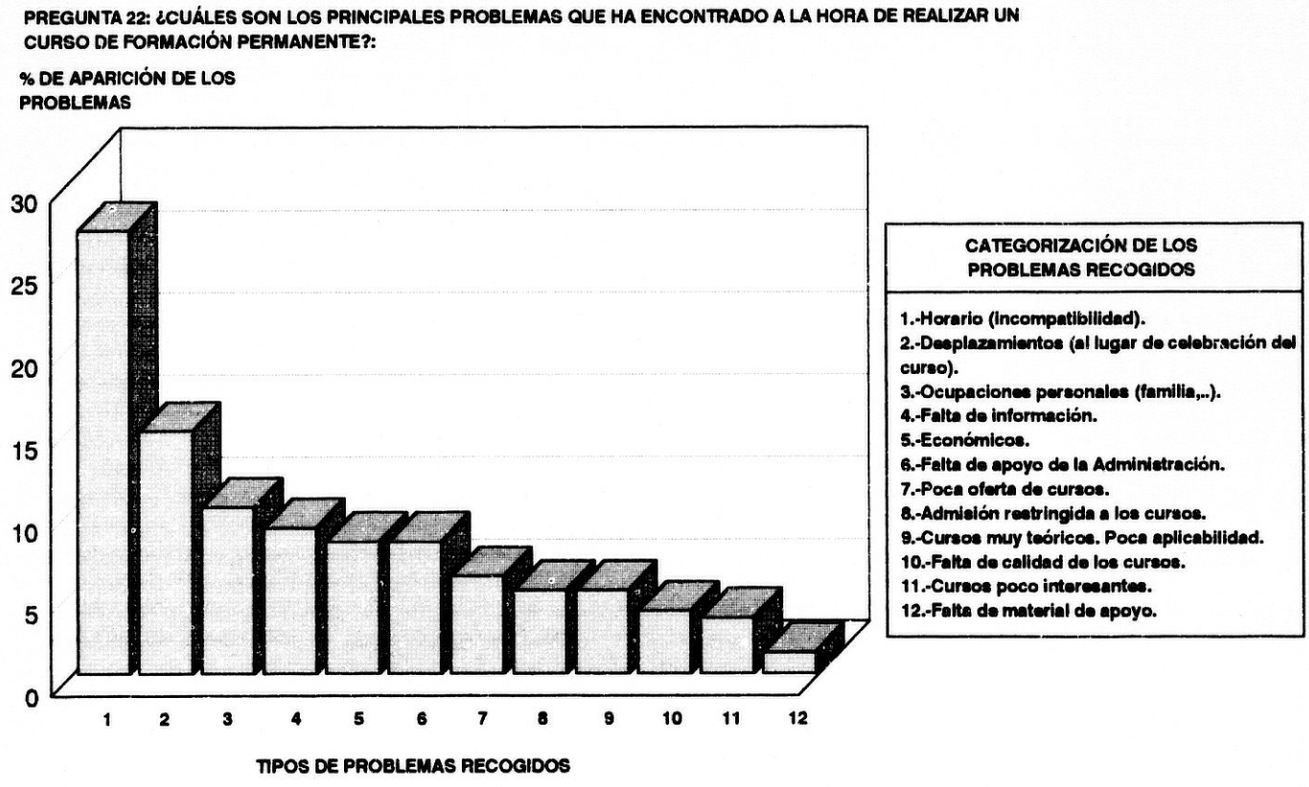


Figura 3.22.- Problemas encontrados en la formación permanente. (Categoría problemas, pregunta 22).

Es de destacar que en la provincia de Cádiz los problemas 7, 2 y 4 sean los más señalados por los docentes de Educación Física, lo cual nos confirma la aseveración de que la formación permanente en esta provincia ha estado un poco olvidada, según palabras del propio asesor de Educación Física de la zona:

> "en esta comarca de la "Janda" (que es la nube de pueblos más próximos a Chiclana) tenemos 11 centros de Secundaria (entre secundaria y Bachillerato), por lo que el conectar a los profesores especialistas de E.F. **que aquí nunca se ha hecho**, de secundaria y bachillerato, es el principal objetivo." [27]

Prácticamente es unánime en todas las provincias el problema del horario, de profesores que trabajan por la tarde o simplemente que el horario les es incompatible, que no tienen tiempo para asistir a la mayor parte de las actividades de formación permanente. Además en numerosas ocasiones aparecen ligadas a la no concesión de permisos por parte de la Administración.

Evidentemente algo debemos hacer al respecto, los impedimentos deben tornarse en facilidades para hacer realidad las sugerencias de la Reforma de la Enseñanza respecto a la formación permanente.

Veamos cómo en el tema del horario también coinciden los asesores, cuando les entrevistamos acerca de los problemas que encuentran los docentes que reciben su formación permanente:

> "El principal problema es el horario, lo tienen que hacer por la tarde, entonces en Secundaria no hay problema, el curso que estamos realizando ahora empieza a las 4 y termina a las 7, pero ahora en Primaria, por ejemplo, ha venido de la misma Delegación de Cádiz una orden donde no se puede impartir ningún curso el martes, por tanto, sólo nos queda el lunes, miércoles y jueves para impartir cursos, ellos tienen horarios hasta las 5 y 5 y media, entonces normalmente duran 2 horas y media o 3 por sesiones, con lo que estamos hablando de las 8,30 o las 9, y 3 días a la semana estamos hablando de 4, 5 y 6 semanas, ese es el principal problema."[28]

---

[27] Entrevista a Enrique Briones, asesor específico de Educación Física del CEP de Chiclana de la Frontera (Cádiz).

[28] Entrevista a Enrique Briones, asesor.

"El horario."[29]

"Los problemas que más se encuentran en la realización de la actividad es que ésta se realiza fuera de su horario laboral, por lo que representa en todo momento una carga más en su labor. Asimismo los horarios no siempre son los más adecuados.

Igualmente nos encontramos con contenidos que consideran difícil de llevar a la práctica por diferentes motivos."[30]

g) Capacidad de investigación y necesidades.

Con respecto al autoconcepto de los docentes encuestados sobre su capacidad investigadora, encontramos los siguientes resultados.

PREGUNTA 24: ¿SE SIENTE CAPACITADO PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN SOBRE SU PRÁCTICA EN SU CENTRO ESCOLAR? :

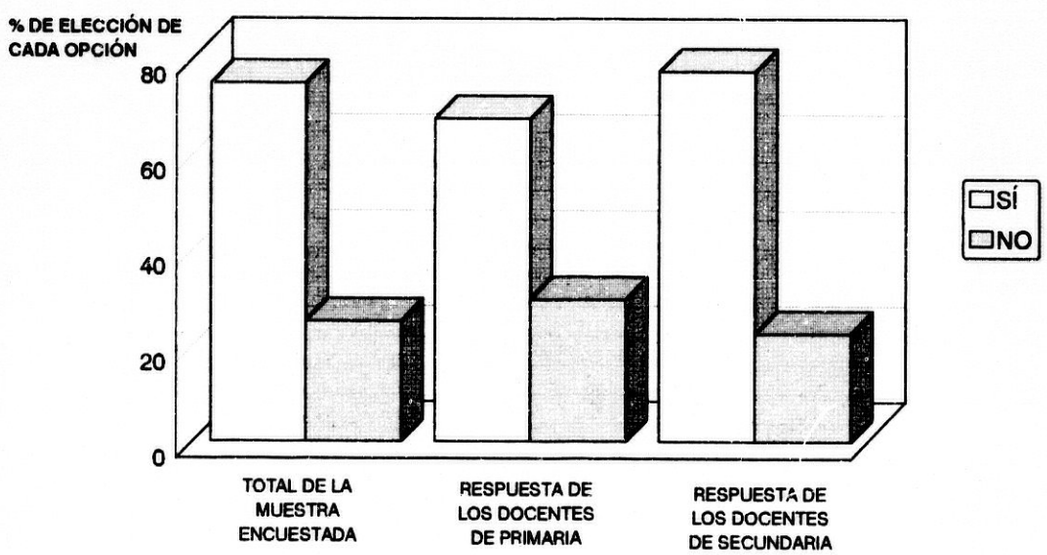


Figura 3.23.- Capacidad para investigar en el aula. (Categoría capacidad de investigación y necesidades, pregunta 24).

[29] Entrevista a Antonio Velázquez.

[30] Entrevista a José Ramón Moya Navarrete.

El autoconcepto en general es positivo, es decir, existe un porcentaje alto del profesorado que considera que sí está capacitado para ejercer funciones investigadoras (el 74.83%). Se aprecia además cómo esta percepción es ligeramente mayor en los docentes de secundaria que en los de primaria (77.35% frente al 67.56%, respectivamente).

En general, los docentes de Educación Física creen necesario un asesoramiento para la realización de este tipo de actividad investigadora, como muestran los datos de la figura 3.24, correspondiente a la pregunta 26.

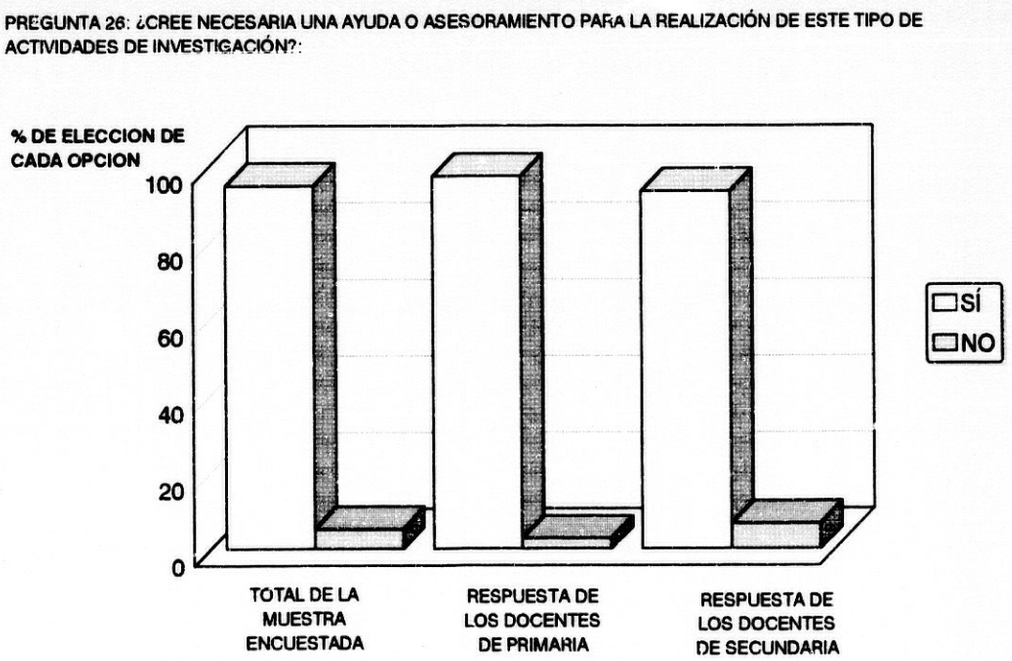


Figura 3.24.- Necesidades de asesoramiento. (Categoría preferencias, pregunta 26).

Igualmente se vuelve a percibir un pequeño aumento en primaria, reclamando este asesoramiento, con respecto a los docentes de secundaria. Pero lo realmente importante es que el porcentaje que solicita estas orientaciones y

asesoramientos para la investigación es superior en todos los casos al 90% y en alguno, como el caso de los de primaria, al 95%. Esto de nuevo nos marca unas guías orientativas de cómo encaminar nuestra labor como formadores.

Ya en la figura 3.25, observamos cuáles de las posibilidades que se ofrecían eran las más solicitadas por el profesorado encuestado.

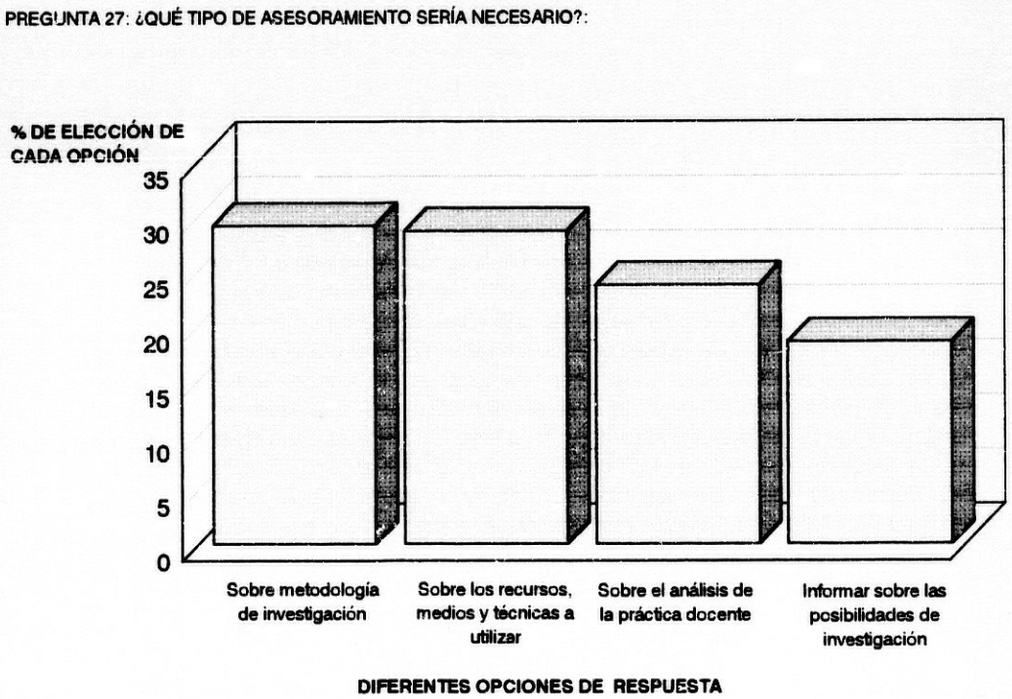


Figura 3.25.- Asesoramiento más solicitado. (Categoría preferencias, pregunta 27).

En general debemos decir que todas las opciones ofertadas se marcaron numerosas veces, siendo 75 veces (en términos absolutos) la menos solicitada, que supone más del 50% de los docentes que creían necesario este asesoramiento.

La metodología de investigación, información sobre recursos y cómo analizar la práctica docente fueron, en este orden, las más solicitadas por el

profesorado. Es de destacar, que los docentes de primaria y los de secundaria sólo se diferencian en las opciones 1 y 3, donde la demanda de asesoramiento de los docentes de primaria son notablemente mayores que los de secundaria (+16% y +20% respectivamente).

3.3.1.-Resumen y conclusiones del diagnóstico. Orientaciones para nuestro programa formativo.

El orden que seguimos en las siguientes conclusiones se corresponde con el seguido en la descipción de las categorías en este apartado de resultados:

-Los docentes de Educación Física en general piensan que la formación permanente que reciben es mejorable, sin embargo, las actividades de formación aportan nuevos conocimientos y éstos son aplicables al aula de Educación Física en la mayor parte de los casos.

-Las expectativas del profesorado ante su formación permanente son (en porcentajes sobre el total de docentes encuestados):

* Conocer y aprender más sobre su materia (25.79%).
* Actualizar conocimientos (24.88%).
* Mejorar como profesor e innovar en sus clases (22.62%).
* Relacionarse con compañeros (15.83%).
* Promocionarse e investigar y motivarse para el trabajo (10.85%, entre los tres).

-En general las actividades de formación permanente que desarrollan los docentes en Educación Física son 2 ó 3 por año y de corta duración. Por ello debemos promover actividades a más largo plazo, de forma que inculquemos actitudes positivas hacia esta continuidad en la formación.

-Los docentes de Educación Física valoran muy positivamente el trabajo en equipo, destacan la colaboración y el grupo como artificio para conseguir objetivos más amplios y formativos. Por ello nuestra actuación debe ir encaminada hacia esta línea.

-El profesorado se muestra contundente ante el deseo de implicarse en su formación, él debe ser el protagonista de su propia formación permanente.

-Las preferencias del profesorado de Educación Física en cuanto a la actividad de formación, son claras. El grupo de trabajo y la investigación en grupo son las principales con gran diferencia sobre las demás.

-Predomina levemente (puesto que ambas se sitúan en torno al 50%) la preferencia del profesorado de Educación Física hacia la asistencia a cursos o congresos frente a la formación en centros, sin embargo las razones aportadas para ello nos hace pensar que la formación en centros no es conocida suficientemente por los docentes encuestados.

-La actividad de formación más conveniente debe solucionar además una serie de problemas que se resumen en:

* La flexibilidad horaria (26.89%).
* Evitar desplazamientos (14.70%).
* Que no suponga un gasto económico excesivo (7.98%).
* Que tenga una aplicación práctica inmediata y contextualizada al entorno de trabajo (5.04%).
* Que despierte el interés del profesorado, o lo que es lo mismo, que el contenido y temas a desarrollar sean de interés para el profesorado participante en la actividad formativa (3.36%).[31]

-Por último, la demanda de asesoramiento para desarrollar acciones de investigación en el centro de trabajo es muy alta por parte del profesorado, por ello, debemos cubrir estas necesidades a través de asesoramientos metodológicos, teóricos (en menor proporción), en el empleo de recursos y medios y en el análisis de la práctica docente.

[31] El resto de problemas explicitados por el profesorado encuestado, son de solución ajena a nuestras posibilidades, tales como evitar las ocupaciones personales, la falta de apoyo de la Administración, etc.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.-METODOLOGÍA.

Nuestra metodología, puesto que se trata de un programa formativo de profesores de Educación Física, debe basarse en los principios que marca el *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, que establece una serie de condiciones o requisitos a cumplir por un programa formativo eficaz, las cuales se contemplan íntegramente en el modelo que presentamos. Los principios a los que nos referimos son los siguientes:

-*Continuidad*: Como fase final del proceso de formación que van a vivenciar los profesores-investigadores integrantes de nuestro plan de trabajo, se plantea la continuidad del trabajo mediante líneas de investigación surgidas, problemas suscitados, así como la continuación del Grupo de Trabajo solicitado a la Consejería de Educación y Ciencia, a través del C.E.P. de Granada.

-*Centrada en la escuela*: El hecho de establecer una investigación-acción con los profesores, se garantiza la unión de la investigación a la práctica, la reflexión y solución sobre los problemas de los profesores en el centro educativo sobre su práctica cotidiana del aula, así como la reunión periódica del grupo de trabajo que, en ocasiones, se celebraba en el propio centro docente.

-El núcleo es el *trabajo en equipo*: Igualmente nuestro programa, al basarse en una metodología colaborativa como la investigación-acción, su aplicación práctica y el grupo de trabajo son parte integrante y fundamental en el proceso.

-*Flexibilidad y diversificación*: Estas dos características están presentes en todos los componentes del modelo; en su fundamentación; en la formación en

sí, en sus fases, en las estrategias de formación y en los instrumentos de registro que hemos empleado.

4.1.-Metodología integradora.

En función de las diferentes fases de la investigación, de la naturaleza del objeto de estudio y de nuestras necesidades en cada momento, empleamos diversos instrumentos de recogida de datos integrando la perspectiva cuantitativa con la cualitativa, siendo ésta última la más importante del estudio, puesto que nos proporcionará la información más detallada y profunda del proceso de formación que vamos a realizar. Por tanto abordamos nuestra investigación, desde una metodología acorde con la *perspectiva integradora* de Biddle y Anderson (1989).

Ya Gage nos afirma que, en un futuro que hipotéticamente señala en el año 2009, nos daremos cuenta de que:

> "...aquellos que mantenían que las perspectivas cuantitativas y cualitativas eran mutuamente excluyentes y antagónicas, simplemente estaban equivocados." (Gage 1989:7).

Nosotros coincidimos en dichas afirmaciones y es por ello que utilizamos ambas metodologías en forma complementaria, de manera que con la metodología más cercana a la tradición cuantitativa, establecemos un diagnóstico del objeto de estudio que tratamos. Esta sería la parte de la investigación correspondiente al primera fase del estudio, mientras que la segunda parte de la misma se identifica mayormente con la tradición cualitativa (perspectiva interpretativa-crítica), aunque también utilizamos instrumentos de apoyo de carácter cuantitativo. En ella profundizamos sobre un caso concreto, pudiendo desde ahí llegar a conclusiones más profundas que nos hagan comprender el objeto de estudio que investigamos, es decir, el conocimiento práctico de los profesores de E.F. en su formación permanente.

En la figura 4.1 vamos a observar una perspectiva integral del proceso a seguir:

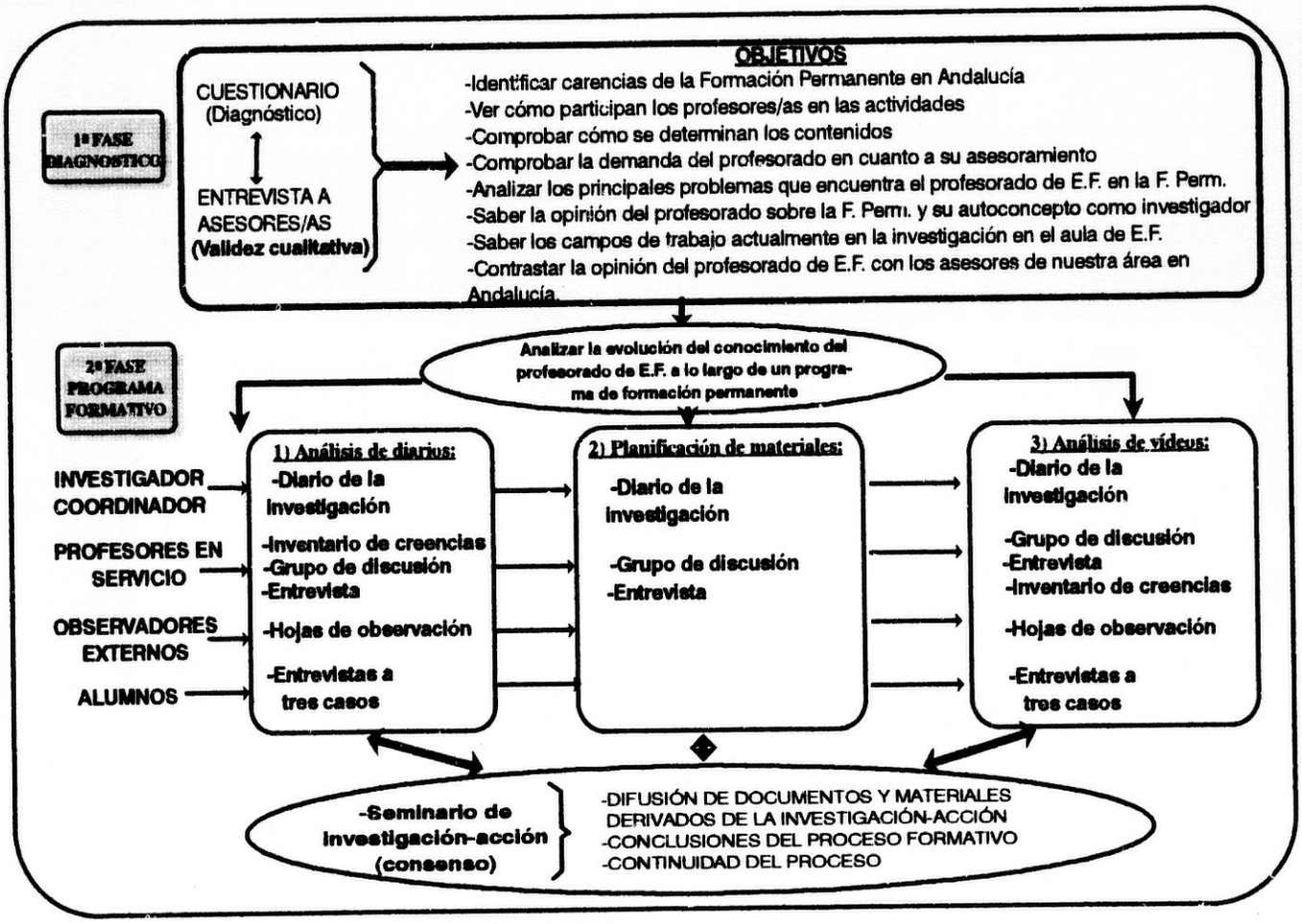


Figura 4.1.- Esquema general de la Metodología a empleada.-

Puesto que ya dedicamos el capítulo III al desarrollo de la primera fase de este estudio, correspondiente al diagnóstico de la formación permanente, nos centraremos en el presente capítulo íntegramente a las fases sucesivas, es decir, al desarrollo del programa formativo.

4.2.-Configuración del programa de formación permanente. Selección de la actividad formativa.

En esta fase, el estudio cobra la forma de una unidad de formación para el profesorado de Educación Física en servicio, mediante la cual damos alternativas a los problemas que posee la formación permanente tradicional. Ya García Alvarez, J. (1993), nos comenta estos problemas que los resume en problemas de organización, de contenidos y en cuanto a los efectos.

Para esto nos apoyamos en los resultados del diagnóstico realizado, tomándolos como indicadores para realizar una actividad formativa de acorde con las demandas y necesidades del profesorado de Educación Física andaluz.

Resumidamente, estos resultados venían a decirnos que el profesorado y la formación permanente en general, precisa de las siguientes direcciones:

1.-Participación activa del profesorado en la actividad formativa: en su diseño, desarrollo y evaluación.

2.-Minimizar el gasto económico del profesorado.

3.-Compatibilidad y flexibilidad en el horario lectivo con el dedicado a la actividad de formación.

4.-Proceder en la metodología siguiendo las posibilidades que nos da la formación grupal y en colaboración, en lugar de prevalecer la independencia y la individualidad. Sin embargo la libertad individual y autonomía de trabajo debe contemplarse.

5.-Establecer un programa lo suficientemente extenso en el tiempo, como para prever un mínimo de eficacia en los resultados.

6.-Conexión del programa con la práctica diaria del profesorado participante, no basta con teorizar, hay que aplicar y actuar en el aula.

7.-Debe ampliar y actualizar los conocimientos del profesorado participante.

8.-Debe reportar beneficios, de promoción profesional, al profesorado, tales como certificados, publicaciones, etc.

A la vista de estos resultados la actividad de formación que seleccionamos fue la de un *seminario o grupo de trabajo con profesores de Educación Física de Secundaria*, empleando un diseño de *caso único ramificado* (ver apartado de análisis de los datos).

Esta elección se debió fundamentalmente a que si analizamos uno por uno los resultados más relevantes del diagnóstico, observamos que es esta modalidad de formación la que palia en mayor medida las dificultades y carencias detectadas:

DIFICULTADES Y ORIENTACIONES DEL DIAGNÓSTICO	SUPERACIÓN A TRAVÉS DEL GRUPO DE TRABAJO
1.-Implicación del profesorado en su actividad de formación. Participación.	-El grupo de trabajo permite la máxima participación del profesorado, incluso su coordinador[1] debe ser un profesor en activo, no puede figurar una persona externa. Además los contenidos del mismo y el informe final debe ser elaborado por los propios profesores.
2.-Economía.	-No reporta ningún gasto de inscripción, incluso la modalidad de seminarios está dotada con presupuestos de 50.000 pts., sólo los gastos de fotocopias y de adquisición de bibliografía. El desplazamiento prácticamente no existe, puesto que es en tu propia zona, estableciéndose las reuniones en el mismo centro de trabajo, si así se desea.
3.-Horario.	-La flexibilidad horaria es enorme, sin embargo es labor de la Administración reducir el horario lectivo en favor a este tipo de actividades.

[1] Nos referimos al coordinador del grupo de trabajo que figura registrado en el CEP, no al investigador principal, que en realidad era el dinamizador del grupo.

DIFICULTADES Y ORIENTACIONES DEL DIAGNÓSTICO	SUPERACIÓN A TRAVÉS DEL GRUPO DE TRABAJO
4.-Trabajo colaborativo en equipo.	-El grupo de trabajo exige ser colaborativo, tanto así que debe poseer un mínimo de cuatro profesores para poder ser dado de alta en el CEP. Además su dinámica debe ser consensuada durante todas las fases del trabajo.
5.-Extensión temporal.	-Como toda actividad de formación permanente debe ser una labor continuada, pero al menos, la participación y compromiso de participar en un grupo de trabajo, asegura una extensión mínima de un curso académico.
6.-Conexión teoría-práctica. Aplicabilidad de los conocimientos que se adquieran.	-El grupo de trabajo posee un desarrollo de contenidos elegido por el profesorado participante, por lo que éstos están en consonancia con sus máximas inquietudes y preocupaciones, es decir, la práctica en el aula. En este tipo de actividades no cabe la posibilidad de la existencia aislada de minicursos teóricos.
7.-Actualización de conocimientos.	-Todo grupo que se constituye en pro a la mejora de la enseñanza que imparte y posee una dinámica continuada de trabajo, tiene unas garantías enormes de aumentar sus conocimientos teórico-prácticos, entre otras cosas, porque los contenidos que los profesores eligen como tema de trabajo son aquellos en los que tienen mayores carencias.
8.-Promoción profesional.	-La participación en un grupo de trabajo, además del certificado, expedido por el CEP, de participación en el mismo (de 40 horas), tiene la posibilidad de hacer públicos sus resultados, obteniendo así la satisfacción de publicar los trabajos resultantes de la investigación-acción que conlleva.

Cuadro 4.1: El grupo de trabajo frente a las dificultades de la formación permanente en Educación Física.

Todo esto además se veía apoyado por la intervención externa de un formador que aportaba conocimientos, experiencia investigadora y seguridad a los participantes en el grupo.[2]

[2] Como veremos en el apartado 4.4, de "sujetos participantes en el estudio" y en el apartadc 4.4.2.1., de "la etapa inicial de la formación permanente...", los docentes que intervinieron en el grupo eran profesores en su primera etapa como profesionales en ejercicio, con lo que la existencia de un coordinador, les ayudaba bastante a iniciarse en este tipo de actividades.

Imbernón (1994), nos apoya esta decisión de utilizar el grupo de trabajo cuando nos comenta que:

> "En la cota más alta de la eficacia, por lo que se refiere a la formación permanente del profesorado cuando su objetivo consiste en que los profesores elaboren proyectos curriculares (o sea, una aplicación concreta del diseño curricular) adecuados a cada zona específica, está el "seminario" con formador externo, coordinador o dinamizador (profesional con conocimientos de la materia, de la psicología del adulto y de la dinámica de grupos)." (Imbernón, 1994:90).

Esta idea del grupo de trabajo como medio de profesionalización y de formación permanente del profesorado, es compartida por numerosos autores.

Alvine (1990), por ejemplo, nos comenta que la promoción de la reflexividad (sic) surge a partir de la colaboración social y didáctica entre colegas de la institución escolar. (Citado por Villar, L.M., 1994:100).

Lieberman y Miller (1990), de entre las actividades que seleccionan como idóneas para el desarrollo profesional, incluyen en primer lugar los grupos de trabajo (es decir, grupos de trabajo estables preparados por asesores). [3]

4.3.-Objetivos de la investigación.

Los objetivos específicos que nos proponemos con nuestra investigación son los siguientes:

-Poner en práctica un programa formativo y comprobar su efecto en los profesores de Educación Física en ejercicio.

-Profundizar en la formación permanente del profesorado de Educación Física y comprender la transición entre la formación inicial y ésta. Objetivo que nos ayudará, sin lugar a dudas, a mejorar el desempeño de nuestra función como docentes en la formación inicial.

[3] Citado por Villar, L.M., 1994:125.

-Evaluar el nivel de participación de los profesores en el proceso (frecuencia de intervenciones, tipología y niveles de reflexión en las intervenciones).

-Comprobar la efecto del diario, de la elaboración de materiales curriculares y del análisis de vídeo como estrategias de formación del profesorado en ejercicio en los docentes de E.F.

-Planificar y evaluar materiales curriculares que ayuden a los docentes de Educación Física en su contexto al desarrollo del currículum, como resultado del proceso interno de investigación-acción llevado a cabo.

-Comprobar la evolución del conocimiento práctico, en función de las fases del programa, de los profesores de Educación Física participantes en el proceso.

-Analizar la evolución del grupo de docentes en su formación permanente.

-Proporcionar al profesorado participante en el proceso, una autonomía suficiente como para continuar su formación permanente en todas sus perspectivas:

* participando o dirigiendo un grupo de trabajo en años sucesivos,

* obteniendo la información suficiente para proceder él mismo a la solicitación y dirección de un grupo, así como para continuar investigando en su aula,

* dar a conocer y practicar técnicas o estrategias de desarrollo profesional, para su valoración y posterior empleo.

Veamos en la figura 4.2 la concreción de estos objetivos anteriores en los objetivos específicos de cada una de las subfases señaladas, así como los procedimientos utilizados para llegar a su consecución:

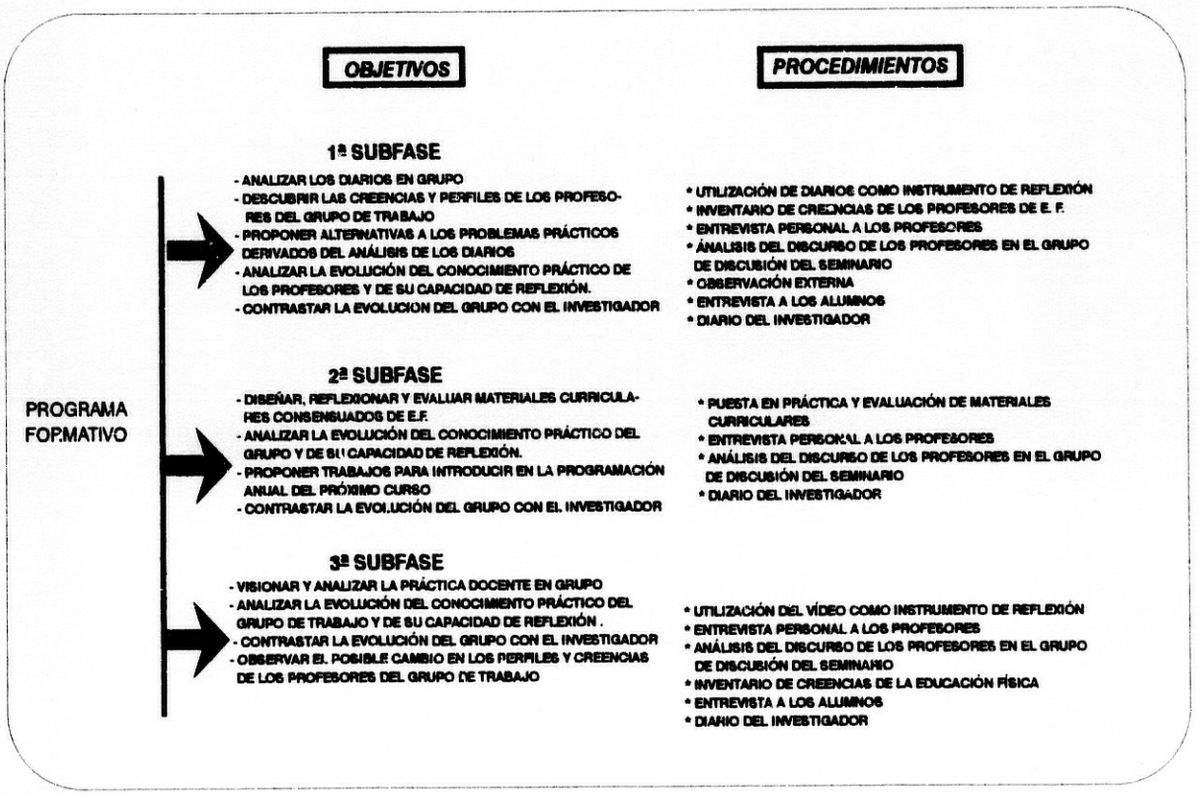


Figura 4.2.- Objetivos y procedimiento del programa formativo.

4.4.-Sujetos participantes en el estudio.

En este apartado vamos a reflejar los diferentes sujetos que participaron en el estudio, tanto los profesores estudiados, como el equipo de colaboradores, los expertos intervinientes, así como el investigador principal.

4.4.1.-Criterios de selección de los integrantes del grupo de trabajo.

Los criterios de selección de los componentes del grupo de trabajo estaban claramente dirigidos a acotar el campo de estudio, es decir, la formación permanente del profesor de Educación Física, y fueron los siguientes:

1.-Los integrantes del grupo de trabajo debían ser licenciados en Educación Física.

2.-Estos licenciados tenían que estar desempeñando su función docente en la actualidad.

3.-Igualmente, el nivel educativo donde ejercían su docencia debía comprenderse entre las Enseñanzas Medias (EE.MM.), Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) o Formación Profesional.

4.-En los docentes participantes debía existir una motivación hacia su formación, es decir, son ellos, por su propia voluntad de cambio y mejora de su calidad de enseñanza, los que decidían intervenir en el proceso que se les proponía:

-Duración del programa.
-Compromiso con su trabajo y papel en el grupo.

4.4.2.-Profesores participantes. Características del grupo.

Dentro de la gran diversidad de docentes en ejercicio dentro de nuestra profesión, el grupo de trabajo del presente estudio se componía de enseñantes de similares características entre sí.

De esta forma, cabe resaltar la juventud de estos profesores, que aún estando en formación permanente, sólo disponían de una corta experiencia en la docencia (1-4 años), comprendiendo edades entre los 25 y los 28 años.[4]

A nosotros nos hubiese gustado realizar el trabajo con un grupo más heterogéneo que recogiese la diversidad del profesorado de Educación Física (ya que hubiese sido interesante observar qué papel juegan aquellos profesionales con mayor experiencia, cómo influyen sobre los más noveles, etc.), pero debido a la acentuación de esa inercia al trabajo innovador en edades y estadíos de la profesión docente más avanzados, nos resultó imposible. De aquí es fácilmente deducible que las mayores inquietudes y ganas de implicarse en actividades novedosas residen en los profesionales que han finalizado sus estudios en un período relativamente corto, quizás influidos por su reciente formación inicial, si bien es cierto que existen docentes más experimentados que ya estaban trabajando en algunos seminarios permanentes y grupos de trabajo ya establecidos en la capital granadina de años anteriores.

Aún así, la diversidad contextual de los componentes del grupo de trabajo establecido era considerable deshaciendo así la homogeneidad en sus características personales. Esta diversidad se hace patente debido a sus condiciones y contextos de trabajo, existiendo desde profesores en expectativa de destino tras haber aprobado sus oposiciones que trabajaban en centros de Enseñanzas Medias con anticipación de la LOGSE, pasando por un profesor de Formación Profesional, con las particularidades que conlleva, hasta profesores de centros privados donde se impartía la Educación Secundaria Obligatoria y un centro privado que por su ideario interno sólo impartía clases a alumnas.

Debido a que esta fase de constitución del grupo se produjo en los meses de Junio a Octubre y a los problemas mencionados, no pudimos solicitar un Seminario Permanente (cuya solicitud acababa en el mes de Julio), que poseyendo las mismas ventajas que el grupo de trabajo, nos encontraríamos además con un pequeño presupuesto de aproximadamente 50.000 pesetas que nos hubiese ayudado a gastos de fotocopias o de la adquisición de bibliografía sobre los temas que tratábamos.

[4] En el apartado 4.4.2.1, de "la etapa inicial de la formación permanente..." tratamos este tema en profundidad.

En concreto los participantes fueron éstos:

1) Ana: Licenciada en Educación Física, de 24 años de edad, en su primer año de docencia profesional y con el bagaje anterior de la formación inicial, donde realizó el prácticum durante el curso académico 1992-93. Realiza su actual labor docente en el centro privado "Instituto de Bachillerato Monaita", en la ciudad de Granada.

2) Fran: Licenciado en Educación Física. De 25 años de edad, y con tres años de experiencia docente. Ejerce su docencia en el centro "Instituto de Formación Profesional La Hispanidad", situado en la localidad de Santa Fe, provincia de Granada.

3) Oscar: Es licenciado en Educación Física. Posee 27 años de edad, actualmente ejerce su segundo año de docencia profesional a lo que hay que sumar el bagaje anterior de la formación inicial, donde realizó el prácticum durante el curso académico 1992-93. Ejerce su docencia en el centro "Los Escolapios" de la ciudad de Granada.

4) Juan: Es licenciado en Educación Física, de 28 años de edad, con tres años de experiencia docente, y ejerce su labor docente en el centro "Instituto Experimental Padre Manjón" de la ciudad de Granada.

5) Manuel: Es licenciado en Educación Física, con 28 años de edad, y con tres años de experiencia docente y ejerciendo la docencia en el centro "Instituto de Bachillerato Emilio Muñoz" de la localidad de Cogollos Vega, provincia de Granada.

Tras esta breve introducción, vamos a resaltar las características del grupo estudiado como tal, es decir, las características de esta etapa inicial de la formación permanente.

4.4.2.1.-La etapa inicial de la formación permanente. Características comunes de los profesores integrantes del grupo.

Para contextualizar nuestro campo de trabajo, vamos a diferenciar las características de nuestro caso (grupo de profesores en la etapa inicial de la formación permanente de Educación Física) de otras situaciones en la carrera docente de un profesor, es decir, de los futuros profesores que se encuentran en su formación inicial y de aquellos profesores que estando en formación permanente poseen gran experiencia docente.

De esta forma definimos a nuestro grupo, como un paso intermedio entre ambos, que aun estando en formación permanente, no llegan a representarla en su totalidad por las características comunes que reúnen.

De forma general podemos decir que poseen:

-Una escasa experiencia docente (entre 1 y 4 años) y por consiguiente una reciente formación inicial que les influye enormemente.

-Una edad inferior, en todos los profesores, a los 30 años.

-Una situación profesional inestable, ya que la situación de los profesores estudiados es, en algunos casos, de interinidad y en otros de provisionalidad, encontrándose en expectativa de destino tras superar las oposiciones al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria y EE.MM.

-Todos los profesores asisten por primera vez a un programa de formación permanente de estas características (Grupo de Trabajo o Seminario Permanente).

Todas estas características intrínsecas de la muestra de profesores estudiada, hacen que se pueda encuadrar en una etapa intermedia en la formación del profesorado de Educación Física. Esta etapa es la que vamos a configurar en las líneas posteriores, resaltando sus características en la forma en que aprenden, preferencias, preocupaciones y, en definitiva, diferenciándola de la propia formación inicial y de la formación permanente más consolidada.

Para el estudio del desarrollo de la madurez del profesorado objeto de estudio en este trabajo, vamos a tomar como referencia la figura de Pickle (1985), donde se muestra la evolución desde una concepción técnica e instrumental del conocimiento hasta una concepción más científica o filosófica (En Marcelo, 1994a). Desde una preocupación por la supervivencia y la imitación de los "superiores" (propia de la etapa de formación inicial), hasta una mayor comprensión de sí mismo y de los demás, así como a través del desarrollo de un estilo personal.

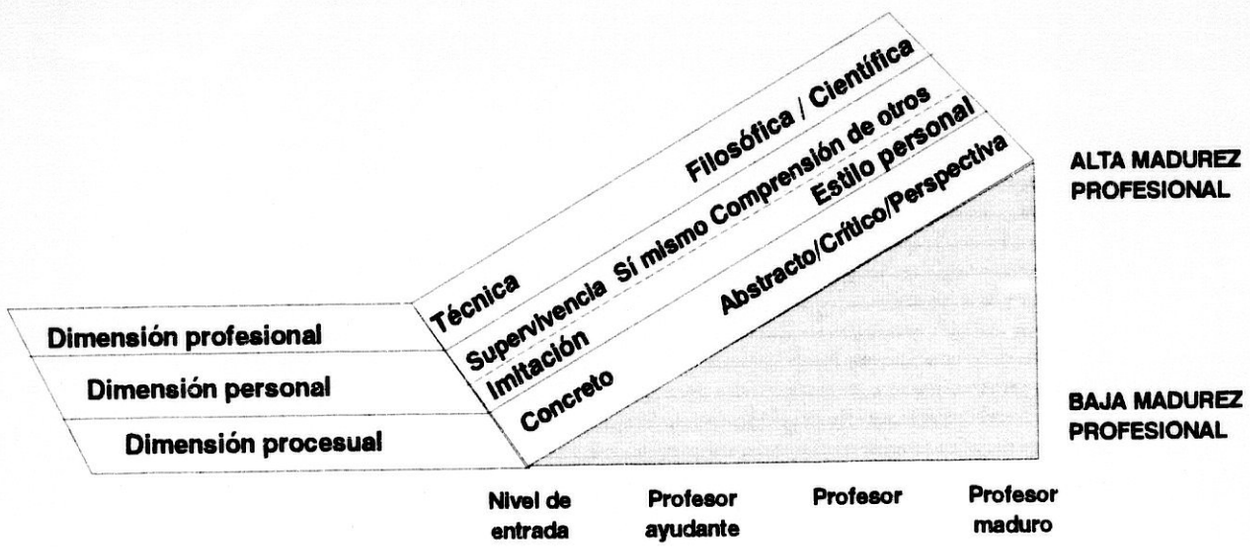


Figura 4.3.- Factores evolutivos hacia el desarrollo de la madurez de los profesores (Pickle, 1985).

Tras la observación de esta figura, vemos cómo en la trayectoria a recorrer por el docente hacia la madurez profesional, los profesores que estudiamos poseen una situación intermedia, puesto que como ha ocurrido en otros aspectos analizados anteriormente, se han dado muestras durante el proceso formativo que pueden identificar al profesor en uno u otro extremo. De

cualquier forma, la caracterización predominante de nuestros profesores, los sostienen en la categoría que marca Pickle de "profesores ayudantes", que nosotros la comparamos como el inicio de la Formación Permanente.

En cuanto a los *ciclos vitales* del profesorado, nos encontramos con diversas etapas de entre las cuales vamos a reflejar aquí sólo aquellas que tienen relación directa con los profesores estudiados.

Estas etapas como han demostrado numerosos estudios (Sikes, 1985), marcan en la vida del profesional de la enseñanza una serie de diferentes experiencias, actitudes, formas de ver la realidad del aula, satisfacciones y preocupaciones, etc., que en Educación Física se han tratado en gran medida en la etapa de Formación inicial (Delgado (1990); Del Villar (1993); Medina (1995)), pero aquí tratamos de abordar estas características de la etapa correspondiente a la postgraduación de los profesores, o sea, a la Formación Permanente.

Los profesores que estudiamos podemos decir que cumplen las características generales que nos marca Sikes (1985) para la etapa vital en la que se encuentran:

Etapa de 21 a 28 años	Etapa de 28 a 33 años
-Fase de exploración de las posibilidades de la vida adulta. -Fase de iniciación de una estructura estable de vida. -Los problemas de disciplina son los que más preocupan a los profesores de esta etapa. -Existe una ausencia de autoridad que provoca los problemas de disciplina. -Existe una preocupación por el dominio del contenido.	-Denominada por Levinson de Transición. -Fase de estabilidad en el trabajo docente para unos y búsqueda de la misma para otros. -Comienza la preocupación a desplazarse desde el dominio del contenido hacia el interés por la enseñanza.

Cuadro 4.2: Características de los docentes según las etapas (Sikes, 1985).

Hemos querido incluir las características generales[5] de estas dos etapas, porque creemos que los profesores de nuestro grupo poseen atributos comunes a ambas, aunque se enmarcan más férreamente (por edad biológica y por las propias características que la caracterizan) en la etapa primera de 21 a 28 años.

Podemos decir, por tanto, que las primeras etapas propias de la formación inicial que destaca Del Villar (1993), están superadas por los profesores de nuestro estudio:

-Superación de la "Fase de Supervivencia": Caracterizada por una falta de control del grupo, problemas en la organización de la clase, desajustes en la temporalización de la sesión, así como dificultades en la transmisión de la información.

Igualmente se va superando la fase de "Choque con la realidad", resaltada por Vonk (1983) y por Huberman (1990), propia de la formación inicial (caracterizada por la inseguridad, por un sentimiento de soledad, inadaptación al clima social de la escuela, dificultades con el contenido de enseñanza, problemas organizativos y de disciplina, así como dificultades con la motivación y participación de los alumnos). Por el contrario el profesor que estudiamos en esta investigación va entrando en la etapa de "Maduración" denominada por Vonk (con una aceptación mayor de su rol profesional, donde experimenta otras formas de enseñar y organizar, así como una aceptación de las peculiares características de cada grupo de clase).

Haciendo referencia a la clasificación realizada por Korthagen (1988), en cuanto al *estilo u orientación de aprendizaje* de los profesores, esta etapa se caracteriza por un claro acercamiento hacia una "*orientación externa*", es decir, los profesores prefieren aprender siendo guiados por una persona o un material externo que le ayude en su aprendizaje, frente a la orientación interna más propia de la formación permanente consolidada, lo que nos da muestra de un remanente de dependencia, propia de la formación inicial.

[5] Decimos generales porque se basan en estudios no específicos de Educación Física, labor pionera que realizamos en esta investigación para sentar las bases que nos determinen características propias de esta etapa.

Esto es algo que notábamos en todo el proceso, una dependencia clara hacia la función del investigador (coordinador del grupo), tanto así que en muchas ocasiones los profesores asistían a las reuniones "a la expectativa", esperando información e instrucciones del coordinador.

> "Fran: ¿Y ahora qué vamos a hacer, Jesús?." (ses2, 123)[6].
>
> "Juan: ¿Por qué no nos das unas orientaciones de cómo hacer el diario?, porque yo me pierdo un poco, ¿sabes? ..." (ses2, 110-113).

Huber y Roth (1991), nos hablan de dos tendencias en el aprendizaje de los profesores, una de ellas orientada a la *incertidumbre*, en la cual podríamos encuadrar a los profesores que aquí analizamos, puesto que se caracteriza por la tendencia a tomar en consideración puntos de vista diferentes sobre un tema docente concreto, siendo profesores influenciables por la experiencia ajena. Es una forma indirecta de manifestar su dependencia ante la toma de decisiones en la enseñanza.

De cualquier forma, nuestros profesores poseen también en ciertos momentos, ideas claras que basan en sus propias experiencias docentes, ideas que conservan en su interior a no ser que el resto del grupo le obligue a ver otras perspectivas de forma razonada, características propias del aprendizaje del profesorado orientado a la *certidumbre*.

Por otro lado Tennant (1991) nos comenta la existencia de 4 estilos de aprendizaje de los profesores que reflejan las características propias de los sujetos enmarcados en cada uno de ellos. Estos estilos son: *convergente, divergente, asimilativo y acomodativo.*

El convergente, punto de vista científico orientado a situaciones de solución única, no es propio de nuestro caso, puesto que en la enseñanza se dan situaciones múltiples partiendo de la misma realidad docente, es cambiante, dinámica y no podemos prever las condiciones exactas para buscar una solución única ante un hecho determinado.

---

[6] Los códigos (ses2, 123), quieren decir que la declaración citada, se realizó en la segunda sesión de formación y en la línea 123. En caso de que la cita extraída ocupe más líneas, se separarán la línea inicial y la final por un guión, por ejemplo: (ses4, 124-145).

El divergente se orienta a profesores con capacidad imaginativa, para generar ideas y ver las cosas desde distinta perspectiva, es una versión humanística de aprender que se interesa por los alumnos.

El asimilativo se caracteriza por su razonamiento inductivo no interesado en la aplicación práctica, sino en la creación de modelos teóricos.

Y por último el acomodativo cuyo punto fuerte es hacer cosas, correr riesgos, solucionar problemas intuitivamente, son dependientes en cuanto a la obtención de información, en cierto modo improvisadores.

Nuestra investigación se basa en una muestra de profesores principiantes de Educación Física que no podemos encasillar en ninguno de los estilos mencionados puramente, pero sí podemos decir que se identifica mayormente con el estilo de aprendizaje acomodativo propuesto por Tennant, quizás por las propias características de la Educación Física y reforzado por la inexperiencia relativa de estos profesores que estudiábamos.

Merriam y Caffarella (1991), hablan de cuatro niveles de implicación de los profesores en situaciones de aprendizaje, que podemos corresponder con su nivel de experiencia y consolidación como profesionales de la docencia. He aquí de forma esquemática las características de estos cuatro niveles:

Nivel 1.- Los que aprenden necesitan dirección y apoyo: les falta competencia, así como compromiso y confianza en sí mismos.
Nivel 2.- Los adultos necesitan dirección: les falta competencia para diseñar el proceso instruccional, pero no les falta ni compromiso ni confianza en sí mismos.
Nivel 3.- Los que aprenden necesitan apoyo pero son razonablemente autónomos: tienen suficiente experiencia e información para decidir qué y cómo aprender, pero les falta motivación y confianza en sí mismos.
Nivel 4.- Los adultos son moderadamente capaces al menos de autodirigirse: están dispuestos y son capaces de tomar la responsabilidad de todas las funciones instruccionales.

Cuadro 4.3: Niveles de implicación de los docentes en su aprendizaje (Merriam y Caffarella, 1991).

A la vista de este cuadro resumen, podemos decir que los profesores estudiados en esta investigación son partícipes de los niveles 3 y 2, puesto que si bien son inseguros en su dirección del aprendizaje, dan muestras de autonomía en ciertos momentos sobre qué aprender fundamentalmente.

Para finalizar este apartado, vamos a observar en la figura 4.4 un resumen de las características propias de la etapa a tratar. De esta forma dejamos claramente delimitada la zona del desarrollo biológico y profesional en que se encuentran los profesores del grupo de trabajo estudiado.

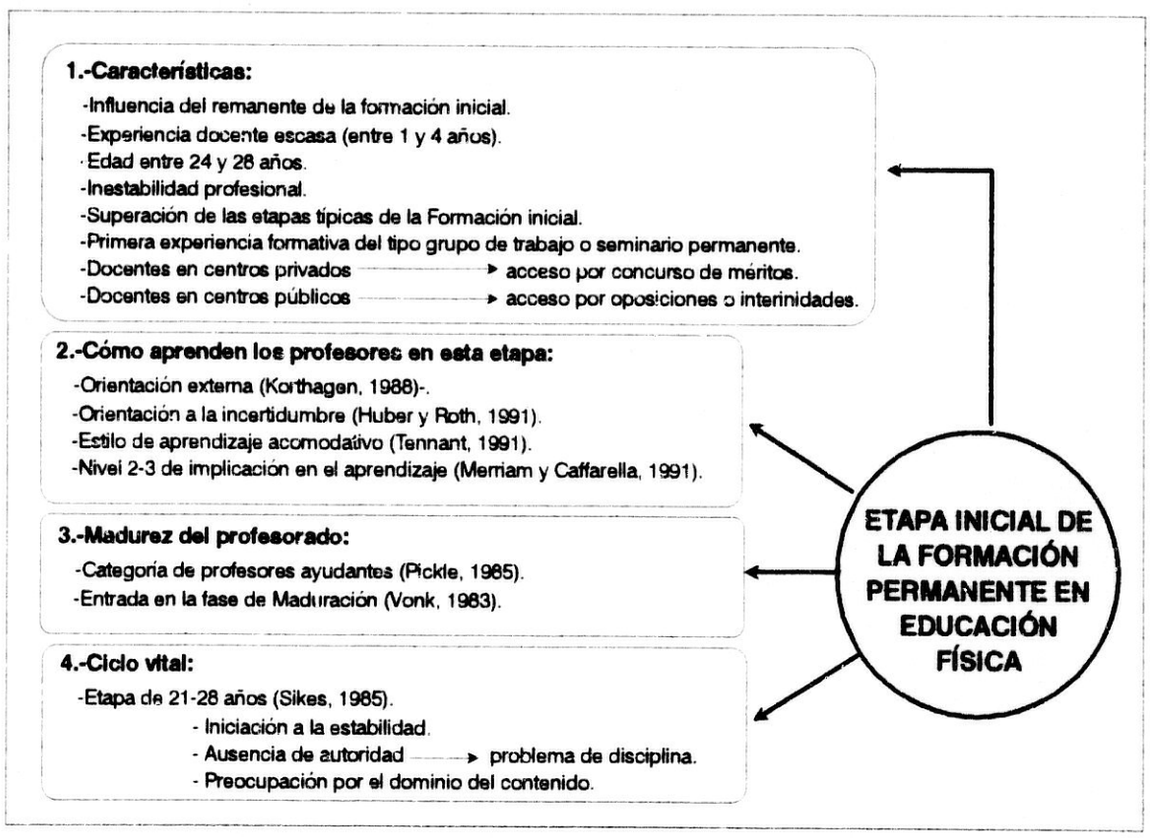


Figura 4.4.- Características de los profesores que estudiamos, enmarcados en la etapa inicial de la Formación Permanente de Educación Física.

4.4.2.2.-Funciones de los integrantes del grupo.

La participación en el presente estudio, y por tanto en el grupo de trabajo suponía un compromiso por parte del coordinador y del resto de componentes. Los profesores debían comprometerse a:

-Asistir de forma continuada a las reuniones del grupo, siendo conscientes de la duración del proceso de trabajo.

-Participar en todas las actividades que se acordaran dentro del grupo.

-Llevar un diario del proceso, donde desde una perspectiva personal, recogieran sus problemas, satisfacciones, inquietudes y sentimientos dentro de la dinámica del grupo.

-Cumplimentar los inventarios y responder a las entrevistas personales a las cuales se les iba a someter durante el proceso.

-En definitiva, implicarse de forma máxima, dentro de sus posibilidades, en todas las decisiones que se tomaran consensuadamente por este grupo de trabajo. Por ende, recibirían al final del curso académico, el certificado correspondiente a la participación en el grupo de trabajo, expedido por este CEP de Granada.

4.4.3.-El equipo de colaboradores.

En este apartado incluimos a los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que han colaborado en el estudio, que por su complejidad y extensión en el tiempo fueron un total de 30, con una edad promedio de 22-23 años y con unos conocimientos específicos de Didáctica de la Educación Física, como consecuencia de cursar dicha asignatura anual en 4º curso y en 5º curso de esta licenciatura.

Estructuramos esta colaboración en dos seminarios académicos impartidos por el investigador principal durante los cursos académicos 1994-95 y 1995-96, seminarios que constaban en el currículum de los estudios de su licenciatura.

Debido a la gran demanda del alumnado de Educación Física por participar en dichos seminarios fue necesario establecer unos criterios de selección que venían dados, en resumen, por su expediente académico[7].

Los seminarios académicos a los que hacemos referencias fueron los siguientes:[8]

A) El trabajo colaborativo de los alumnos en prácticas con el profesorado de Educación Física en ejercicio mediante la investigación-acción.

B) Investigación y análisis de datos en la enseñanza de la Educación Física.

4.4.3.1.-Colaboradores del primer año (toma de datos).

En el primer año, 1994-95, los colaboradores fueron un total de 15 alumnos de segundo ciclo de los estudios de Educación Física de la mencionada Facultad de la Universidad de Granada, y sus funciones fueron las siguientes:

1.-Se asignaron parejas de alumnos a cada uno de los profesores estudiados en la investigación, de forma que a modo de díada, realizaban las funciones de observación en los centros, filmación de sus clases prácticas y entrevistas a los alumnos.

2.-Un colaborador hacía funciones de anotador en las reuniones que se establecían del grupo de trabajo, ayudando en la toma de datos.

3.-El resto de participantes en el seminario de este primer período tuvieron una función de transcripción de parte de las reuniones del grupo que se grababan en audio.

---

[7] De entre los alumnos de segundo ciclo que se presentaron a ofrecer dicha colaboración en este proceso de investigación, se escogieron aquellos que habían obtenido mejor calificación en las materias relacionadas con el estudio, concretamente Didáctica de la Educación Física y el Deporte I y Pedagogía aplicada a la actividad física y el deporte, con calificaciones de Sobresaliente y Notable en cada una de estas asignaturas.

[8] Información adicional sobre estos seminarios y sobre los colaboradores se encuentra en el apartado 4.12.2, de descripción del proceso de codificación de los textos de análisis.

4.4.3.2.-Colaboradores del segundo año (análisis).

En este segundo período, los colaboradores fueron igualmente 15 (pertenecientes a la misma Facultad), entre los cuales, 7 participaron en el seminario académico del año anterior, con lo cual, su alto grado de implicación en el estudio, facilitó la labor del investigador en esta segunda fase.

La función de la totalidad de los participantes en este segundo año fue de analistas de la información escrita producida de la transcripción de las reuniones del grupo de trabajo. Para ello conformamos 5 equipos de codificadores específicos.[9]

4.4.4.-El investigador principal.

El investigador principal es licenciado en Educación Física, posee 27 años, y ha seguido una trayectoria formativa encaminada hacia el campo educativo de la Educación Física, tanto en lo concerniente a la docencia como a la investigación.

Contó con una experiencia corta en el campo docente, pero rica en variedad, es decir, impartió clases en niveles educativos diferentes, en contextos muy diversos, y con condiciones de trabajo muy dispares. A este respecto ejerció docencia en un Centro Experimental de la Reforma en el nivel de Enseñanza Secundaria, en la localidad de el Bonillo, Albacete. En esta misma localidad impartía clases compartiendo horario con el Colegio Público Antón Díaz.

Seguidamente impartió clases en un centro privado concertado de la localidad de Granada; "Nuestra Señora de las Mercedes", en el nivel educativo de Formación Profesional.

Igualmente ejerció como docente en el centro público "Instituto de Bachillerato Pedro Soto de Rojas" en la localidad de Granada, en el nivel educativo de Enseñanzas Medias.

---

[9] Ver apartado correspondiente en el "procedimiento".

A esto sumamos la experiencia docente universitaria en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de 3 años, relacionada con materias afines a la Educación Física, es decir, Pedagogía aplicada a la Actividad Física y el Deporte, y Didáctica de la Educación Física. Nos parece importante resaltar la conexión de esta docencia universitaria con la vida real de los centros, cuyo nexo de unión se conforma por el prácticum de los alumnos en formación inicial de la facultad mencionada, en el cual el investigador principal ejerce funciones de supervisión.

Por último señalar que en el campo de la investigación, participó en el programa de doctorado específico de Educación Física en la citada Facultad, *Motricidad Humana: Enseñanza y alto rendimiento deportivo*, cursando igualmente 5 créditos de un programa complementario del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, donde se especializaba en la investigación en educación, y aplicaba los conocimientos y experiencias adquiridas al campo de la Educación Física.

4.4.4.1.-Funciones del investigador principal.

El investigador principal se comprometía a:

-Participar igualmente, desde su perspectiva, a todas las actividades que los profesores decidieran realizar a lo largo del proceso.

-Dar salida y difusión a los materiales que surgieran de la elaboración del grupo (algo que suponía una gran motivación por parte del profesorado, el publicar el resultado del proceso de investigación-acción durante las fases del grupo de trabajo).

-Proporcionar a cada profesor participante la información de su situación en el grupo (todos creíamos que era muy importante este aspecto para que realmente los frutos del trabajo fuesen óptimos, los profesores estaban concienciados de la importancia que podía tener el conocerse mejor al final de este estudio y poder tomar decisiones a partir del extenso diagnóstico que se realizara).

Los profesores, por tanto, eran conscientes de que al margen de la investigación colaborativa que realizábamos en el grupo de trabajo durante las 3 fases del proceso, en las cuales la dirección, diseño, intervención y evaluación de la misma todos formaban parte, el coordinador (investigador principal) estaba realizando una investigación externa para captar su evolución dentro del grupo.

4.4.5.-El equipo de expertos.

En el desarrollo de este estudio tuvimos la suerte de contar con un equipo de expertos que nos prestaron su ayuda en el proceso de categorización del tópico de formación permanente del profesorado de Educación Física.

Este equipo se compuso de 4 miembros, de los cuales además del investigador principal, se encontraban dos doctores con acreditada experiencia en la investigación didáctica de la Educación Física, ambos son profesores de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada (Miguel Angel Delgado y Jesús Medina), y un doctorando perteneciente a la Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de Almería (Alvaro Sicilia) y que actualmente sigue una metodología de análisis de datos parecida a la que aquí presentamos, con lo cual su acercamiento a este proceso era muy notable.

Por último, mencionar también la colaboración prestada para el análisis estadístico de los datos en el proceso de diagnóstico, por compañeros del Departamento de Educación Física y Deportiva.

4.5.-Contexto.

El contexto de desarrollo de esta investigación podemos dividirlo en dos grandes apartados.

Uno primero que lo encuadramos en el centro base o centro investigador, nos referimos a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, a partir de la cual descentralizamos el estudio hacia el segundo de los apartados de este contexto, es decir, hacia los centros educativos donde desempeñan su labor docente los profesores objeto de estudio.

Por esta razón vamos a describir cada uno de estos contextos:

a) La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Se encuadra en la zona del barrio de Cartuja, por su proximidad a dicho Monasterio, en las afueras de la ciudad por su parte noroeste. Se sitúa concretamente en la Carretera de Alfacar, en los alrededores de la zona universitaria, donde actualmente residen todos los estudios universitarios a excepción de la Facultad de Ciencias, Derecho, Ciencias Políticas, Medicina, entre otras, por su entorno arquitectónico de gran interés, y antigüedad.

Por tanto, cercana al resto de estudios universitarios de la Universidad de Granada, la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que se rodea por un barrio de actividad socioeconómica media-baja con varios centros de estudios de nivel de Primaria y Secundaria a su alrededor, consta de dos edificios, uno central donde se imparten las clases en el aulario, y que contiene además la gestión académica (secretaría y administración del centro), piscina cubierta y vestuarios, el servicio de documentación con aproximadamente 7.000 ejemplares, de acceso libre y directo del usuario a los fondos bibliográficos y de publicaciones seriadas y con un nivel de especialización muy elevado, los cuatro laboratorios en su planta baja:

-laboratorio de Valoración Biológica del Esfuerzo,
-laboratorio de Análisis de la enseñanza y del Entrenamiento,
-laboratorio de Biomecánica,
-laboratorio de Control y Aprendizaje Motor,

además en este edificio central se sitúan el área del decanato y de los medios audiovisuales y la sala de informática.

El segundo edificio consta del Departamento de Educación Física y Deportiva, con la secretaría y los despachos de los profesores de dicho departamento.

Además de estas instalaciones se hallan en el recinto de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte el pabellón cubierto con sala de musculación, sala de usos múltiples, sala de lucha, saunas y vestuarios, aulas especiales para la impartición de clases, sala polideportiva cubierta y multifuncional y el local de la Asociación de Alumnos de la Facultad. También encontramos dos gimnasios cubiertos (de gimnasia rítmica y otros usos, y el de gimnasia artística), así como una pista de atletismo descubierta que rodea a un campo de fútbol, dos pistas de tenis y varios campos de usos múltiples descubiertos, salón de actos, cafetería y aparcamientos.

La Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte consta de numeroso material de uso docente y de investigación, material que utilizamos para esta investigación y que detallaremos en el apartado correspondiente en este capítulo de metodología.

b) Los centros educativos de los profesores.

En este subapartado vamos a exponer un cuadro resumen de las características propias de estos centros (cuadro 4.4), señalando los aspectos más importantes que de alguna forma influían en la docencia de los profesores destinados a dichos centros.

Centros	Ubicación	Nivel educativo	Carácter del Centro	Nº profesores y alumnos	Características de los alumnos	La E.F. en el Centro
El centro de Ana: "Monalta"	Situado en la ctra. de Pinos Puente s/n, en las afueras de la Capital de Granada, en zona natural, por lo que el entorno ofrece bastantes posibilidades para la E.F.	E.G.B. y Enseñanzas Medias	Privado. Con un carácter fuertemente religioso. Sólo se imparten clases a alumnas.	Centro con 910 alumnos y 35 profesores. 2 de EF.	Por su ideario, el centro sólo posee alumnas y profesoras. Son de un nivel socio-cultural alto y procedentes de la capital de Granada.	La EF en este Centro está muy desconsiderada, no tiene tradición ninguna. Exceptuando algunas actividades organizadas por Ana en el presente curso, la EF extraescolar se limita al tenis y baloncesto.
El centro de Fran: "La Hispanidad"	Sito en el interior de Santa Fe, localidad sita a 10 Km. de Granada	Formación Profesional	Público	Centro especializado en ramas profesionales. 490 alumnos y 39 profesores. 2 de EF.	Alumnos procedentes de los alrededores, clases pequeñas y con características peculiares (ej.- en Electrónica son casi todos chicos). Nivel socio-cultural medio-bajo. Aún se respira que la formación profesional es igual a bajo estatus social .	Tratamiento multidisciplinar de la EF por parte de los 2 docentes existentes en el Centro. Suficiente material e instalaciones, en buen estado de uso por la reciente construcción del mismo. Las actividades extraescolares (sobre todo deportes y actividades en el medio natural) corren a cargo del Dpto. de Animación socio-cultural.
El centro de Oscar: "Dulce Nombre de María (Escolapios)"	Situado en el casco urbano de Granada. Paseo de los Basilios, junto al río Genil. Dispone de un largo paseo junto al Centro donde se pueden realizar actividades físicas.	E.G.B y Enseñanzas Medias	Coexisten dos regímenes: -Privado (Educación infantil y BUP) -Concertado (ESO)	Centro grande con 57 profesores y 585 alumnos en el nivel de EE.MM y ESO. Más cerca de 700 en el nivel de Primaria.	Nivel sociocultural medio-alto. Se respira un buen ambiente entre alumnos y entre el profesorado.	Gran tradición en el Centro por la EF, llevada a cabo principalmente por un profesor de EF (cuenta incluso con un pabellón cubierto propio) y la Asociación Deportiva Escolapios, practican numerosos deportes, y participan en torneos a nivel incluso andaluz.
El centro de Manuel: "Emilio Muñoz"	Situado en la localidad de Cogollos Vega, ctra. de Catacena, a 20 min. de Granada. Rodeado de un gran espacio natural con enormes posibilidades para el desarrollo de la EF.	Enseñanzas Medias	Público	Centro pequeño que permite un gran contacto con los alumnos. 270 alumnos y 19 profesores. 1 sólo profesor de EF.	Los alumnos están en su mayoría becados e internos en el Centro, por lo que el contacto entre ellos es amplísimo y esto se nota en las clases de EF. Proceden de poblaciones pequeñas de Jaén y Granada. Algunos con problemas familiares.	La EF está bien considerada en el Centro y se desarrollan principalmente deportes tradicionales y alternativos, junto a las actividades en el medio natural (ineludible por el entorno que rodea al centro).
El centro de Juan: "Padre Manjón"	Sito en c/Gonzalo Gallas, a espaldas de una gran zona universitaria, en el centro de Granada. Dispone de un rico recurso para la EF (circuitos deportivos en los paseos universitarios contiguos).	Enseñanzas Medias	Público	Gran Centro de más de 1000 alumnos y 54 profesores. 2 profesores de EF.	El nivel socio-cultural de los alumnos del Centro es medio-alto, proceden casi en su totalidad, de Granada capital.	Consta la EF en este Centro con un club deportivo de alumnos guiados por el Jefe de Seminario, y con una APA que se interesa mucho y apoya las iniciativas deportivas. Participan en numerosas actividades en el medio natural .

Cuadro 4.4.- Contexto de desarrollo de la investigación. Centros de los profesores del grupo de trabajo.

En general, como se observa en algunos apartados del cuadro, los centros aparte de sus particularidades, poseen facilidades para el desarrollo de la Educación Física escolar, en cuanto a instalaciones y material se refiere.

A este respecto, todos los centros poseían pista exterior y pista cubierta (excepto el "Monaita" que sólo dispone de un porche en caso de lluvia) o gimnasio, aunque como hemos comentado anteriormente, cada centro tiene sus particularidades. Por ejemplo, el centro "Emilio Muñoz", tiene un gimnasio un tanto irregular en su estructura (en forma de "L") y con columnas en medio, lo que dificulta la organización de los alumnos en algunas tareas, sin embargo, el centro de "Escolapios" posee un gran pabellón cubierto mucho mayor y con más altura que facilita la labor del profesor, e incluye además un gimnasio en el sótano que posibilita una actividad física más variada y participativa durante las clases.

En general, el material disponible en los cinco centros es suficiente para el correcto desarrollo de la Educación Física.

4.6.-Preguntas de la investigación.

Con el presente estudio intentamos dar respuesta a unas preguntas que formulamos al comienzo del mismo y que se centraban en conocer cómo transcurre la formación del profesor de Educación Física en esta etapa de su desarrollo profesional.

Veamos estas preguntas:

¿Cómo evoluciona el conocimiento práctico del profesorado de Educación Física en la etapa inicial de su formación permanente, cuando participa en un programa de formación colaborativa?

¿Cómo influyen las estrategias formativas empleadas en nuestro programa en la formación de los profesores?

4.7.-Variables del estudio.

Vamos a observar, igual que en el capítulo III de diagnóstico, un esquema de las variables estudiadas a lo largo de este bloque de la investigación, concretando los instrumentos que utilizamos para el registro de la información en cada una de ellas:

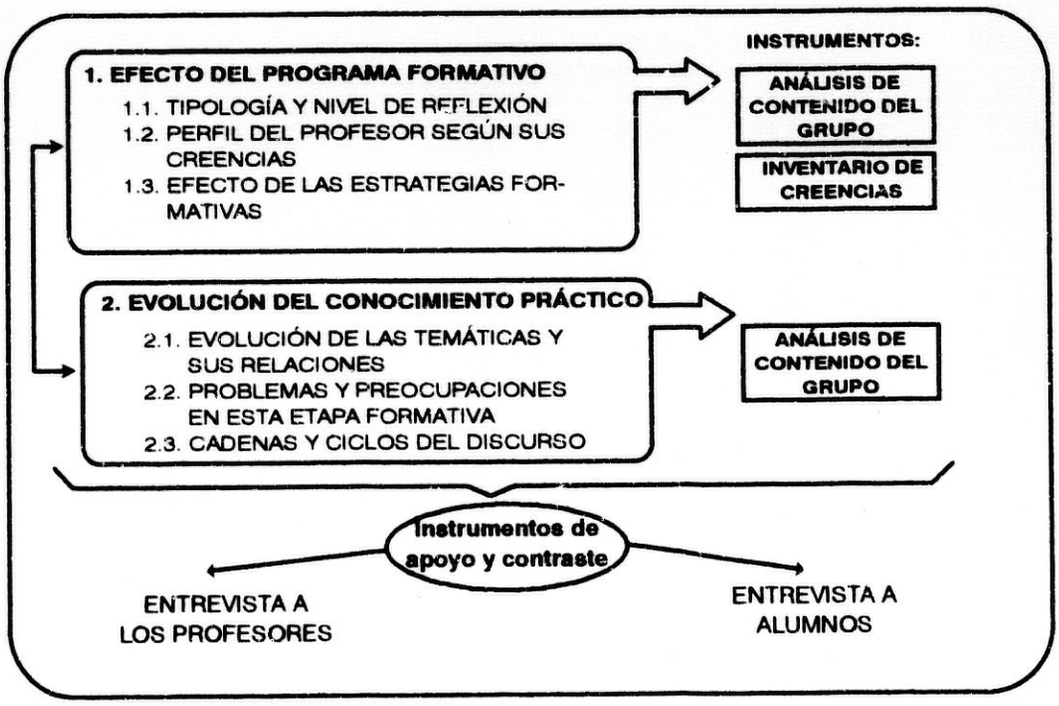
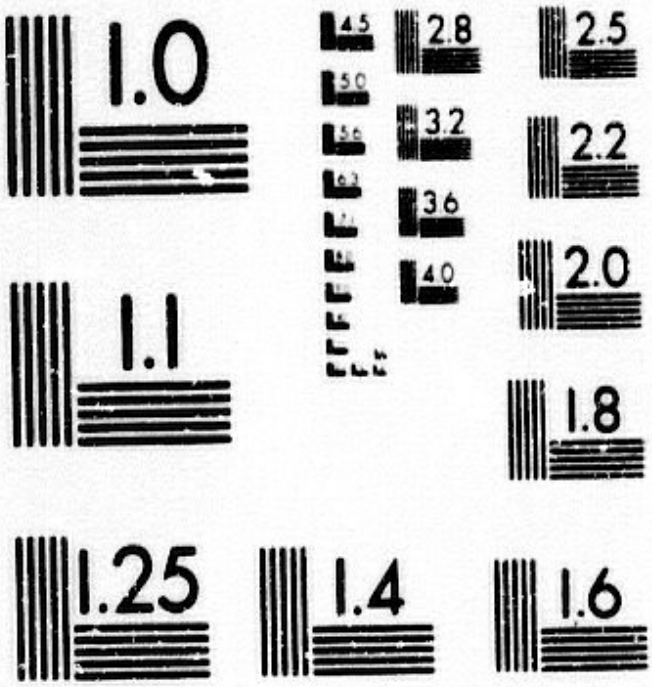


Figura 4.5.- Variables e instrumentos de la investigación.

En primer lugar observamos que las variables estudiadas responden a un carácter descriptivo e interpretativo, de forma que profundizamos en cómo influye el programa formativo sobre las creencias de los profesores acerca de la Educación Física, cómo este programa formativo provoca en los profesores unos niveles determinados de reflexión en sus declaraciones y por último, qué características propias tienen las estrategias formativas empleadas en cada una de las tres subfases, es decir, cómo influyen éstas en el proceso y en los profesores.



MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)

4.7.-Variables del estudio.

Vamos a observar, igual que en el capítulo III de diagnóstico, un esquema de las variables estudiadas a lo largo de este bloque de la investigación, concretando los instrumentos que utilizamos para el registro de la información en cada una de ellas:

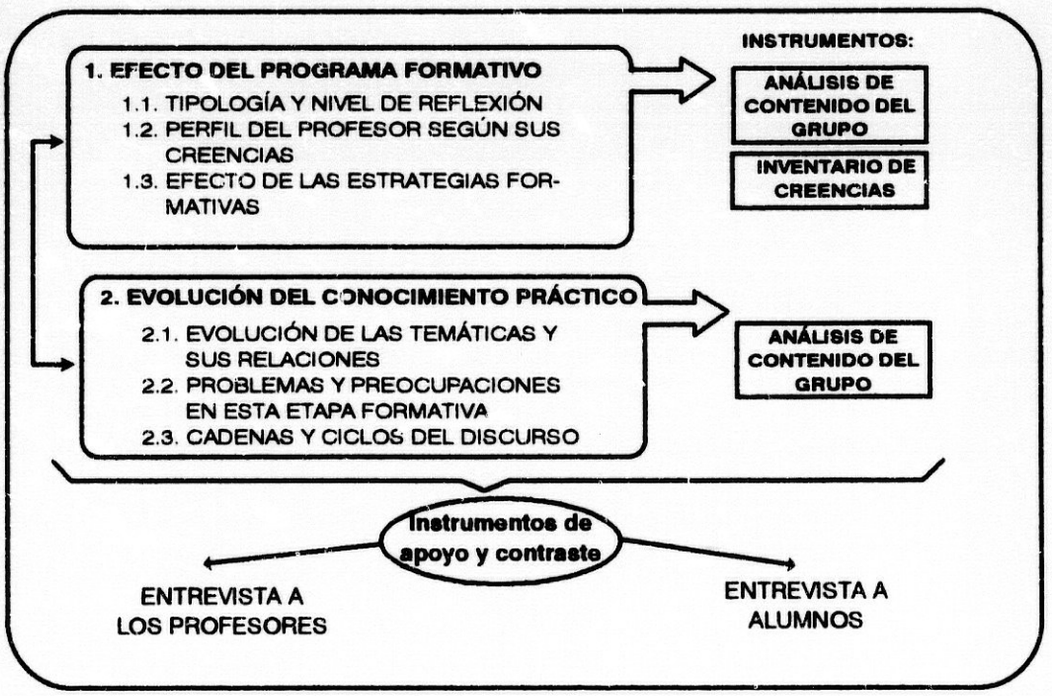


Figura 4.5.- Variables e instrumentos de la investigación.

En primer lugar observamos que las variables estudiadas responden a un carácter descriptivo e interpretativo, de forma que profundizamos en cómo influye el programa formativo sobre las creencias de los profesores acerca de la Educación Física, cómo este programa formativo provoca en los profesores unos niveles determinados de reflexión en sus declaraciones y por último, qué características propias tienen las estrategias formativas empleadas en cada una de las tres subfases, es decir, cómo influyen éstas en el proceso y en los profesores.

Por otro lado, nos centramos en el estudio del conocimiento práctico generado por el grupo de trabajo a lo largo del proceso, cómo varían las temáticas en el discurso según las estrategias formativas empleadas, cuáles son los principales problemas que surgen en el seno del grupo y por último, cuál es la evolución en la estructura del discurso.

4.8.-Instrumentos empleados.

Una vez visualizado el esquema de las variables, vamos a desarrollar cada uno de los instrumentos de registro de los datos. En primer lugar, observaremos una perspectiva general de estos instrumentos en el cuadro 4.5, para posteriormente desarrollar cada uno de ellos de forma individual:

	INSTRUMENTOS: PRINCIPALES		INSTRUMENTOS DE CONTRASTE		ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN		
CARACTERÍSTICAS:	Grupo de discusión	Inventario de creencias	Entrevistas a profesores	Entrevistas a los alumnos	Diarios	Material curricular	Análisis de vídeo
Intencionalidad	Control de la evolución del conocimiento de los profesores	Valoración y comprobación de cambios en las creencias	Instrumento de contraste	Instrumento de contraste	Estrategia de formación	Estrategia de formación	Estrategia de formación
A quién va dirigido	A todo el grupo	A los profesores del grupo	A todos los profesores	A 3 alumnos de todos los profesores	A su grupo de clase	A su grupo de clase y a todos los profesores	Al grupo de clase de los profesores
Cuándo se emplea	En todo el proceso	Al comienzo y al final del proceso	Al comienzo y después de cada subfase	Después de la 1ª y 3ª subfases	Durante la 1ª subfase	Durante la 2ª subfase	Durante la 3ª subfase
Cómo se aplica (procedimiento)	Grabación en audio de las reuniones del grupo	Rellenar el inventario	Grabación y transcripción (preguntas abiertas)	Grabación y transcripción (preguntas abiertas)	General, orientándolo a los temas que surgen	Se elabora en grupo y se aplica en la 3ª subfase	Se analizan en grupo todas las filmaciones
Análisis de la información	Cualitativo (AQD)	-Estadística inferencial -Entrevistas (apoyo cualitativo)	Cualitativo	Cualitativo	Análisis interpretativo en el grupo	Análisis y evaluación en la práctica	Discusión grupal y evaluación del material

Cuadro 4.5: Instrumentos del estudio en el programa de formación.

4.8.1.-Inventario de creencias sobre la enseñanza de la Educación Física de los profesores.

Nos parece interesante el análisis del perfil del profesor de E.F., derivado de sus creencias sobre la enseñanza de nuestro área, al comienzo del proceso y al término del curso académico, para comprobar la posible influencia o modificación que nuestro programa formativo ejerce sobre los diferentes perfiles con los que el profesorado se identifica, o simplemente observar cómo por la evolución natural de la maduración profesional, estos perfiles se van modificando.[10]

La posibilidad manifiesta de realizar este tipo de prueba con los profesores participantes en esta investigación, nos la fundamentaba conceptualmente Guskey (1986), cuando planteaba si ¿es preciso esperar a cambiar las creencias de los profesores para que posteriormente se decidan a incorporar la innovación propuesta en su repertorio docente?. A este respecto propone un modelo de cambio del profesor a partir del desarrollo profesional para finalmente llegar a la modificación en las creencias y actitudes. Véase la figura 4.6.

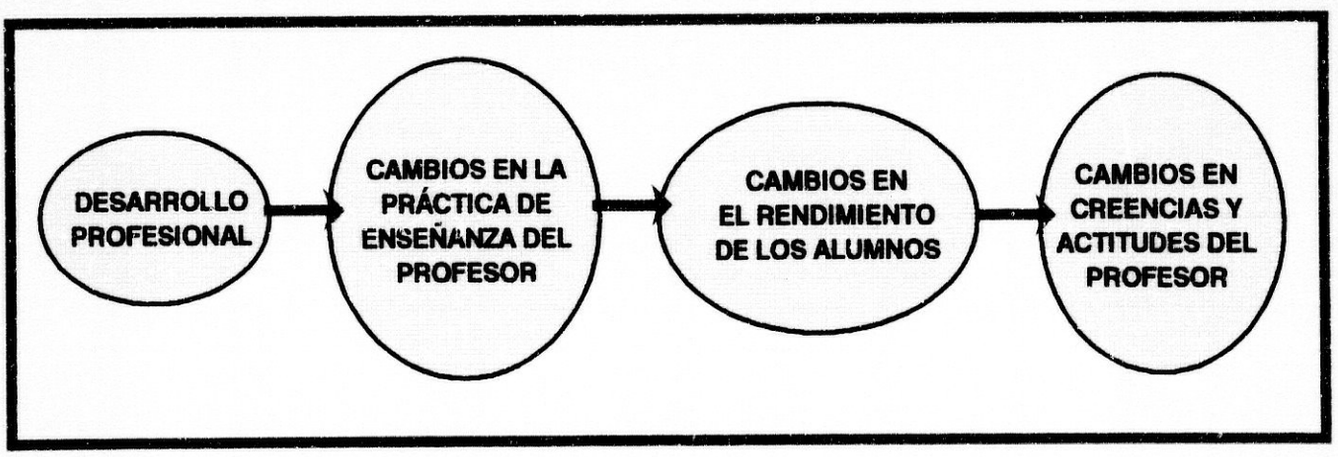


Figura 4.6.- Mdelo de cambio del Profesor. (Guskey, 1986).

[10] En el capítulo V, de "resultados" observaremos la modificación de estos perfiles y utilizaremos la validez respondente para confirmar dichos cambios con las fuentes, pudiendo así corroborar las causas de los mismos.

En nuestra investigación realizamos estos pasos que creemos necesarios para realmente llegar al cambio de actitudes hacia la formación permanente, la docencia y, en definitiva, la profesionalización de los profesores.

Esta evaluación de las creencias del profesorado implícitas se lleva a cabo mediante el **inventario de creencias del profesorado**, original de Zeichner y Tabachnick (1987) traducido por Marcelo, C. (1992a) y adaptado por nosotros hacia el área de Educación Física. (Véase en el anexo 3).

Las dimensiones que se contemplan en dicho inventario se resumen en las siguientes:

A) Dimensión Control (ítemes 1-18).

* Sobre el Estilo de Enseñanza.
* Sobre el currículum.
* Sobre los alumnos.
* Sobre las decisiones de la escuela.

Nos hace referencia esta dimensión a cómo controla el profesor el proceso de enseñanza-aprendizaje, si es más o menos directivo con los alumnos y con el contenido a impartir, así como el control que intenta mantener en su forma o estilo de dar las clases.

B) Dimensión Tratamiento de la Diversidad (ítemes 19-24).

Esta dimensión hace hincapié en la individualización de la enseñanza y la atención personal que el profesor muestra a sus alumnos.

C) Dimensión Aprendizaje (ítemes 25-31).

* Papel del error en el aprendizaje de los alumnos.
* Ambiente cooperativo-competitivo de aprendizaje.
* Motivación intrínseca-extrínseca para el aprendizaje.

En esta ocasión, el inventario de creencias analiza cómo concibe el profesor el aprendizaje del alumno, qué papel pueden desempeñar el error del alumno en las clases, la motivación o el ambiente de la sesión. Esto nos proporcionará información acerca de cómo el profesor actúa en sus clases, qué prioridades tiene en su actuación y planificación del aprendizaje del alumno.

D) Dimensión Rol del Profesor (ítemes 32-34).

* Facilitador-transmisor.

Esta dimensión está íntimamente ligada a la persona del profesor como técnico, es decir, cómo actúa en sus clases, cómo es su dirección del proceso de aprendizaje. En este caso el inventario coloca como polos opuestos los papeles transmisivos (como indicador de una dirección tradicional del proceso de enseñanza aprendizaje), y el papel facilitador (correspondientes, podríamos decir, al profesor del movimiento de la Escuela Nueva, donde la dirección se torna orientación).

E) Dimensión Relación Escuela-Sociedad (ítemes 35-41).

* Papel del profesor en la transformación de la escuela y sociedad.
* Papel de la escuela en la sociedad.

Encaminándonos hacia una repercusión social de la enseñanza que el profesor puede transmitir a través de su actuación, encontramos esta quinta dimensión de relación escuela-sociedad. En ella se intenta registrar cómo piensa el profesor que puede ser su papel como "transformador", es decir de qué forma participa de la ideología crítica y si queremos "liberadora", en términos de Freire.

F) Dimensión Conocimiento (ítemes 42-47).

* Énfasis de teoría-práctica en el currículum.
* Integración-especificidad de materias en el currículum.

En esta última dimensión nos centramos en cómo percibe el profesor los contenidos de su materia (Educación Física), y cómo los trata en el aula (si su intervención didáctica se encamina más hacia un enfoque conceptual, o por el contrario a un enfoque procedimental y práctico).

El posterior análisis de cada profesor en torno a las creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, nos proporcionará un perfil de dicho profesor, desglosado en las dimensiones y categorías que acabamos de señalar.

4.8.2.-Grupo de trabajo de investigación-acción. Contenido del discurso.

Durante las reuniones del grupo de trabajo celebradas a lo largo del estudio, se tomó, mediante una grabadora, el discurso de todos los participantes para posteriormente analizar el contenido de la grabación, obteniéndose datos cualitativos de gran valor para nuestra investigación (ver procedimiento).

Este es realmente el principal instrumento de seguimiento sobre las distintas variables que controlamos en el proceso, es decir, constituye el principal núcleo de análisis de la investigación, debido fundamentalmente a la cantidad y riqueza de los datos que nos aporta, así como a la naturaleza de los mismos.

Como veremos a continuación, en este análisis de contenido, introducimos los tres tipos de códigos que Miles y Huberman (1984) establecen, según la intención del investigador cuando codifica el texto. Nos referimos a los siguientes:

-Códigos descriptivos: Referidos a aquellos en los que el investigador no realiza interpretación alguna de los datos.

-Códigos interpretativos: Donde el investigador sí tiene un cierto nivel de inferencia en los datos que codifica.

-Códigos explicativos: En ellos, el investigador tiene mayor nivel de inferencia.

Por ello, y conforme a las variables que vamos a estudiar, el análisis que realizamos del discurso es un análisis que emplea un sistema múltiple de categorías. Las variables a considerar en este análisis del discurso grupal serán las siguientes:

1.-Hablante.

Esta es una variable que posee una codificación del tipo **descriptiva**, puesto simplemente vamos a introducir con ella la identificación del locutor del discurso en ese momento, es decir, indicamos quién habla.

Este tipo de variable se introduce por la necesidad de distinguir al hablante cuando realiza intervenciones en las sesiones de seminario, para constatar su evolución a lo largo del proceso en cada variable estudiada.

Con la utilización de este tipo de códigos estableceremos las diferentes secuencias que se han dado en las sesiones grupales en cuanto a los itinerarios seguidos por la cadena de comunicación y cómo evoluciona ésta a lo largo del proceso de estudio, así como la evolución que cada sujeto presenta de la frecuencia de intervención en las sesiones.

En el aspecto metodológico, nos ayudaremos de un anotador que irá tomando en una planilla especialmente configurada para este efecto, el orden de intervención de los participantes en el grupo de trabajo, así como los aspectos de función o movimientos del discurso.

2.-Temática.

En esta variable se tomarán como elementos de análisis la temática o el contenido que los profesores del seminario de investigación-acción reflejan en sus intervenciones orales. En este tipo de análisis, la codificación sigue siendo **descriptiva**.

Para ello es preciso establecer un sistema de categorías, que se completó una vez se recogieron todos los datos y tras un laborioso proceso que se describe paso a paso en el procedimiento.

En un primer momento partimos de las categorías utilizadas por Marcelo, C.(1994b), que distingue seis grandes dimensiones:

-Dimensión sobre el seminario
-Dimensión sobre los profesores
-Dimensión sobre la teoría-práctica
-Dimensión sobre aspectos didácticos
-Dimensión sobre aspectos organizativos
-Dimensión sobre los alumnos

Nosotros introducimos en nuestro estudio una organización diferente:

1) Dimensión sobre el seminario:

* Gestión del grupo.
* Materiales.
* Interacción entre los miembros del grupo.
* Aportación mutua entre los miembros del grupo.
* Tareas del grupo.

2) Sobre los agentes personales de la enseñanza:

* Los profesores.
* Los alumnos.

3) Sobre el aula y el contexto:

* El contexto.
* El aula de Educación Física.

4) Otros.

3.-Función o movimiento del discurso.

Aquí se distingue, no ya qué se habla, ni quién habla, sino la intención del hablante que interviene en la sesión grupal. Es por tanto una variable de tipo **interpretativa**.

Bellack (1966) nos propone cuatro movimientos:

-**Estructuración**: Referido a la función de explicación, es decir, el locutor realiza una explicación al resto del grupo.

-**Solicitación**: Se produce cuando el que interviene realiza una pregunta bien sea al grupo o a una persona en concreto.

-**Respuesta**: Se refiere lógicamente a la intervención del locutor frente a una pregunta anterior.

-**Reacción**: Se produce cuando la intención del hablante es la de irrumpir en el grupo interviniendo de forma arbitraria, inesperada, es decir, sin previa solicitación.

La importancia de esta variable es fundamental, puesto que nos permite observar la evolución de la autonomía en el discurso de cada profesor, así como los hilos de comunicación que se establecen en el grupo a lo largo del programa formativo, lo que hemos contemplado como cadenas o ciclos del discurso.[11]

4.-Tipología de la reflexión.

A esta variable le corresponde una codificación de tipo **explicativa**, puesto que se caracteriza la profundidad cognitiva con que los profesores intervienen en su discurso.

Esta variable es fundamental en nuestro estudio puesto que nos permite observar la evolución del profesorado en sus niveles de reflexión a lo largo de

[11] La principal aplicación de esta dimensión es la obtención de datos grupales, aunque podamos extraer alguna conclusión diferenciando a los hablantes del grupo.

las fases del seminario de investigación-acción en el curso académico.

Registramos, en principio, la tipología de reflexión y no los niveles, y posteriormente a través de una relación logística deduciremos estos niveles (ver apartado de resultados).

Marcelo, C. (1994b), toma niveles de reflexión, y no tipologías, pero lógicamente y para evitar confusiones debe reducir a 2 estos niveles, que son los siguientes:

-Nivel 1: Descripción

-Nivel 2: Reglas de la práctica
Fundamentación conceptual
Asesoramiento y cambio
Justificación de la práctica
Valoración de la práctica

Nosotros sin embargo estableceremos 3 tipologías de reflexión en la codificación de esta variable, al igual que Ross (1987) (ver cuadro 2.1), para detallar más profundamente este apartado que consideramos de gran importancia.

Las tres tipologías de reflexión las observamos en el siguiente documento que muestra todas las categorías de este análisis grupal.

LISTADO DE CATEGORÍAS PARA EL SISTEMA DE CODIFICACIÓN MÚLTIPLE EN EL ANÁLISIS DE CONTENIDO GRUPAL

DIMENSIÓN: IDENTIFICACIÓN DEL HABLANTE

1.-Ana (ANA)
2.-Oscar (OSC)
3.-Manuel (MAN)
4.-Juan (JUA)
5.-Fran (FRA)
6.-Coordinador (COO)

DIMENSIÓN: TIPOLOGÍA DE LA REFLEXIÓN

1.-Tipo D (TID)
2.-Tipo E (TIE)
3.-Tipo P (TIP)

DIMENSIÓN: MOVIMIENTOS DEL DISCURSO

1.-Estructuración (EST)
2.-Solicitación (SOL)
3.-Respuesta (RES)
4.-Reacción (REA)

DIMENSIÓN: ANÁLISIS DE LA TEMÁTICA DEL DISCURSO

A) SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO:

GESTIÓN DEL GRUPO:
1.-Procedimiento (PRO)
2.-Repaso (REP)
3.-Reconducción (REC)
4.-Clarificación (CLA)
5.-Coordinación (COR)

MATERIALES:
6.-Materiales ajenos al grupo de trabajo (MAJ)
7.-Materiales del grupo (MAG)
Desarrollo del material curricular:
8.-Contenidos del material (CON)
9.-Objetivos del material (OBJ)
10.-Aplicación didáctica del material (ADM)
11.-Temporalización del material (TEM)

TAREAS DEL GRUPO:
12.-Tareas de los profesores en el grupo (TAG)

INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO:
13.-Conflictos (CNF)
14.-Elusión (ELU)

APORTACIÓN MUTUA DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO:
15.-Iluminación (ILU)
16.-Asesoramiento (ASE)
17.-Comparación de actuaciones (CAC)

B) SOBRE LOS AGENTES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA:

LOS PROFESORES:
18.-Experiencia docente (EXP)
19.-Concepciones educativas (CED)
20.-Autoconcepto (AUT)
21.-Formación inicial (FOR)
22.-Problemas (PRB)
23.-Relación teoría-práctica (RTP)
24.-Promoción profesional (PPF)

LOS ALUMNOS:
25.-Alumnos en general (ALU)
26.-Actitud de los alumnos (ACA)
27.-Participación de los alumnos en la enseñanza. (PAA)

C) SOBRE EL AULA Y EL CONTEXTO:

EL AULA DE E.F.:
28.-Planificación (PLA)
29.-Tareas de aprendizaje (TAP)
30.-Intervención didáctica (IDD)
31.-Organización (ORG)

32.-Control-disciplina del aula (CTL)
33.-Motivación (MOT)
34.-Nivel de participación motriz (PAR)
35.-Clima de aula (CLI)
36.-Evaluación (EVA)
37.-Investigaciones (INV)

EL CONTEXTO:
38.-Contexto del aula de E.F. (CTX)
39.-Compañeros del centro (COM)
40.-Horario (HOR)
41.-Influencia del estudio (IES)

D) OTROS:

42.-Varios (VAR)

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LA DISCUSIÓN GRUPAL

DIMENSIÓN 1
CODIFICACIÓN E IDENTIFICACIÓN DEL HABLANTE.

A través de esta codificación, pretendemos identificar al hablante dentro del flujo de la conversación durante las sesiones del grupo de trabajo.

Para ello, hemos asignado códigos a los diferentes casos de cada uno de los profesores estudiados, así como al investigador principal, que en las reuniones del grupo era un componente más, con las mismas responsabilidades, derechos y obligaciones que el resto de profesores, pero con las funciones propias de coordinación del grupo.

-PROFESORADO INTEGRANTES DEL GRUPO:

Las declaraciones realizadas por los diferentes integrantes del grupo de trabajo en las discusiones se codifican según el nombre de cada uno de ellos y en el caso del investigador principal, como coordinador.

En el caso de Ana: **ANA.**

En el caso de Oscar: **OSC.**

En el caso de Manuel: **MAN.**

En el caso de Juan: **JUA.**

En el caso de Fran: **FRA.**

-COORDINADOR DEL GRUPO:

En el caso del investigador principal: **COO.**

DIMENSIÓN 2
CODIFICACIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE LA REFLEXIÓN DEL DISCURSO.

En este apartado hemos codificado tres tipologías en la reflexión del discurso de los profesores. Estas tipologías no se corresponden forzosamente con niveles o grados de reflexión en las intervenciones, puesto que no nos garantizan esta diferenciación en el nivel de reflexión.[12]

[12] Existe una correlación entre la tipología y el nivel de reflexión que se expondrá en el capítulo V, de "resultados".

Tipo D. TID.

Declaraciones puramente descriptivas, sin valoraciones, interpretaciones o críticas. Descripción de lo observado, de una idea.

> "...Digo, -Mira, no es hacer el tonto y además sí es Educación Física-, me puse un poco borde y le digo, -Mira, si quieres vete al B.O.E., al B.O.J.A., y miras los contenidos y además ya lo estuvimos viendo el primer día de clase, así que tú no, me..., vas a decir qué es lo que entra dentro de la Educación Física y lo que no-. El tío ya se paró." (ses9, 269-275).

Tipo E. TIE.

Declaraciones fundamentadas donde el hablante explica y establece relaciones de causa-efecto, así como justifica, valora o interpreta su práctica.

> "Pero yo creo que eso está claro, la dependencia porqué viene, por falta de conocimientos, creo, vamos." (ses3, 1232-1234)

Tipo P. TIP.

Declaraciones donde se proponen alternativas de acción, así como una solución teórica al tema de debate.[13]

> "A mí me está surgiendo ahora una idea, al final cuando acabe la unidad didáctica de..., de hacer también una puesta en común, para ver si se les ha quedado algo. ¿Cómo lo veis?" (ses9, 563-566).

[13] La inclusión de este tercer tipo de reflexión nos parece interesante en Educación Física, puesto que nuestra disciplina posee múltiples variantes, factores contextuales, de organización, multiplicidad de contenidos y su tratamiento, así como la no existencia de materiales suficientes para abarcar la diversidad contextual en que nos desarrollamos. Por ello, consideramos de gran interés valorar estas alternativas de acción aportadas por los profesores en servicio, ante las múltiples situaciones docentes.

DIMENSIÓN 3
CODIFICACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DEL DISCURSO

En los **Movimientos del Discurso**, codificamos la intención o finalidad que tiene el hablante durante su intervención dentro de la dinámica del discurso. Estas finalidades del discurso pueden ser: **estructurar, solicitar, responder, y reaccionar.**

A través de los movimientos del discurso podemos determinar los ciclos discursivos que ocurren en las reuniones del grupo de formación permanente realizado. Cómo se estructura la actividad de formación realizada.

Estructuración. EST.

Se codifican como movimientos de estructuración, aquellas declaraciones que introducen información para guiar el discurso, cambiar su rumbo temático, cortando o iniciando el debate. Asimismo en la estructuración existe información acerca de lo que se va a hacer.

> "Perdona Manuel, perdona que te interrumpa, pero es que vamos a tratar ese tema después, que es la propuesta que tú hacías en el diario y que lo vamos a ver ahora después" (ses3, 1143-1146).

Solicitación. SOL.

Declaraciones del hablante que demanda información del resto de hablantes en general o particular, esperando intervenciones posteriores.[14]

> "-...durante el tiempo que Manuel exponía la información inicial, al principio de la clase, que se supone que era una información conceptual para que ellos entiendan un poco mejor esa clase y tal...
> -**¿El vídeo te refieres?.**" (ses3, 1080-1085).

[14] Es importante recalcar que en algunas ocasiones no aparecen las interrogaciones en el texto transcrito, pero el sentido real de la declaración es de solicitación. Igualmente, en otras ocasiones, se consideraron como solicitación el cuestionamiento de una afirmación realizada por el hablante (generalmente una declaración que finaliza en "¿no?") y a la cual existe una respuesta por parte de otro de los miembros del grupo.

Respuesta. RES.

Declaraciones que realiza el hablante como consecuencia de una solicitación previa.

> -"¿El vídeo te refieres?.
> -**No, en la clase anterior."** (ses3, 1085-1086).

Reacción. REA.

Los movimientos de reacción abarcan todas aquellas declaraciones del hablante que no responden a ninguna solicitación previa, sino que se introducen de forma fluida en el debate como consecuencia de su propia decisión, con una función de evaluación, aclaración, síntesis y complementación del discurso.

> "-Es que el problema es evaluarlos. Cómo evaluarlos. Entonces tú a los demás no les haces que hagan nada fuera de clase.
> **-Es que tendríamos que diferenciar una cosa: los exentos totales, o sea, los exentos parciales esos de la práctica, y los exentos que son circunstanciales, ese día o una semana...**" (ses3, 415-421).

DIMENSIÓN 4
CODIFICACIÓN DEL CONTENIDO-TEMÁTICA DEL DISCURSO

En este gran bloque, se codifican los temas sobre los que tratan las declaraciones del hablante, con el fin de comprobar la evolución de dicha temática a lo largo del proceso llevado a cabo por el grupo de trabajo.

Debido a la complejidad de este análisis en este tipo de actividades de formación (grupos de trabajo, seminarios, etc.), hemos dividido el análisis en 4 grandes apartados.

A) SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO:

En esta dimensión **sobre el grupo de trabajo**, incluimos la temática que gira en torno a la gestión del grupo, los materiales que se utilizaban y creaban en el mismo, las tareas de los profesores, así como las interacciones que ocurrían en el transcurso de las sesiones de reunión.

GESTIÓN DEL GRUPO: En este bloque se recoge la función gestora del grupo de trabajo, originando o finalizando los debates, repasando o reconduciendo la temática del discurso, clarificando el proceso de la investigación, así como coordinando funciones paraleias del grupo que tienen relación directa con la investigación que llevábamos a cabo.

Procedimiento. PRO.

Declaraciones referidas a cómo se van a desarrollar las actividades propias de cada una de las fases (diarios, material curricular y vídeos). Discusiones para la actuación dentro del grupo (revisión o valoración del propio procedimiento, realizada por cualquier integrante del grupo), así como introducción de la discusión, por parte del coordinador, haciendo referencia al orden del día de las reuniones.

> "En la medida de lo posible intentaré analizar cada uno de los diarios, es decir, si el otro día hablamos del de Oscar, y del de Manuel y el de Ana, pues hoy vamos a intentar hablar del de Fran y el de Juan." (ses3, 30-35).

Repaso. REP.

Declaraciones que versan sobre el recordatorio de temas ya abordados en reuniones anteriores del grupo.

> "Si os acordáis, estuvimos hablando del problema de los exentos..." (ses3, 138-139).

Reconducción. REC.

Declaraciones que tienen como finalidad la reconducción de la conversación hacia el núcleo de la cuestión que se trata. También incluimos las declaraciones que tienen como finalidad estructurar la conversación cortando un tema, porque no sea de interés o porque se vaya a tratar en otro momento[15].

> "Perdona Manuel, perdona que te interrumpa, pero es que vamos a tratar ese tema después, que es la propuesta que tú hacías en el diario y que lo vamos a ver ahora después" (ses3, 1143-1146).
>
> "...Vamos a dejar un poco apartado ese tema," (ses9, 132-132).

Clarificación. CLA.

Declaraciones normalmente realizadas por el coordinador, acerca de los objetivos que se persiguen con las actividades desarrolladas en el grupo, así como las descripciones de los procesos que paralelamente se desarrollan en el grupo durante la investigación externa y que influye de alguna forma en el debate.

> "...porque como el diario no es el instrumento principal de esta fase, sino que lo utilizamos simplemente para aquí charlar, y de hecho tenemos bastante materia de qué hablar pues no importa que se haya pasado uno o dos de alguno de vosotros..." (ses3, 24-29).

Coordinación del grupo de trabajo. COR.

Declaraciones relativas a la coordinación entre observadores y profesores del grupo, así como a la determinación de los cursos específicos a los cuales les realizamos el seguimiento anual. En esta categoría también incluimos

---

[15] Esta acepción de la categoría Reconducción fue una categoría, en su origen, diferente y denominada "Disuasión", pero por problemas en los codificadores se integró en la actual Reconducción.

declaraciones referentes a las discusiones entre los miembros del grupo para fijar las fechas de reuniones.

> "...así que lo siguiente sería si existe algún problema con la organización de los observadores que van a observaros y tal..." (ses3, 5-8).
>
> "...Antes de empezar a ver la del vídeo, vamos a fijar la siguiente reunión, ¿vale?." (ses9, 76-78).

MATERIALES: En este bloque se recoge tanto la codificación de las declaraciones referidas a los materiales externos que se utilizaban por el grupo (artículos, libros, etc.), como aquellos que el propio grupo creaba en cada una de las fases. Para ello hemos tenido que crear, como veremos más adelante, un subapartado referente a la creación del material curricular, correspondiente a la tercera fase de la investigación.

Materiales ajenos al grupo de trabajo. MAJ.

Declaraciones en torno a materiales externos de apoyo que se han utilizado por los miembros del grupo. Declaraciones referentes a los materiales trabajo de otros grupos o seminarios.

> "El otro día compré una U.D. que editan entre el MEC y no sé quién más sobre pala, expresión corporal,... una especie de dossier así, negro,.." (ses3, 133-136).

Materiales del grupo. MAG.

Declaraciones del hablante que menciona específicamente el material del grupo en cuestión (diario, vídeo o material curricular), indica la utilidad que tiene dicho material para el hablante o realiza valoraciones sobre él..

> "Hombre, yo personalmente me sirvió mucho, tanto tener el material como para dar clases teniéndolo desarrollado". (ses6, 98-100).

Desarrollo del material curricular:

En este subapartado de **desarrollo del material curricular** (un material más que creó el grupo de trabajo), codificamos aquellos temas que se trataron discutiendo cómo elaborar dicho material curricular. Asimismo se han encontrado declaraciones referentes a alguno de estos temas cuando el material elaborado se puso en práctica y se analizó (4ª fase del estudio).[16]

Contenidos del material. CON.

Declaraciones del hablante que hacen referencia a los contenidos específicos del material curricular de Expresión Corporal, así como su secuenciación.

> "Yo..., el primer contenido que yo me planteo a la hora de expresar, empezar un bloque de expresión corporal, 1º una serie de juegos de interacción grupal y de desinhibición,..." (ses6, 182-186).

Objetivos del material. OBJ.

Declaraciones del hablante referentes a los objetivos didácticos planificados en el material curricular de Expresión Corporal.

> "... Y luego, en el último objetivo del primer ciclo hablaba de tomar contacto con la percepción temporal y... ¿qué has puesto aquí?; identi..." (ses6, 466-468).

Aplicación didáctica del material. ADM.

Declaraciones del profesorado que orientan cómo poner en práctica en el aula de E.F. el material creado, desde el punto de vista didáctico.

---

[16] Aunque estas categorías podrían incluirse en otras más generales como planificación o intervención didáctica, no corresponden ni se refieren al aula de Educación Física, sino que se manifestaron en la fase de desarrollo del material curricular y con motivo de su elaboración. Esta es la justificación principal de diferenciar estas cuatro categorías del resto de las incluidas en la dimensión "Sobre el aula y el contexto".

"Los juegos de desinhibición se pueden trabajar en distintos ejes, vale, de acuerdo, pero él no toma conciencia hasta a lo mejor el siguiente año, ¿entiendes?, así debemos hacerlo si queremos ceñirnos a esto..." (ses6, 398-403).

Temporalización del material. TEM.

Declaraciones del hablante referidos a cómo distribuir los contenidos del material curricular en el tiempo, así como el tiempo dedicado al contenido durante cada curso académico de la ESO.

"Eres tú misma la que te estás poniendo la limitación de trabajar con los juegos de desinhibición una o dos sesiones, puedes trabajarla más sesiones y meter pequeñas cuñas del play back o lo que sea al final de esas sesiones, ¿para qué?, para que al final de la Unidad Didáctica de primero ya se hagan play back donde la clase sea realmente el núcleo central, sea el play back y esas cosas que al principio parecen bruscas, ¿no?." (ses6, 321-330).

TAREAS DEL GRUPO: En este bloque se recogen las tareas que el profesorado debía realizar en el transcurso de las sesiones de reunión del grupo de trabajo.

Tareas de los profesores en el grupo de trabajo. TAG.

Declaraciones donde se asignan tareas a los profesores del grupo de trabajo. Aclaraciones sobre cómo realizarlas, dudas en su desarrollo, así como la solicitación de su exposición en el seno del grupo.

"Bueno vamos a pasar a exponer cada uno aquello que dijimos el día anterior que había que mirar un poco, si es que a alguien le ha dado tiempo, si es que alguien ha hecho algo." (ses3, 155-158).

INTERACCIONES ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO: En este bloque se recogen las interacciones ocurridas en el seno del grupo.

Reconducción. REC.

Declaraciones que tienen como finalidad la reconducción de la conversación hacia el núcleo de la cuestión que se trata. También incluimos las declaraciones que tienen como finalidad estructurar la conversación cortando un tema, porque no sea de interés o porque se vaya a tratar en otro momento[15].

> "Perdona Manuel, perdona que te interrumpa, pero es que vamos a tratar ese tema después, que es la propuesta que tú hacías en el diario y que lo vamos a ver ahora después" (ses3, 1143-1146).
>
> "...Vamos a dejar un poco apartado ese tema," (ses9, 132-132).

Clarificación. CLA.

Declaraciones normalmente realizadas por el coordinador, acerca de los objetivos que se persiguen con las actividades desarrolladas en el grupo, así como las descripciones de los procesos que paralelamente se desarrollan en el grupo durante la investigación externa y que influye de alguna forma en el debate.

> "...porque como el diario no es el instrumento principal de esta fase, sino que lo utilizamos simplemente para aquí charlar, y de hecho tenemos bastante materia de qué hablar pues no importa que se haya pasado uno o dos de alguno de vosotros..." (ses3, 24-29).

Coordinación del grupo de trabajo. COR.

Declaraciones relativas a la coordinación entre observadores y profesores del grupo, así como a la determinación de los cursos específicos a los cuales les realizamos el seguimiento anual. En esta categoría también incluimos

[15] Esta acepción de la categoría Reconducción fue una categoría, en su origen, diferente y denominada "Disuasión", pero por problemas en los codificadores se integró en la actual Reconducción.

declaraciones referentes a las discusiones entre los miembros del grupo para fijar las fechas de reuniones.

> "...así que lo siguiente sería si existe algún problema con la organización de los observadores que van a observaros y tal..." (ses3, 5-8).
>
> "...Antes de empezar a ver la del vídeo, vamos a fijar la siguiente reunión, ¿vale?." (ses9, 76-78).

MATERIALES: En este bloque se recoge tanto la codificación de las declaraciones referidas a los materiales externos que se utilizaban por el grupo (artículos, libros, etc.), como aquellos que el propio grupo creaba en cada una de las fases. Para ello hemos tenido que crear, como veremos más adelante, un subapartado referente a la creación del material curricular, correspondiente a la tercera fase de la investigación.

Materiales ajenos al grupo de trabajo. MAJ.

Declaraciones en torno a materiales externos de apoyo que se han utilizado por los miembros del grupo. Declaraciones referentes a los materiales trabajo de otros grupos o seminarios.

> "El otro día compré una U.D. que editan entre el MEC y no sé quién más sobre ¿ala, expresión corporal,... una especie de dossier así, negro,.." (ses3, 133-136).

Materiales del grupo. MAG.

Declaraciones del hablante que menciona específicamente el material del grupo en cuestión (diario, vídeo o material curricular), indica la utilidad que tiene dicho material para el hablante o realiza valoraciones sobre él..

> "Hombre, yo personalmente me sirvió mucho, tanto tener el material como para dar clases teniéndolo desarrollado". (ses6, 98-100).

Desarrollo del material curricular:

En este subapartado de **desarrollo del material curricular** (un material más que creó el grupo de trabajo), codificamos aquellos temas que se trataron discutiendo cómo elaborar dicho material curricular. Asimismo se han encontrado declaraciones referentes a alguno de estos temas cuando el material elaborado se puso en práctica y se analizó (4ª fase del estudio).[16]

Contenidos del material. CON.

Declaraciones del hablante que hacen referencia a los contenidos específicos del material curricular de Expresión Corporal, así como su secuenciación.

> "Yo..., el primer contenido que yo me planteo a la hora de expresar, empezar un bloque de expresión corporal, 1º una serie de juegos de interacción grupal y de desinhibición,..." (ses6, 182-186).

Objetivos del material. OBJ.

Declaraciones del hablante referentes a los objetivos didácticos planificados en el material curricular de Expresión Corporal.

> "... Y luego, en el último objetivo del primer ciclo hablaba de tomar contacto con la percepción temporal y... ¿qué has puesto aquí?; identi..." (ses6, 466-468).

Aplicación didáctica del material. ADM.

Declaraciones del profesorado que orientan cómo poner en práctica en el aula de E.F. el material creado, desde el punto de vista didáctico.

---

[16] Aunque estas categorías podrían incluirse en otras más generales como planificación o intervención didáctica, no corresponden ni se refieren al aula de Educación Física, sino que se manifestaron en la fase de desarrollo del material curricular y con motivo de su elaboración. Esta es la justificación principal de diferenciar estas cuatro categorías del resto de las incluidas en la dimensión "Sobre el aula y el contexto".

"Los juegos de desinhibición se pueden trabajar en distintos ejes, vale, de acuerdo, pero él no toma conciencia hasta a lo mejor el siguiente año, ¿entiendes?, así debemos hacerlo si queremos ceñirnos a esto..." (ses6, 398-403).

Temporalización del material. TEM.

Declaraciones del hablante referidos a cómo distribuir los contenidos del material curricular en el tiempo, así como el tiempo dedicado al contenido durante cada curso académico de la ESO.

"Eres tú misma la que te estás poniendo la limitación de trabajar con los juegos de desinhibición una o dos sesiones, puedes trabajarla más sesiones y meter pequeñas cuñas del play back o lo que sea al final de esas sesiones, ¿para qué?, para que al final de la Unidad Didáctica de primero ya se hagan play back donde la clase sea realmente el núcleo central, sea el play back y esas cosas que al principio parecen bruscas, ¿no?." (ses6, 321-330).

TAREAS DEL GRUPO: En este bloque se recogen las tareas que el profesorado debía realizar en el transcurso de las sesiones de reunión del grupo de trabajo.

Tareas de los profesores en el grupo de trabajo. TAG.

Declaraciones donde se asignan tareas a los profesores del grupo de trabajo. Aclaraciones sobre cómo realizarlas, dudas en su desarrollo, así como la solicitación de su exposición en el seno del grupo.

"Bueno vamos a pasar a exponer cada uno aquello que dijimos el día anterior que había que mirar un poco, si es que a alguien le ha dado tiempo, si es que alguien ha hecho algo." (ses3, 155-158).

INTERACCIONES ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO: En este bloque se recogen las interacciones ocurridas en el seno del grupo.

Conflicto. CNF.

Declaraciones donde se discuten problemas que ocurren en el grupo, bien por carácter organizativo (en la fijación de reuniones, impuntualidad, etc.) o de contenido (desacuerdo entre profesores sobre un tema).

> "Si yo quiero hacer esto lo hago y no tengo que poner papeles por medio, porque nunca firmo un papel si le he dado la palabra a alguien, y no te lo firmo simplemente por eso..." (ses1, 542-545).

Elusión. ELU.

Declaraciones del hablante con carácter de evasión del trabajo. Bromas y comentarios que saliéndose de la dinámica del grupo, tienen como finalidad eludir momentáneamente al grupo del trabajo.

> "El castigo físico es lo tuyo, ¿eh Oscar?" (ses9, 778-778).[17]

APORTACIÓN MUTUA DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO: Hemos comprobado cómo una de las fundamentales aportaciones del grupo de trabajo a los individuos que lo integran es compartir experiencias y conocimientos, por ello, en esta dimensión **sobre la aportación mutua de los integrantes del grupo**, integramos todos aquellos temas que reflejan este hecho.

Iluminación. ILU.

Declaraciones referentes a valoraciones del hablante a la actuación docente de otro profesor o a la información que le proporciona, pudiendo hacer mención de la validez de dicha actuación o información para sus propias clases.

---

[17] El objeto de codificar esta categoría se debe a:
-La necesidad de codificar todas las intervenciones.
-Puede ser un indicador de fatiga a lo largo del proceso o en momentos críticos del curso académico.

" -Yo pienso, bueno, que es una idea estupenda ¿no?, porque les haces, por mucho que aunque no sepan de lo que va... y les vas, les vas dando pistillas y eso, al final va sacando conclusiones en alto a viva voz que al final reflexionan ellos mismos en esas conclusiones y que al final se quedan sabiendo un poco de qué va la expresión. Aunque partan con un nivel cero casi." (ses10, 534-542).

Asesoramiento. ASE.

Declaraciones donde se solicitan o aportan soluciones prácticas o teóricas ante la discusión de un problema docente o un concepto teórico.

"-¿Hay diferencias entre danzas, jazz y gim-jazz?.
-Eso, eso te iba a preguntar yo.
-**No, bueno la danza jazz parece ser mucho más técnica que el gim-jazz.**" (ses6, 1285-1289).

Comparación de actuaciones. CAC.

Declaraciones referentes a la comparación de actuaciones docentes de dos de los profesores del grupo de trabajo ante un mismo contenido o al mismo profesor en otra ocasión.

"Bueno fue igual, la única diferencia de lo que tú estabas diciendo con lo que yo he hecho, es que tú lo has hecho en el pabellón y yo en el aula, pero exactamente igual." (ses9, 176-179).

B) SOBRE LOS AGENTES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA

En esta gran dimensión, incluimos a la persona del profesor como agente fundamental de estudio en este período de formación, así como a los alumnos que éstos tienen a su cargo.

LOS PROFESORES: Se codifican en el bloque de **los profesores** todos aquellas declaraciones realizadas por los profesores que nos ayudan a

comprender mejor cómo es el profesor en esta etapa, sus experiencias anteriores, sus creencias y sus problemas, así como las expectativas de promoción que mantienen en esta etapa de formación.

Experiencia docente. EXP.

Incluye aquellas declaraciones donde los profesores señalan diversos aspectos de alguna experiencia vivida anteriormente como docente, siempre que ésta se refiera a algún momento anterior al desarrollo del grupo de trabajo.

> "Yo, por ejemplo, por mi vivencia yo he realizado una sesión de los juegos anteriores y una sesión de estos juegos de desinhibición que ya implican una..." (ses9, 1049-1052).

Concepciones educativas. CED.

Incluye declaraciones de los profesores manifestando sus convicciones personales acerca de la Educación Física, sus creencias, su ideología en la enseñanza, así como las convicciones que posee en torno al alumnado de Educación Física y otros aspectos de la educación.

> "Por supuesto Jesús, pero también a lo que te voy un poco es gente que no está acostumbrada a que se ha sido exenta no ha hecho nada en su vida. Alguien que ha sido exento de siempre generalmente en la EGB no ha hecho nada y va con la idea de que va a estar una hora allí. También hay que educarle un poco y decirle cómo va la cosa." (ses3, 501-507).

Autoconcepto. AUT.

Declaraciones de los profesores acerca de sí mismos, cómo son como profesores y como personas.

> "Yo es que soy así, muy directivo cuando me obligan, ¿Qué le voy a hacer?..." (ses3, 1041-1042).

Formación inicial. FOR.

Declaraciones de los profesores acerca de su período de formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, así como en el período de prácticas en centro de enseñanza.

> "Yo me reía cuando en quinto nos decían, la organización no decirla al principio, no decirla al principio." (ses9, 444-445).

Problemas. PRB.

Declaraciones referentes a dificultades específicas que los profesores encuentran en su función docente.[18]

> "La verdad es que es un problema, eso de decir -grupos- ya se está armando el follón de Dios" (ses9, 1129-1130).

Relación teoría-práctica. RTP.

Declaraciones donde se pone de manifiesto la relación entre la teoría que sostiene el hablante sobre un tema en concreto y la relación con la práctica: problemas encontrados, ejemplificaciones y casos que utilizan para explicar su teoría, etc.

> "...Después lo que yo me planteo en base al triángulo que os comenté es relacionar cuerpo, o sea trabajar cuerpo, de todas formas el triángulo siempre se trabaja, el tiempo es lo que no se trabaja, pero por supuesto un cuerpo se puede trabajar de forma estática o dinámica, pero sobre todo que el objetivo de los juegos que nosotros planteemos sea, se puede decir, el desarrollo del cuerpo, ¿cómo?, a través de la conciencia corporal,...,por ejemplo, un juego que puede desarrollar esta parte es el juego del espejo..." (ses6, 209-222).

[18] Para codificar esta categoría es necesario que se explicite por parte del hablante que lo que declara es un "problema" para él, o bien un sinónimo.

Promoción profesional. PPF.

Declaraciones del hablante que se refieren a actividades o documentos que influyen en la mejora curricular del docente (incluimos las publicaciones que el grupo pretende realizar), así como cuestiones profesionales de trienios, traslados, puntos, concursos, etc.

> "-Dices, los cursos puntuales que salían los fines de semana.
> -Sí, alguno que haya, que salía uno de E.F., uno que hacía CGT y UGT y no se qué, pues bueno ni ....., primero que te cuesta la pasta venir a un cursillo, segundo, como seas de pueblos de fuera, pues nada. Tercero, los cursillos no son ni pizca de interesante,..." (ses1, 77-84).

LOS ALUMNOS: En el bloque de **los alumnos**, incluimos los temas referentes a la descripción de cómo son y cómo actúan los alumnos de Educación Física en las clases.

Alumnos en general. ALU.

Declaraciones de los profesores donde se mencionan las características propias de sus alumnos, cualidades, tipologías y particularidades de su grupo de clase, así como actuaciones que los alumnos de forma general realizan en sus clases y la consecución de logros o su evolución en el aprendizaje.

> "...Sí pero, son alumnos muy respetuosos después acostumbrados a estar, incluso hay alumnos que tienen que llamar a sus padres de usted." (ses9, 1458-1472).

Actitud del alumno. ACA.

Declaraciones de los profesores haciendo referencia a la disposición de los alumnos ante las tareas que se les proponen, y hacia el profesor.

> "...Y me pone en la crítica al profesor: "me parece que usted es bastante chulo". Yo me quedo...Y hoy he hablado con él, le digo: tú te crees, eso me lo dices a mí porque yo soy digamos un poquito mayor que tú, y ya está, pero eso díselo a otro profesor. Eso es una falta de respeto. Eso tienes que tener cuidado." (ses3, 826-834).

Participación de los alumnos en la enseñanza. PAA.

Declaraciones de los profesores refiriéndose a la participación y/o propuestas del alumno en el diseño, impartición o evaluación de su enseñanza-aprendizaje. Asimismo se incluyen referencias a la orientación docente que el profesor da al alumno ante esta circunstancia.

> "Entonces ellos organizan con el encargado que le toque llevar el calentamiento, un calentamiento." (ses3, 1068-1069).

C) SOBRE EL AULA Y EL CONTEXTO:

En esta gran dimensión, se contemplan los elementos contextuales y el aula de Educación Física.

EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA: En el bloque del **aula de Educación Física**, codificamos todos aquellos temas que se relacionan con las fases preactiva, interactiva y postactiva de la docencia.

Planificación. PLA.

Declaraciones relativas a cuestiones propias de la planificación del docente como: objetivos educativos, contenidos, o temporalización en general.

> "..., lo que pasa es que ese día fue un poco especial el contenido. Ese fue de los que peor ha salido, ya digo dentro del contenido que hemos, porque el esquetch ha salido un poco mejor..." (ses10, 217-222).

Tareas de aprendizaje. TAP.

Declaraciones de los profesores sobre las tareas de aprendizaje: descripción de su desarrollo en las clases, el propósito de las mismas. las variantes que se proponen ,así como sus modificaciones tras una decisión

interactiva.

> "Cinco preguntas que se las dicté, entonces les di un tiempo, cinco, diez minutos, no me acuerdo cuánto fue, y a partir de ahí pues salió una puesta en común que no sé si se verá ahora después." (ses9, 381-385).

Intervención didáctica. IDD.

Declaraciones del hablante referidas a su actuación docente: cuestiones sobre los estilos y técnica de enseñanza (información inicial y feedback), posición y evolución del profesor, así como referencias generales a cómo intervienen particularmente los profesores en sus aulas de Educación Física.

> "...y céntrate en el otro si ves que es más problemático, y si no intenta colocarte en una zona más central donde puedas ver los dos y echar un momento mano de uno." (ses9, 1530-1534).

Organización. ORG.

Declaraciones referidas a aspectos de organización de la clase, su estructura, agrupamientos de los alumnos, así como materiales empleados por los profesores en sus clases.

> "No aunque estén sentados, porque yo suelo reunirlos siempre en el mismo sitio, y a partir de ese sitio nos vamos a uno u otro, tengo mi pizarra y todo. Pero entre una cosa y otra, es imposible. Es preferible dedicar tu tiempo a prepararles unos apuntes sencillos por niveles o por lo que quieras, y darlos desde el primer día, es decir, darles fotocopias desde el primer día y que ellos vayan comparando y tal,..." (ses3, 1177-1185).

Control del aula. CTL.

Declaraciones del hablante acerca de aspectos referidos a la gestión de la clase: normas de actuación, cuestiones de disciplina-indisciplina y castigos.

> "Yo suelo hacer dos cosas: 1º, al principio de curso dije que con una falta de equipación no pasaba nada, porque a todo el mundo se le puede olvidar alguna vez, pero con dos directamente tienen un punto menos en la evaluación de ese trimestre..." (ses3, 192-197).

Motivación. MOT.

Declaraciones referentes al factor motivación en la enseñanza-aprendizaje: incentivos y refuerzos, planteamiento del trabajo (extrínseca), así como la satisfacción del alumno por la tarea (intrínseca).

> "- La variante que propuse yo para ese ejercicio de los números y las letras: hice dos equipos, dos equipos y para que compitiesen entre ellos, en vez de moldear en tres dimensiones, lo hice solamente en el suelo. De manera que por equipos decía letra A, y dibujaban todos la letra A, todo el equipo, y el que terminase primero la daba un punto y así sucesivamente. **Y... vamos estaban mucho más motivados -¡eh venga, venga, no sé qué!- Y además me las arreglaba para siempre intentar que fueran empatados ¿no?. Sinceramente la arreglaba. No se si era muy descarado, pero me las arreglaba para que fueran empatados y total, que siempre había un desempate y (...) Todos se lo pasaban bastante bien.**" (ses9, 1314-1329).

Nivel de participación motriz. PAR.

Declaraciones relacionadas con la participación motriz del alumno en la clase de Educación Física: referencias generales, aprovechamiento del tiempo de la clase y cuestiones referentes a la ratio profesor-alumno.

> "-Mira, mira yo, yo sí lo veo claro, mira tú, tu verás lo que haces, tu piénsatelo.
> **-¿Al final ha participado o no?**
> **-Tú piénsatelo esta clase lo que quieras..., pero como no participe**" (ses9, 292-296).

Clima de aula. CLI.

Declaraciones referentes al clima socio-afectivo y de aprendizaje dentro del aula: cooperación-competición, interacciones personales y nivel de autonomía-dependencia del alumno.

> "...el mismo viernes y a última hora tenían que hacer no se qué, y ellos, más callados que mudos viendo a ver quién hacía más abdominales de ellos: -pues cuántos has hecho tú, a ver cuántos hace tal..-, o sea la tarea competitiva..." (ses2, 1309-1313).

Evaluación-calificación. EVA.

Declaraciones relacionadas con la evaluación (inicial, formativa y final) y la calificación de los alumnos en la asignatura de Educación física.

> "Suspenderá, hay una solución muy buena, yo digo, hay unos contenidos de mínimo, si no pasas ese contenido mínimo, no podrás ...." (ses9, 298-300).

Investigaciones. INV.

Declaraciones del hablante que hacen referencia a la realización, inmediata o futura, de trabajos de investigación o innovación en el aula originados por el tema de discusión.

> "...Entonces, podríamos hacer dos trabajos: uno que se dedicara a cooperar, a hacer tareas cooperativas, y otro que se dedicara a hacer tareas competitivas..." (ses3, 639-642).

EL CONTEXTO: En el bloque del **contexto**, incluimos las declaraciones que versan sobre temas relativos al entorno de la clase de Educación Física y el centro en el que se ubica.

Contexto del aula de Educación Física. CTX.

Declaraciones referentes a las condiciones específicas en que se realiza la actividad docente de Educación Física en el aula, ya sea por sus propias características en las instalaciones o por la influencia del entorno del centro. Se incluyen en esta categoría las descripciones de las circunstancias donde se dieron las acciones que se describen posteriormente (hora, etc.).

> "Allí estaban entre ellos, pin-pon, pin-pon, pero especialmente difícil dar así una clase ¡eh!, y más si es en un pabellón, así pequeñito, que cualquier cosa rebota un montón." (ses 9, 1033-1037).

Compañeros del centro. COM.

Declaraciones relativas a la relación de los profesores con compañeros de sus centros y con los tutores, así como a las reuniones que mantiene con ellos.

> "...Bueno yo quedé flipado un día que llega el tutor de 1º de automoción; reunión con todos los tutores, que esto hay que hablar con todos los profesores que le dan al curso. Llegamos y tal y ellos proponían como solución..." (ses3, 792-796).

Horario. HOR.

Declaraciones de los profesores acerca de la particularidad horaria y su repercusión en la docencia de la Educación Física. También se incluyen declaraciones referentes al calendario escolar.

> "El problema es que todo se reduce al trimestre que se trate, el curso académico no da para más, así que hay que apechugar con lo que venga, ¿no?..." (ses3, 606-610).

Influencia del estudio. IES.

Declaraciones donde el profesorado manifiesta la influencia de cualquier ámbito (observadores, diarios, entrevistas, etc.) del estudio externo que se realiza, sobre su docencia.

> "Ya te pongo también el problema de la hora que me observan, es la última hora de los dos días. La cuestión es que el timbre suena a menos cuarto, las cuatro menos cuarto, las niñas se tienen que cambiar en la clase, las profesoras que se salga dos o tres minutos tarde, las niñas están en la pista a menos cinco, y a y cuarto tengo que soltarla, porque a las y veinte sale el autobús." (ses3, 959-966).

D) OTROS:

Varios. VAR.

Se recogen en esta categoría aquellas declaraciones cuya intervención no es clara, debido a que en la dinámica del discurso existen cortes en las intervenciones de los hablantes, así como declaraciones que no tienen cabida en el resto de categorías que se presentan en este documento.

"-Es que es más difícil...
-Y también, un momentito,...
-Reproducir que crear..." (ses7, 435-437).

4.8.3.-Entrevistas personales.

4.8.3.1.-Entrevistas a los profesores.

Otro de los instrumentos a utilizar en este estudio fueron las entrevistas al profesorado participante en el grupo de trabajo, que nos permitieron observar la evolución del profesor a lo largo de las tres subfases de este programa formativo realizado.

Los objetivos que perseguimos al utilizar este instrumento fueron los siguientes:

-Conocer la evolución del conocimiento práctico del profesor con respecto a la formación permanente.

-Conocer la influencia que tienen los instrumentos o estrategias empleadas en cada fase del seminario de investigación-acción sobre su formación.

-Utilizar este método de registro de datos para dar validez a la información obtenida mediante otros métodos (triangulación).

El tipo de entrevista que utilizamos fue *semiestructurada, intensiva y en profundidad* (Schwartz y Jacobs, 1984), puesto que, en torno a unos temas determinados, realizamos preguntas abiertas para que el profesor expresase sus pensamientos, creencias y convicciones personales, preguntas cerradas con categorías fijadas a priori, intensiva porque se plantea a una muestra reducida y es en profundidad, o sea, de duración extensa en el tiempo.

Siguiendo la clasificación de Patton (1984), utilizamos una *entrevista focalizada*, es decir, como hemos señalado anteriormente utilizamos una serie de preguntas en torno a unos temas seleccionados (categorías que señalamos posteriormente).

El tipo de preguntas según Patton, son las siguientes:

-Preguntas sobre comportamientos: El profesor en ellas responde acerca de experiencias vividas y actividades.

-Preguntas sobre opiniones y valores: Profundizan en el pensamiento de los profesores sobre su comportamiento, reflejando sus creencias e intenciones.

-Preguntas sobre sentimientos y emociones: Indagan en la percepción del profesorado sobre la problemática en el aula.

-Preguntas contextuales: Se describen escenarios de actuación y datos de filiación.

Las *categorías* empleadas en estas entrevistas, adaptándolas al programa formativo planteado y al tópico de formación permanente, fueron las siguientes:

1.-AUTOPERCEPCIÓN COMO PROFESOR E INVESTIGADOR.

* Experiencias docentes previas.
* Experiencias en la formación inicial.
* Percepción como profesor (preocupaciones y satisfacciones).
* Percepción como investigador (ventajas e inconvenientes).
* Autonomía como profesor-investigador.

2.-CONCEPCIÓN DE SU ENSEÑANZA.

* Principales problemas de su enseñanza y sus soluciones.
* Planificación de la enseñanza.
* Intervención en el aula.
* Evaluación-calificación.
* Papel de la investigación-acción.

3.-RELACIÓN CON EL CONTEXTO.

* Valoración del programa formativo.
* Relaciones sociales.
* Relación profesor-centro-sociedad.

4-OPINIÓN SOBRE LA FORMACIÓN PERMANENTE.

* Actitud ante la formación permanente en general.
* Opinión del trabajo colaborativo como medio de formación permanente.

5.-CAPACIDAD DE REFLEXIÓN.

* Capacidad crítica de su enseñanza.
* Papel del conocimiento práctico generado del trabajo en equipo.
* Papel de las estrategias empleadas (diarios, vídeos, análisis de documentos, etc).

Durante el desarrollo de la investigación se realizaron 4 *entrevistas en profundidad* a los profesores en servicio de Educación Física participantes en el grupo de trabajo, siendo la temporalización de éstas la siguiente:

1.-La entrevista 1 se realizó al comienzo del proceso, en la cual predominaron preguntas referidas al contexto de trabajo, a las experiencias anteriores, a las características generales de su enseñanza y, en definitiva, preguntas de opinión y filiación. El período en el que se realizan corresponde al mes de Octubre de 1994.

2.-La entrevista 2 se realiza al final de la primera subfase del programa formativo, donde la estrategia empleada para la formación del profesorado en la reflexión fueron los diarios, así como el grupo de discusión colaborativo de las reuniones del grupo de trabajo.

A través de la entrevista pretendemos conocer cómo influye la estrategia empleada en el conocimiento práctico del profesor, así como la influencia del trabajo en equipo.

En ella predominaron las preguntas de experiencias, de opinión y emocionales. La fecha de realización de las mismas es en Diciembre de 1994.

3.-La entrevista 3 se realizó al final de la segunda subfase del programa formativo, en la cual, se empleó la estrategia de elaboración de materiales curriculares para los profesores del grupo de trabajo.

Con la realización de esta entrevista observamos la influencia de la estrategia empleada y la evolución en la reflexión del profesor con respecto a su enseñanza.

Igualmente a la subfase anterior, las preguntas versaron sobre las experiencias, emociones y opiniones del profesor con respecto a esta subfase transcurrida, observándose las principales diferencias con el tramo anterior de la investigación. La fecha de realización correspondió al mes de Abril de 1995.

4.-La entrevista 4 se realizó al final del proceso de formación, correspondiéndose con el final de la subfase tercera de la investigación, en ella se puso en práctica la estrategia de visualización y análisis de vídeos. Se persigue conocer la influencia del programa formativo sobre el profesor y comprobar la evolución de la capacidad de reflexión sobre su práctica. Las preguntas igual que en las fases anteriores fueron de opinión, experienciales y emocionales. La fecha de realización de las mismas fueron en el mes de Junio de 1995.

Las entrevistas se grabaron en audio, posteriormente se transcribieron y se analizaron[19], comprobándose así la evolución de los profesores en cada una de las 3 subfases del proceso formativo.

[19] A diferencia de las reuniones de grupo, las entrevistas personales no se analizaron a través del programa AQD, sino que sirvieron de contraste ante los resultados ofrecidos por los instrumentos principales de la investigación.

El contenido explícito de cada una de las cuatro entrevistas a los profesores del grupo, aparece en el anexo 4.

4.8.3.2.-Entrevistas a los alumnos.

Evidentemente los alumnos son el objetivo primordial de la enseñanza, ellos son el motor de las actividades que desarrollamos, por ello es imprescindible tenerlos en cuenta a la hora de aplicar un programa de formación permanente en el profesorado de cualquier materia.

En nuestro caso, empleamos la entrevista a tres alumnos en particular, al término de cada subfase de la investigación, con el propósito de contrastar desde su perspectiva las afirmaciones que el profesor en servicio realizaba de su actuación en el aula, manifestaciones que se explicitan tanto en los diarios de la primera subfase de la investigación, como en las discusiones originadas en el grupo de trabajo de investigación-acción.

El criterio que se siguió para seleccionar a los alumnos fue el de las calificaciones del curso anterior, eligiéndose aquellos que poseían una calificación alta, con el fin de asegurarnos de que la asistencia de los mismos sería continua, y por tanto fueron objeto de la evolución de la actuación de su profesor de E.F., percibiendo los cambios, si existieron, con mayor claridad.

Asimismo, aunque no tiene una relación directa clara con la calificación, nos podían dar mayores garantías de que sus respuestas iban a ser reflexivas y con la profundidad suficiente para su posterior análisis.

El entrevistador de los alumnos, fue en ocasiones el investigador y en otras ocasiones un observador externo, para evitar la posición de autoridad del profesor sobre los alumnos y su consecuente distorsión en las respuestas.

Para la realización de la entrevista se repartió a los entrevistadores un protocolo inicial a tener en cuenta, donde se resaltaba la importancia de concienciar al alumno de la relevancia de la información que iba a aportar, la importancia de guiar las respuestas hacia el tema concreto que se preguntaba, así como mantener un tono y posición imparcial ante las respuestas recogidas.

Vemos a continuación este protocolo:

-PROTOCOLO INICIO ENTREVISTA-
-Informar al alumno/a de: -La importancia de la información que va a dar, muy útil para la investigación que estamos realizando. Seriedad en las respuestas. -Por favor sé sincero, porque de ello dependen los resultados de este estudio. -Garantizar el anonimato de las respuestas, que no sabemos su nombre, que son 3 los alumnos entrevistados y algo importante: que su profesor de E.F. no va a enterarse de los resultados de esas entrevistas. -Que profundice lo que considere necesario, no importa la extensión de las respuestas, entrar en los por qués de las cuestiones que se le pregunta.

Cuadro 4.6: Protocolo dirigido a los encargados de realizar la entrevista a los alumnos de los profesores del grupo.

Nos pareció más adecuado el empleo de las entrevistas, puesto que la flexibilidad y la interacción del entrevistado-entrevistador permitía moldear y encauzar las posibles respuestas del alumno hacia el proceso que se estaba desarrollando, es decir, según la temática tratada y las afirmaciones de los profesores durante el proceso formativo con respecto a su actuación en el aula, realizamos una serie de preguntas que proporcionen la información necesaria para contrastar la perspectiva de los alumnos. Sin embargo esta cualidad de la entrevista no la podemos observar en el cuestionario o inventario de clase, puesto que los temas se tratan de forma superficial y sin ahondar en ninguno en particular.

Para la realización de estas entrevistas empleamos categorías generales que nos proporcionara información de lo que ocurría en las aulas de Educación Física de cada uno de los profesores del grupo. Concretamente nos orientamos a preguntas genéricas que cubriesen todos los aspectos del clima de aula y

aprendizaje. Las categorías[20] y las preguntas fueron las siguientes:

1.-CON RESPECTO A LA ASIGNATURA DE E.F.
- 1.1.-VALORACIÓN GENERAL (4)
- 1.2.-PREOCUPACIONES (1.1)
- 1.3.-SATISFACCIONES (1)

2.-PERCEPCIÓN DE SU PROFESOR DE E.F.
- 2.1.-GENERAL (2)
- 2.2.-PERSONALIZACIαN (3)
- 2.3.-PARTICIPACIÓN QUE OTORGA EL PROFESOR (5)
- 2.4.-INDIVIDUALIZACIαN DE LAS TAREAS (8)
- 2.5.-EXPLICACIÓN DE LAS TAREAS (7)
- 2.6.-COHESIÓN (6)

-Guión de la entrevista:

1.-¿Qué es lo que más te gusta de las clases de E.F.? ¿Por qué?
- 1.1.-¿Y lo que menos? ¿Por qué?

2.-¿Cómo es tu profesor de E.F.? ¿Qué piensas de él?

3.-¿Piensas que tu profesor de E.F. habla con los alumnos individualmente y se interesa por ellos?

4.-¿Te gustan en general las clases de E.F.? ¿Cómo la situarías en relación con el resto de asignaturas? ¿Por qué?

5.-¿Cómo participáis vosotros, los alumnos, en las clases de E.F., aparte de realizar los ejercicios que manda el profesor?

6.-¿Cómo te relacionas en las clases de E.F. con el resto de tus compañeros?

[20] El número entre paréntesis indica la pregunta que hace referencia a dicha categoría.

7.-¿Cómo explica tu profesor de E.F.? ¿Entiendes todo lo que dice: las actividades que realizáis, las tareas que manda, etc.?

8.-¿Puedes realizar todas las tareas que tu profesor de E.F. te manda en la clase, por su complejidad, por su dificultad, etc.?

4.9.-Características del Programa de Formación.

El programa formativo que planteamos posee unas características propias, establecidas por la metodología de la formación permanente. A este respecto, Marcelo (1994), nos señala que:

> " el seminario permanente tiene un carácter de estudio, análisis y reflexión sobre un tema seleccionado por los propios profesores para adquirir un conocimiento más profundo acerca del mismo" (Marcelo, 1994:332)

Chavarría y otros definen el seminario permanente como:

> " un punto de encuentro entre profesores con diferentes grados de formación, en el que debe primar el intercambio de experiencias y la reflexión sobre la práctica" (Chavarría y otros, 1990:201)

Resaltamos en el cuadro 4.7 las características de los seminarios permanentes promulgados por el B.O.J.A. (19-4-83):

Características del Seminario Permanente
-Estar constituidos por cuatro profesores y un máximo de diez. -Emplear al año un mínimo de 20 horas y un máximo de 40, para el estudio y desarrollo del tema objeto del seminario permanente. -Llevar a cabo su funcionamiento a partir de situaciones concretas y ligadas a las realidades del aula, del equipo docente o del centro. -Posibilitar la actuación del profesorado hacia la revolución pedagógica como base de un cambio cualitativo y progresivo de la educación. -Encauzar el intercambio de experiencias educativas, discutir los principios y justificaciones teóricas que la respaldan y posibilitar la difusión en el estudio de las nuevas técnicas y formas de intervención didáctica. -Potenciar la iniciativa y la capacidad creadora del profesorado y su iniciación en la investigación didáctica centrada en la propia práctica.

Cuadro 4.7: Características de los seminarios permanentes (BOJA 19-4-83).

Las *características* de nuestro seminario o grupo de trabajo fueron las siguientes:

-El número de profesores debía situarse entre cuatro (mínimo) y doce (máximo), puesto que estos eran los requisitos que nos marcaba la legislación a este respecto (BOJA de 20 de Mayo de 1994).

-El grupo de trabajo o seminario tuvo una duración de un curso académico, concretamente, en nuestro caso fue el curso 1994-1995.

-En un principio, la frecuencia de reunión de los miembros del seminario fue de una o dos por semana, y una vez que se consolidó la dinámica del proceso, pasamos a una reunión quincenal con una duración cada una de hora y media, decisión consensuada por todos los miembros del grupo.

-El grupo de trabajo estuvo dirigido por personal docente e investigador de la Universidad de Granada, autor de esta tesis, que orientó el funcionamiento del mismo, asesorando al profesorado en los aspectos que consideraron necesario y conduciendo la dinámica del trabajo.

El trabajo en el grupo se guió por los principios siguientes:

* Unir la formación inicial y la permanente. Principio que se llevó a cabo desde dos vertientes:

a) Por las características de los profesores participantes (recién salidos de la formación inicial e iniciando su formación permanente).

b) Por la participación que tuvieron los alumnos de segundo ciclo de la licenciatura en Educación Física en todo el proceso, familiarizándose así con la formación permanente.[21]

* Centrar el trabajo en la propia práctica de los profesores que integran el grupo de trabajo.

* Formar al profesor en la reflexión, mediante diversas estrategias.

* Inducir a los profesores a la búsqueda y tratamiento de sus problemas, por tanto la flexibilidad de la metodología que seguimos fue propia de la investigación-acción.

* Proporcionar a los profesores la competencia de exponer sus casos ante los compañeros, siguiendo la que Stenhouse (1975) denomina "metodología iluminativa" (aprender de las experiencias de los demás).

* Poner en marcha diversas estrategias de formación para que el profesor evolucione en los aspectos antes reseñados.

* Hacer hincapié en las tareas de investigación de los profesores en sus aulas de Educación Física.

* Divulgar los resultados originados en este proceso de investigación llevado a cabo por todos los integrantes del grupo de trabajo.

* Dentro de la variedad en cuanto a los contenidos a tratar, el estudio se centró en el análisis curricular de Educación Física.

En definitiva el proceso del grupo de trabajo que llevamos a cabo fue el siguiente:

[21] Principalmente en la obtención de datos de contraste, tomando roles de: anotador en el grupo de trabajo, observador, e incluso de entrevistador de los alumnos de los profesores estudiados. Y por otro lado, la participación de estos futuros profesores en el análisis de los datos.

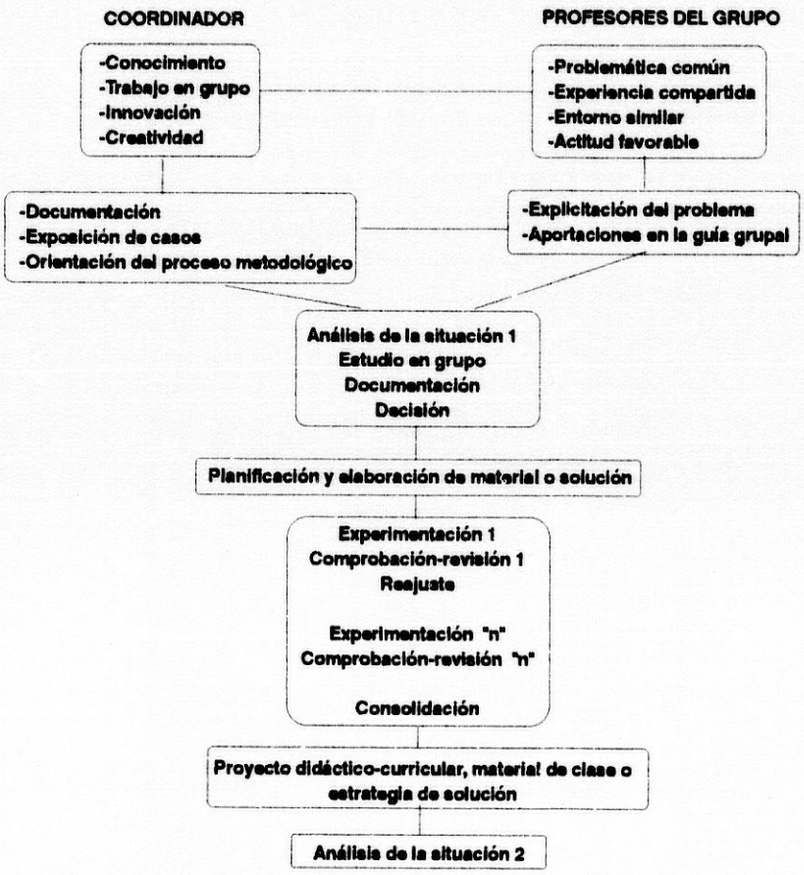


Figura 4.7.- Características y proceso que sigue el grupo de trabajo de esta investigación (Modificado de Imbernón, F. 1994:92).

4.9.1.-Fases del programa formativo. Su contenido.

El programa formativo se dividió en tres subfases, para estructurar el trabajo a realizar durante el curso académico que se avecinaba.

Estas subfases tuvieron una duración variable cada una, dependiendo de sus objetivos, así como del tiempo necesario para llegar a cumplir dichas metas. Por ello y como vemos en la figura 4.8 del plan de trabajo, hicimos coincidir las fases con las "evaluaciones" de los centros donde impartían clases los profesores del grupo de trabajo.

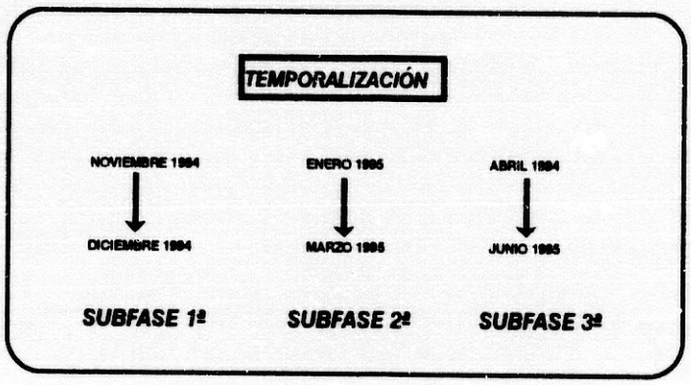


Figura 4.8.- Temporalización del proceso según las subfases seguidas.

Cada una de estas tres subfases estaban marcadas por el empleo de diversas *estrategias de formación para la reflexión del profesorado*, que encuadradas dentro del trabajo colaborativo del grupo, orientarían el trabajo de los profesores hacia los siguientes aspectos:

-Un cambio de sus actitudes hacia la enseñanza de la Educación Física.

-Un cambio en su forma de trabajo, que tendiese a la colaboración en su formación permanente.

-Y un cambio hacia la formación de los profesores en la reflexión, con el fin de que siempre tuviesen presente una perspectiva crítica de su labor docente diaria.

En este sentido las estrategias o técnicas a emplear fueron las siguientes:

SUBFASE	ESTRATEGIA EMPLEADA
I	ANÁLISIS GRUPAL DE LOS DIARIOS DEL PROFESOR
II	PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES
III	ANÁLISIS GRUPAL DE VÍDEO

Cuadro 4.8: Estrategias empleadas en cada una de las subfases.

4.9.1.1.-Subfase 1: Análisis grupal de diarios.

En nuestro estudio empleamos los diarios como instrumento de desarrollo profesional. Al igual que Smyth (1989), proponemos la realización y análisis de los diarios personales del profesorado como un primer paso para la emancipación profesional, fase a la que este autor denomina "describir".

Con el empleo de esta estrategia formativa vamos a proponer una alternativa a los profesores para fomentar la reflexión sobre su práctica, es decir, a partir de las versiones que dan de su propia actuación, de sus descripciones, de los significados, de sus pensamientos en general, etc., se debatían en grupo dichas declaraciones, siendo éstas las fuentes del debate.

Justificamos la utilización del diario como una forma sencilla de introducir al profesorado a la reflexión, sin necesidad de tener demasiados conocimientos para su elaboración. Además era una estrategia ya conocida por los participantes, puesto que anteriormente la habían empleado en su período de formación inicial.

A través de los diarios tomaremos dos caminos complementarios y consecutivos para fomentar la reflexión de los profesores:

1) Por un lado, el hecho de que los profesores tengan que escribir sus relatos en el diario, supone un grado superior de implicación cognitiva, es decir, introducir al profesor en un contexto de racionalidad superior al que tenían anteriormente.

Abarcaría lo que en la terminología de Jakobson (1975), denominamos vertiente referencial (relatos descriptivos del contexto) y vertiente expresiva (donde el profesor incluye sus emociones, deseos, intenciones, etc.).

2) Por otro, los diarios de los profesores se comentan y analizan en grupo, promoviéndose un posterior nivel de reflexión, que además es superior al que hemos descrito anteriormente, puesto que supone el análisis profundo del por qué de los relatos que se describen, así como la búsqueda de alternativas a los problemas descubiertos.

Situar esta estrategia de formación del profesorado en primer lugar tiene su justificación en que nos posibilita diagnosticar el trabajo práctico de cada uno de los profesores en sus aulas, para posteriormente intervenir según las necesidades.

A este respecto Imbernón (1994), nos comenta con gran aplicación a nuestro trabajo que:

> "Un seminario, o grupo de trabajo, en la formación permanente del profesorado, pretende mejorar la intervención educativa, ya sea con la planificación o programación del quehacer (elaboración de proyectos curriculares) o con la elaboración de material curricular o didáctico para facilitar la puesta en marcha de un proyecto curricular. Todo esto hará necesaria una reflexión previa y una experimentación: diagnosticar en qué aspecto o en qué ámbito conviene incidir para mejorar la intervención didáctica y, posteriormente, reflexionar-planificar-debatir-decidir y actuar." (Imbernón, 1994:90).

Estos diarios de los profesores fueron analizados por el investigador primeramente, y posteriormente por el grupo completo, de forma que a partir de un amplio listado de cuestiones tratadas en grupo y personalmente por cada uno de los profesores, planificábamos y actuábamos sobre algunos de los problemas determinados, decisiones que se tomaron en consenso por el grupo de trabajo.

Por otra parte, en esta fase se utilizó como apoyo de los diarios personales de los profesores del grupo, la observación externa, realizada por los alumnos que participan en el seminario como experiencia formativa en su período de prácticas, estos alumnos o profesores en formación, formaron *díadas de colaboración* con el profesor en servicio. De esta forma, observaban aspectos generales de la enseñanza a lo largo del proceso, al tiempo que enriquecían su formación inicial.

En nuestro estudio dedicábamos sobre todo la observación externa a:

> "contemplar lo que está ocurriendo y registrar los hechos sobre el terreno" (Goetz y LeCompte, 1988:153),

con el fin de contrastar los puntos de vista de los profesores del grupo (en sus diarios) con estas observaciones de los prácticos.

Las observaciones se dirigieron en principio a describir lo que ocurría en el aula de Educación Física, sin dar orientación alguna a los observadores sobre qué observar. Simplemente se les pedía que describieran la case y que introdujesen algunas interpretaciones propias sobre los hechos que relataban.

Posteriormente el sistema de observación pasó a un nivel semiestructurado, en función de los temas que discutíamos en el seno del grupo como consecuencia del análisis de los diarios personales de los profesores. De esta forma a partir de la tercera semana, se enfocaron las observaciones hacia el papel de los exentos en las sesiones prácticas de los profesores en sus centros[22]:

-Papel que el profesor daba a los exentos.

-Información y atención del profesor hacia los alumnos exentos.

-Implicación de los alumnos exentos en las tareas propuestas.

-Efecto del comportamiento de los exentos en el resto de la clase.

[22] Puesto que este fue el tema que más repetían los profesores en sus diarios personales.

-Además podía registrar cualquier otro hecho del aula que supusiese un problema o simplemente por su importancia en el transcurrir de la sesión.

La información que recogíamos en estas observaciones se utilizaban como parte integrante del propio proceso de investigación-acción, es decir, nos servía en un primer momento para detectar problemas y diagnosticar la práctica del aula de cada uno de los profesores y posteriormente para evaluar las estrategias puestas en práctica por los profesores ante determinados problemas (en este caso los exentos en el aula de Educación Física).

Igualmente utilizábamos estas observaciones para complementar las discusiones del grupo de trabajo durante sus reuniones, puesto que nos aportaban datos que corroboraban los argumentos de los diarios personales de los profesores.

4.9.1.2.-Subfase 2: Planificación de materiales curriculares.

El deseo de innovar en el currículum de Educación Física, al tiempo que profundizábamos en contenidos problemáticos para el profesorado participante, nos hizo decidir la utilización de este tipo de estrategia (materiales curriculares). Además, la existencia de una subfase posterior, nos daba la posibilidad de evaluar dicho material.

La creación de materiales curriculares es algo propio de la formación permanente, puesto que es una tarea muy frecuente en el profesorado en activo.[23]

Acordémonos también, como argumento justificativo del empleo de esta estrategia de formación, de aquella primera figura 2.1, donde Marcelo (1994a), nos comentaba las aportaciones del currículum en la formación del profesorado.

[23] Aún más en Educación Física, puesto que es un área relativamente nueva, con numerosísimos campos por descubrir y con enormes posibilidades de variar los diferentes factores que influyen en el aula (material empleado, recursos didácticos, formas de presentar las tareas, organización espacial y temporal, papel del profesor en la clase, participación del alumnado, etc.).

En este sentido Dean (1991) nos pone de manifiesto que la reflexión entendida como meta, surgirá de las propuestas curriculares de los profesores. (Citado por Villar, L.M., 1994:101).

Tabachnick y Zeichner (1991) ponen de manifiesto la importancia de esta fase del estudio cuando hacen referencia a que la reflexión como competencia debe presidir la elaboración de materiales curriculares de suerte que el análisis crítico de los textos pedagógicos sea una vía metodológica alternativa para adoptar una pedagogía crítica. (Citado por Villar, L.M., 1994:107).

De esta forma (grupos de trabajo-materiales curriculares) damos un dinamismo importante a la formación que llevamos a cabo, facilitando la experimentación educativa y la unión entre teoría y práctica.

De entre las diferentes posibilidades que se manejaron, a la hora de poner en marcha la elaboración del material curricular, estuvieron:

-Un cuaderno del alumno.

-Un cuaderno del profesor.

-Un instrumento para evaluar actitudes.

-Una base de datos informatizada para almacenar fichas de inminente aplicación en el aula.

-Un libro de adaptaciones curriculares para los alumnos exentos en Educación Física, según cada uno de los bloques de contenido.

-El tratamiento de la Expresión Corporal en la etapa de Secundaria.

Finalmente el grupo se decidió por la última opción (ver apartado de procedimiento). Por tanto en esta segunda subfase del proceso, se analizaron los aspectos más problemáticos en el currículum Educación Física para Secundaria, construyéndose unidades didácticas experimentales para su puesta en práctica y evaluación. Por supuesto, todo este proceso se llevó a cabo por consenso a través de las reuniones del seminario de investigación-acción.

Esta fase fue de especial importancia, puesto que proporcionó gran autonomía de trabajo a los integrantes del seminario, en cuanto a las responsabilidades de decisión, recogida de información sobre el material curricular que se elaboró, propuestas de acción y evaluación del diseño que se planteó.

Por esta razón la duración de esta subfase fue mayor en el tiempo que las otras dos, además del requerimiento temporal que precisa la elaboración de un material de este tipo.

4.9.1.3.-Subfase 3: Análisis grupal de vídeo.

El análisis de vídeo del docente y el empleo consiguiente de la estimulación del recuerdo, es una estrategia de enorme efectividad. Su realización requería un conocimiento del grupo entre sí, para que su visualización no fuese traumática para el docente, y para que existiese libertad expresiva a la hora de intervenir, por ello esta estrategia se utilizó en último lugar.

Además esta opción nos proporcionaba la posibilidad, ya comentada, de evaluar a través de la filmación de las clases, el material creado en la subfase anterior.

En esta fase la dinámica que se siguió fue la siguiente:

-Filmación a los profesores en servicio que participaban en el grupo de trabajo.

-Estas cintas de vídeo fueron visionadas y comentadas en el grupo de trabajo, con el fin de detectar las posibles carencias en los distintos ámbitos de la enseñanza del profesor en cuestión, es decir, su técnica de enseñanza, coherencia entre planificación y acción, el clima general del aula, su organización y control, etc.

-En cada una de las reuniones del grupo de trabajo de esta subfase se visionó, al menos, dos sesiones que previamente habíamos filmado de dos de los profesores del grupo, las cuales sirvieron, seguidamente, como

instrumento de debate y reflexión grupal.

Villar Angulo, L.M. (1994: 100), nos comenta que:

> "la formación del profesor en la reflexividad exige una comunidad de agentes educativos que piensen y mediten en la identificación y resolución de problemas educativos pertenecientes a sus centros de trabajo."

Una descripción más detallada de este proceso se podrá obtener en el apartado correspondiente del procedimiento.

4.10.- Procedimiento.

A continuación vamos a exponer el procedimiento llevado a cabo a lo largo del estudio, exceptuando la fase preliminar de diagnóstico de la formación permanente en la Comunidad Andaluza, fase que ya analizamos en el capítulo III.

Para la estructuración de este apartado, vamos a nombrar con subapartados diferenciados, cada una de las etapas que cronológicamente tuvimos que abordar.

4.10.1.-Constitución del grupo de trabajo.

Tras analizar los resultados del primer bloque de la investigación, decidimos recoger las propuestas del profesorado encuestado realizando una modalidad de formación a medio/largo plazo (de un año de duración con la posibilidad de prolongarlo en años sucesivos), que fuese económica, y en la que la participación del profesorado fuese máxima en el diseño, realización y evaluación de la misma.

Por todo ello decidimos solicitar al CEP de Granada un grupo de trabajo, en el cual participaran los profesores de Enseñanzas Medias, el investigador principal (en investigación colaborativa) y un grupo de alumnos de segundo ciclo de Educación Física (4º y 5º de la Facultad de Ciencias de la Actividad

Física y el Deporte de Granada) que colaborarían en las funciones de observación externa fundamentalmente, llegando hasta un máximo de 13 componentes que eran los permitidos por la reglamentación de la formación permanente para su inscripción en el grupo de trabajo del CEP.

Realmente ésta fue una de las fases más complicadas que hemos tenido que afrontar en la presente investigación, muy a pesar nuestro, debido a que aún queda muy patente la "inercia", mencionada ya por Fernández Pérez (1988), del profesorado de Educación Física a romper con el conformismo de su profesión, es decir, no existe una conciencia clara de perfeccionamiento, no existen inquietudes por hacer cosas nuevas, de innovar, de explorar formas nuevas de trabajo en el aula, en definitiva de "arriesgarse" a trabajar un poco más y de renovar y alentar las actitudes positivas hacia la formación permanente.

Esta inercia del profesorado de Educación Física se manifestó en todos los profesores a los cuales les propusimos su participación en el grupo de trabajo, exceptuando lógicamente aquellos cinco que finalmente lo constituyeron.

4.10.1.1.-Los primeros contactos.

Primeramente contactamos uno por uno con cada posible participante en el estudio, aprovechando la llegada de éstos a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por diversos motivos (cursos, trámites burocráticos, etc.), igualmente tomamos reuniones de profesores tutores de nuestro programa de prácticas en la formación inicial para comunicar a estos docentes de Educación Física la posibilidad de participar en el programa que iba a tener comienzo en el curso académico 1994-95, e incluso en alguna ocasión el investigador principal se acercaba a centros de EE.MM. ó E.S.O. de la capital granadina a informar del desarrollo de este grupo de trabajo a los profesores de Educación Física existentes en él.

En estos contactos se informaba de cuál iba a ser la dinámica a llevar a cabo durante el curso, así como los beneficios que para su quehacer diario iba a proporcionar la integración en el mismo, y por último se les convocaba, si estaban interesados, a una primera reunión en breve plazo.

El primer contacto del grupo como tal, se realizó a mediados del mes de Octubre. Ocho componentes de los anteriormente informados fueron convocados personalmente por el coordinador para ese día, debido al interés personal mostrado, de los cuales sólo cinco asistieron, y que a la postre conformarían el grupo definitivo.

Esta primera reunión tuvo lugar en un aula de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, debido a que íbamos a necesitar material didáctico para la exposición de: los objetivos, de la investigación en general que estaba llevando a cabo, del papel del grupo de trabajo (sus implicaciones, sus ventajas, sus compromisos, etc.), y de la dinámica en general que íbamos a seguir en todo el proceso. A partir de esta reunión todos los profesores interesados pasarían a formar parte integrante del grupo, de una manera más formal.

En esta reunión, el investigador repartió unas carpetillas con documentación en su interior, entre la cual se encontraba una hoja de inscripción para registrar el grupo de trabajo formalmente al CEP de Granada, rellenamos los datos correspondientes de cada integrante en dicha hoja, así como una hoja personal que repartiríamos a todos los componentes para la inmediata localización en caso necesario de cada miembro del grupo.

Igualmente los profesores dieron a conocer su horario de clases y los datos de localización del centro.

Previamente a la primera fase de utilización de diarios personales, se realizó un pequeño minicurso formativo en el cual se informó a los integrantes del grupo de trabajo, a través de materiales documentales adicionales extraídos de diversa bibliografía (material que se encontraba en la carpetilla entregada el primer día de reunión), de aquellos aspectos que más en relación estaban con la dinámica de trabajo que se iba a seguir a lo largo de todo el proceso, es decir, documentos que explicaban la utilidad de las diferentes estrategias que se iban a seguir en las tres fases del estudio (diarios personales, materiales curriculares y análisis de vídeos para la autoformación de los profesores), además de documentación adicional acerca del proceso de la investigación-acción y de experiencias parecidas que ya habían sido llevadas a cabo por otros autores. Estos materiales se llevaban a casa, se leían y eran discutidos y consultados por los profesores en las reuniones de grupo, añadiendo información

en los casos que fuesen necesarios y realizando las aclaraciones oportunas según las dudas que fueran surgiendo.

Además se les realizó una entrevista personal que marcaría la base de su conocimiento en esos momentos (comienzo del proceso formativo).

4.10.2.-La dinámica de trabajo durante el proceso de investigación colaborativa.

En este apartado vamos a describir cómo, cuándo y dónde se desarrollaron las reuniones del grupo de trabajo, las normas seguidas en su funcionamiento, así como el proceso de recogida de datos durante las reuniones.

4.10.2.1.-Las reuniones del grupo.

A partir de esta primera reunión, la dinámica del resto de convocatorias fue similar, rigiéndose por una serie de características que resumimos en los siguientes puntos:

-La duración de las reuniones se estableció por consenso, llegando al acuerdo de que una hora y media aproximadamente sería algo razonable, tiempo donde el trabajo y la reflexión podían dar su fruto sin ningún problema.

-La frecuencia de las reuniones era variable, pero nunca se establecieron más de una reunión por semana. Normalmente se fijaron reuniones cada semana o cada quince días, dependiendo de la fase en que nos encontrábamos dentro del proceso de investigación, necesitando, en algunas ocasiones, más tiempo de trabajo en el aula que en otras, y donde el trabajo fuera de la misma era fundamental para seguir avanzando.

-La convocatoria de las reuniones siguientes se preveían en la última parte de la sesión anterior.

-Si alguno de los componentes no podía asistir, avisaba con antelación por teléfono al coordinador del grupo, prorrogándose la reunión en caso necesario.

-El lugar de las reuniones se alternaba entre la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los centros a los cuales pertenecían los profesores (en el menor de los casos, por ser fundamentalmente un horario de tarde-noche el que empleábamos, estando los centros en condiciones más desfavorables para su utilización), y las casas particulares de los miembros del grupo de trabajo (que igualmente se realizaban de forma excepcional, sólo cuando existía algún problema con alguno de los integrantes del grupo).

En general podemos decir que seguíamos unos criterios de operatividad:

* Inexistencia de elementos distorsionadores en el lugar de reunión.[24]

* Mesa amplia y sillas cómodas para un correcto desarrollo del trabajo.

* Contemplar las necesidades de cada miembro del grupo, que en ocasiones, por determinadas razones (fundamentalmente por el horario), le era imposible asistir a determinados lugares de reunión.

* Disponibilidad de medios necesarios para las actividades a desarrollar por el grupo.

-El número de reuniones que se establecían en cada fase se iba decidiendo en cada una de ellas, en función del ritmo de trabajo exigido. Por ello el número total de reuniones en las tres fases fue variable. El total de las sesiones de trabajo fueron 18, de las cuales se seleccionaron 12 para su análisis.

[24] Cuando la reunión la celebrábamos en la casa particular de alguno de los componentes del grupo, se escogía una habitación despejada con una mesa central y todos los componentes del mismo nos sentábamos alrededor, situando la grabadora en el centro de la mesa.

Veamos ahora de forma esquemática la frecuencia de reuniones del grupo de trabajo, contemplándose la totalidad del proceso:

SUBFASE:	ANÁLISIS DE DIARIOS PERSONALES DE LOS PROFESORES			
	SESIÓN	FECHA	LUGAR	OBSERVACIONES
I	1	20-X-94	FCCAFD	
I	2	27-X-94	FCCAFD	
I	3	10-XI-94	FCCAFD	
I	4	17-XI-94	Centro de Fran	
I	5	24-XI-94	Centro de Fran	
I	6	15-XII-94	FCCAFD	

SUBFASE:	PLANIFICACION DE MATERIALES			
	SESIÓN	FECHA	LUGAR	OBSERVACIONES
II	7	19-I-95	FCCAFD	Los profesores en esta fase mantuvieron reuniones para configurar sesiones específicas del material curricular que se creaba, para posteriormente impartirlas en sus clases en la fase siguiente.
II	8	26-I-95	Casa de Manuel	
II	9	13-II-95	Casa de Manuel	
II	10	23-II-95	Casa de Manuel	
II	11	6-III-95	FCCAFD	
II	12	20-III-95	Centro de Juan	
II	13	24-III-95	FCCAFD	

SUBFASE:	ANÁLISIS DE VÍDEOS			
	SESIÓN	FECHA	LUGAR	OBSERVACIONES
III	14	16-IV-95	FCCAFD	Paralelamente se realizaron reuniones para la realización de la memoria del CEP, así como reuniones donde se perfilaba el material creado en la fase anterior.
III	15	24-IV-95	Casa del Investig.	
III	16	31-IV-95	FCCAFD	
III	17	14-V-95	Casa del Investig.	
III	18	7-VI-95	FCCAFD	

Cuadro 4.9: Calendario seguido por el grupo de trabajo durante el proceso.

Posteriormente se efectuaron diversas reuniones de carácter más informal y donde no recabábamos información adicional al estudio, en la cual elaborábamos un informe que resumía el material elaborado durante la fase segunda de nuestro estudio, para darle difusión.

4.10.2.2.-La recogida de datos en las reuniones. Las grabaciones.

Las reuniones eran grabadas en audio, a través de una pequeña grabadora que se situaba en la mesa central, de forma que pudiese recoger con claridad las intervenciones de cada componente del grupo.

Conforme se iban desarrollando las reuniones, y tras comprobar la dificultad de que todas las voces se escuchasen con claridad a la hora de transcribir las cintas de audio, utilizamos un micrófono inalámbrico, que conectado a la grabadora, recogía de forma más clara las intervenciones de cada uno de los componentes del grupo, este micrófono se situaba también en una zona central y a una altura elevada para recoger las voces de los integrantes del grupo sin dificultad.

Estas grabaciones se acompañaban de las anotaciones de un colaborador[25] que asistía a todas las reuniones tomando nota a través de una planilla elaborada para tal efecto, de manera que se supiese quién hablaba y en qué orden se sucedía el discurso, así como la forma en que hablaba. Igualmente se podía anotar observaciones que ocurriesen a lo largo de las sesiones (como la llegada tardía de algún miembro del grupo, interrupciones por diversos motivos, etc.). Realmente esta segunda función fue la única que perduró en la utilización de dichas planillas de anotación, puesto que llegó un momento que para la transcripción de las cintas de audio, no era necesario la utilización de las planillas para reconocer las voces.

4.10.2.3.-Efectos influyentes en los integrantes del grupo

En este subapartado quiero hacer mención a tres factores que posiblemente tuvieron su efecto en las intervenciones del grupo durante las reuniones de trabajo. Para ello me baso en nuestra presencia activa a lo largo del proceso y en los datos recogidos, tanto de las grabaciones, como en el diario

[25] El colaborador sólo asistía a las reuniones con el único fin de anotar en la planilla, no intervenía en las discusiones del grupo. Por tanto las reuniones se constituían por los 5 profesores el coordinador o investigador principal y el anotador.

que el investigador redactaba tras cada una de las reuniones.

En un principio los profesores integrantes del grupo de trabajo notaban la presencia de *la grabadora*, se les veía casi como en un "examen oral", midiendo sus palabras, mirando la luz de encendido de la grabación e incluso cuando gastaban bromas, se acercaban al micrófono de la misma para que quedara constancia de esa grabación. Todo esto fue aminorándose hasta el punto de ser un elemento más de las reuniones del grupo.

La duración aproximada de este "efecto grabadora" fue realmente corto y estaba mezclado, sin lugar a dudas a un segundo factor, la *intervención en público*, que los profesores unían a la existencia de un coordinador que les estaba observando y examinando la calidad de sus trabajos o tareas que exponían.

> "Manuel: Yo creo que deberías decirnos si está bien lo que estamos haciendo, porque yo no sé si darle otro sentido a mi diario o así está bien... muchas veces me pongo y no sé si lo estoy haciendo bien." (ses3, 433-437).

Sin embargo, como digo, esta posible influencia iba disipándose a lo largo de las primeras reuniones, permaneciendo quizás más activa el segundo de los factores comentados. sirva como muestra la percepción que el investigador reflejaba en el diario de la sesión cuarta:

> "Creo que en general todos están interviniendo con soltura y frecuentemente, de hecho, a veces, tengo que cortar algún debate que otro, lo cual me indica que su motivación aún se conserva y me da alientos para seguir con el proyecto." (Dinv 4, p.2).[26]

El tercer factor que hemos mencionado se corresponde a la *presencia del anotador* u observador pasivo en las reuniones, sin embargo a diferencia de los factores comentados anteriormente, éste no tuvo influencia en ningún momento en los comentarios de los profesores.

---

[26] Códigos correspondientes a la fuente de donde extraemos la cita, en este caso, del diario del investigador nº 4, concretamente de la página 2.

> "Otro aspecto a resaltar fue la presencia del anotador dentro del grupo de trabajo, que hoy fue la primera vez que asistió. Pienso que no tuvo relevancia su presencia para la evolución de los comentarios reflexivos de los profesores, entre otras cosas, por el hecho de que prácticamente todos le conocían, tenían aproximadamente la misma edad, se mantenía un poco alejado del grupo y no intervenía en ningún momento." (Dinv 2, p.1).

Destacamos este hecho, aunque no fuese relevante en el proceso, puesto que nos aporta un argumento más para corroborar la hipótesis de que era el coordinador, la grabadora y el intervenir en público lo que les hacía más vulnerables en sus intervenciones, de hecho observábamos cómo hasta el final del proceso las intervenciones de cada uno de los componentes del grupo se dirigían al coordinador y no al grupo, algo parecido a cuando un alumno expone un trabajo personal en clase y se dirige al profesor, que es en definitiva, quien lo va a evaluar.

Esta muestra de inseguridad, que además se hacía palpable en el cuestionamiento final en las distintas intervenciones de los profesores, es propia de esta fase de la formación permanente, como veremos en el apartado destinado a las características de los profesores de este estudio.

Aquí vemos uno de los innumerables ejemplos de esta intervención cuestionada de los profesores del grupo, que aunque no esté contextualizada, observamos cómo tras realizar afirmaciones se cuestiona las mismas como signo de inseguridad:

> "Oscar: Es mejor también por una sencilla razón: porque estamos nosotros haciendo el diario, reflexión sobre la acción, ¿no?, pues es lo mismo que ellos, ellos es lo mismo ¿no?." (Ses3, 1282-1285).

De cualquier forma no seríamos realistas si no dijéramos que cada uno de los profesores del grupo respondía de una manera diferente a estos factores influyentes, de forma que sus características personales hacían que por ejemplo Fran estuviese poco influido por estos factores, mientras que Juan sí lo estaba en mayor medida.

4.10.3.-Procedimiento seguido en la fase de análisis grupal de diarios.

Desde el primer momento, los profesores fueron realizando un diario personal de lo que les acontecía en las clases de Educación Física, material que sería la herramienta principal de formación en esta primera fase de la investigación, cuya duración abarcó desde Octubre a Diciembre.

La experiencia anterior recibida durante la formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, donde se les inició a la autorreflexión de su práctica, les sirvió mucho en este aspecto, pero aun así, los profesores demandaban unas directrices para la realización de los diarios.

> "Juan: ¿Por qué no nos das unas orientaciones de cómo hacer el diario?, porque yo me pierdo un poco, ¿sabes? ..." (ses2, 110-113).

Estas directrices fueron las siguientes:

-El diario debe ser general, acerca de lo que han vivido en sus prácticas.

-La extensión es libre, aunque procuraremos que al menos contengan, cada uno una carilla de un folio.

-La fecha debe estar presente en el encabezamiento de todos los diarios.

-Los diarios contendrán, en la medida de lo posible, las siguientes facetas: una faceta estructural (descriptiva, a modo de narración de los acontecimientos de la clase). Otra faceta orientada a las tareas del profesor y los alumnos (los porqué, objetivos, etc...) y una última encaminada a la parte expresiva y autoexpresiva (centrada en cómo percibe el profesor los comportamientos de los alumnos, y cómo se siente él, su actuación, etc.).[27]

[27] Clasificación de los diarios según su contenido, obtenida de Zabalza, M. A. (1991). **Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores.** Ed. PPU. PP. 110-111.

Los diarios eran entregados semanalmente al coordinador del grupo de trabajo, que los analizaba antes de cada sesión grupal y los preparaba para su posterior análisis en las reuniones del grupo de trabajo. De este análisis se extraían:

-Los dilemas reflejados por los profesores.

-Las temáticas que trataban en sus narraciones y la frecuencia con que lo hacían.

-Los problemas y satisfacciones encontradas en su enseñanza y su coincidencia con el resto de profesores.

-La descripción de casos ocurridos en el aula.

-Principios explicativos y estrategias prácticas empleadas por los profesores en sus clases de Educación Física.

-Las decisiones interactivas que tomaban en la práctica.

Con todo este material se afrontaban las reuniones del grupo, de forma que entre todos pudiésemos ver las coincidencias que les acontecían en sus prácticas, buscar formas de solucionar los problemas, crear estrategias nuevas de intervención, así como aprovechar en aquellos contextos similares los principios prácticos que algunos de ellos ponían en marcha durante sus clases de Educación Física.

En las reuniones se analizaban los diarios de la semana/as anterior/es, extrayendo aquellos trozos de texto más importantes y ricos para su análisis, e intentando en la medida en que el tiempo nos lo permitía, analizar trozos de los diarios de todos y cada uno de los docentes que integraban el grupo de trabajo, de forma que sintieran directamente que aquello que se analizaba y discutía era debido a sus reflexiones sobre la práctica y de esta forma todos podrían contar y razonar sus declaraciones.

Cabe resaltar como pilar importante dentro de esta primera fase, la ejecución paralela de una observación externa realizada en el aula a los profesores, de forma que nos sirviese como triangulación de la información que

los profesores reflejaban en los diarios. Estas observaciones externas también eran recogidas por escrito en forma de diario abierto y general (realizada por los colaboradores de 4º y 5º curso de la licenciatura de Educación Física, de forma que, por parejas, se desplazaban al centro, observaban la clase y posteriormente me entregaban la descripción de la observación para poder contrastar la información con el diario del profesor correspondiente).

Este instrumento se empleó sobre todo para apoyar el testimonio de los profesores, así como para incorporar nuevos elementos de análisis a través de los cuales pudiésemos completar el estudio de la actuación docente de los profesores.

Dentro de esta primera fase, la evolución seguida en la actuación dentro del grupo de trabajo consistió en lo siguiente:

-Exploración y análisis de los elementos anteriormente enumerados.

-Discusión grupal de dichos elementos.

-Acumulación de información suficiente por parte de todos los profesores del grupo a través de los diarios (en total se realizaron 14 diarios, con sus correspondientes observaciones externas).

-Elaboración de una lista de problemas, dilemas y casos.

-Búsqueda de elementos comunes a todos los profesores del grupo, y elección de aquellos más frecuentes (flitrado del problema).

-Decisión consensuada para afrontar uno de esos problemas, siguiendo el criterio de utilidad y aplicación para las clases prácticas de los profesores. Es significativo señalar que este paso fue demandado por los profesores, tenemos el ejemplo de esta cita de Fran en la sesión nº 3:

> "Fran: Yo lo que veo un poco es que venimos, tratamos temas que nos interesan, que damos un poco soluciones y tal, pero no veo que nos centremos en un tema determinado." (ses3, 1007-1010).

Se llegó, de esta forma a orientar los diarios hacia el problema que estábamos tratando, así como las observaciones externas, que evolucionaron

desde la perspectiva holística a la particular, siendo el tema escogido "los exentos en las clases prácticas de Educación Física".

A partir de este problema que reunía las características de potencia, peso específico alto entre los profesores, novedoso, difusividad, evaluabilidad, etc.(sic)[28] suficientes, se acordó abordarlo a través de una serie de estrategias como es la creación de una relación de adaptaciones curriculares para cada uno de los 5 bloques de contenido en Educación Física, labor que se realizaba al margen de las reuniones del grupo (para evitar el solapamiento con la siguiente fase de creación de materiales curriculares).

Algunas de estas estrategias formuladas para solucionar el problema de las exenciones en Educación Física fueron puestas en práctica por los profesores en sus centros, registrada por ellos mismos y por los observadores externos, así como analizadas en el grupo de trabajo, completando así el ciclo esencial de la investigación-acción.

4.10.4.-Procedimiento seguido en la fase de planificación de materiales curriculares.

Esta segunda fase de trabajo ocupó desde Enero hasta Abril, y en ella nos propusimos tomar como estrategia formativa la creación de un material curricular, material que determinamos en las primeras reuniones del grupo de trabajo de forma consensuada y atendiendo a las necesidades de los profesores integrantes del grupo.

A partir de los documentos informativos que trabajamos en el minicurso realizado al comienzo del trabajo grupal, y apoyados en la clasificación realizada por Alvaro Marchesi y Elena Martín[29], decidimos diseñar y poner en práctica un material curricular *"orientado a la práctica en el aula"*, puesto que era el tipo de material que más podía beneficiar al profesorado del grupo:

---

[28] Criterios para la selección de un problema de investigación en Fernández Pérez, M. (1988). **La profesionalización del docente**. Ed. Escuela Española. PP.49-50.

[29] Marchesi, A. y Martín (1991). **Lo que dice el MEC sobre los materiales curriculares**. E. Cuadernos de Pedagogía nº 194. P. 46-48.

-En cuanto a su inmediata aplicabilidad en el aula.

-Por su fácil delimitación (extensión y concreción, nivel educativo, etc.).

-Con él, el profesorado podía cubrir áreas carentes en su formación, orientándolo hacia ese aspecto concreto.

Por tanto, decidimos realizar una *"guía para el profesor"*, aunque con la posibilidad de incluir algún aspecto orientado a la *"utilización directa del alumno"*, consistente en cómo utilizar el bloque de contenido de Expresión Corporal en la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta decisión fue tomada por unanimidad dentro del grupo de trabajo, ya que se trata de un contenido polémico en Educación Física, contenido que no está o no debe estar delimitado, que no ha seguido un tratamiento específico suficiente en la formación inicial, que muy pocos docentes en Educación Física tienen claro su tratamiento y progresión, y que en definitiva, su creación y análisis iba a constituir una herramienta muy útil para los profesores que formaban el grupo de trabajo en sus prácticas, no sólo durante este curso académico, sino también en años sucesivos.

Incluso en los mismos CEPs se palpa esta carencia de formación en el campo de la Expresión Corporal, como manifestaban en las entrevistas realizadas a los propios asesores específicos de nuestro área de Educación Física, durante el estudio preliminar de diagnóstico:

> "Recuerdo que uno de los bloques que más demandaban, quizás por la falta de preparación que hay en la formación inicial, era el tema de la Expresión corporal, ha sido un tema bastante tabú en los docentes, bien porque no nos han hecho vivenciar estos contenidos o porque nos hemos sentido un poquito reacios a recibirlos." (Entrevista a D. Juan Miguel Arráez, ex-asesor del CEP de Granada).

> "En la actualidad y quizás porque sea la asignatura pendiente, es la Expresión Corporal, o sea, hay una gran demanda de formación en este sentido, porque el profesorado que provenía de otras formas de estudio u organización pues a lo mejor en sus diferentes centros de procedencia no tenían esos estudios." (Asesor D. Eugenio Hidalgo, CEP de Granada).

El problema fundamental estaba en que precisamente ese desconocimiento generalizado sobre el contenido a tratar iba a suponer una mayor implicación a la hora de elaborar el material, un mayor trabajo de documentación e información, y un mayor nivel de análisis y reflexión.

Además teníamos el problema añadido de lo pretencioso del proyecto que habíamos decidido abordar. Realmente la elaboración de todo el material completo era arduo y posiblemente las reuniones fuesen más frecuentes e incluso con la posibilidad de no finalizar el documento en el plazo previsto (Abril), como así fue.

El procedimiento seguido para la elaboración de este material fue desarrollado en las sesiones 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 del grupo de trabajo, como hemos visto en el cuadro anterior, más una serie de sesiones adicionales donde se perfilaban los detalles del mismo (sesiones que no se grabaron), siendo los pasos seguidos los siguientes:

-Búsqueda y recogida de documentación a nivel individual en bibliotecas de facultades, CEP, archivos personales, otros compañeros de profesión, otros grupos de trabajo, etc.

-Puesta en común de dicha documentación y análisis de la misma.

-Filtrado de esta información, quedándonos con los documentos más relevantes, a nuestro parecer, para fundamentar y contextualizar la elaboración de nuestro trabajo.

-Planificación del tratamiento de la Expresión Corporal como bloque de contenidos de Educación Física en la ESO:

* Análisis y discusión grupal de la secuenciación de contenidos del Diseño Curricular Base de Educación Física en Andalucía.

* Análisis y discusión grupal de los Objetivos Generales de Etapa y Area de Educación Física en la ESO.

* Determinación consensuada de los objetivos generales de la etapa, de ciclos y cursos, referentes a la Expresión Corporal (EC).

* Desglose de la EC en subbloques de contenidos (y división de éstos en grupos de actividades), con el fin de estructurar la información y facilitar la posterior aplicación en los diversos cursos de la ESO.

En esta fase de la construcción del material, una profesora del grupo (Ana) tuvo especial incidencia en el mismo, puesto que era, de entre los docentes, la que más había trabajado este contenido de EC.

* Configuración de las diversas Unidades Didácticas para cada uno de los 4 cursos de este nivel educativo (evaluación inicial, título, temporalización, intervención didáctica, actividades de los alumnos, organización, objetivos, contenidos y evaluación).

Como hemos señalado anteriormente, este extenso desarrollo no se llevó a término durante esta fase, teniendo que trabajarse posteriormente de forma conjunta con la fase de análisis y visionado de vídeos.

* Breve (3 horas) minicurso realizado por Ana al resto del grupo para realizar de forma procedimental algunas de las actividades que desarrollaban los contenidos programados, puesto que éstos nunca habían sido practicados por los profesores.

Durante todo este desarrollo, íbamos dejando en una fotocopiadora los materiales que recopilábamos y que nos podían aportar algo posteriormente en el desarrollo concreto de cada una de las sesiones de las unidades didácticas (concreción última que correspondía a cada uno de los profesores a partir de la lógica flexibilidad del material diseñado), así como los materiales que íbamos creando.

* Aplicación práctica de las unidades didácticas sobre los grupos de clase en los centros de cada uno de los profesores.

* Evaluación del material creado, a través del visionado de vídeos de las clases impartidas, que fueron analizadas por el grupo de trabajo.

Como se puede observar en la siguiente fase, estas dos últimas etapas fueron desarrolladas de forma paralela en la siguiente parte del estudio, es decir, durante la fase de empleo del vídeo como instrumento y estrategia de formación de profesores en servicio.

4.10.5.-Procedimiento seguido en la fase de análisis de vídeos.

Esta fase tuvo lugar durante los meses de Abril a Julio, y en ella se visionaron vídeos de las clases prácticas de todos los profesores en sus respectivos centros.

En dichas clases, los profesores ponían en práctica el material curricular creado en la fase anterior, por ello, podemos decir que además de emplear las grabaciones de vídeo como instrumento de formación, en esta fase se cumplía una doble función, puesto que además del visionado, análisis y discusión grupal de los diferentes vídeos, se estaba evaluando el material creado, y por tanto, podíamos extraer conclusiones acerca del mismo para su posterior modificación. Hecho que se confirmó a lo largo del proceso.

Como hemos visto, la duración de esta fase abarcó incluso un tiempo en el que los profesores ya habían dejado de ejercer su función docente, pero creímos oportuno evaluar el material de forma completa, para lo cual, precisábamos las reuniones suficientes como para conseguir este fin.

Fue precisamente este hecho de evaluar el material de EC, la razón por la que todos los miembros del grupo de trabajo decidieron dejar este bloque de contenidos para el último trayecto del curso, haciendo coincidir su impartición con la fase de grabación y análisis de vídeos.

La mecánica seguida para el desarrollo de esta fase fue la siguiente:

-Desplazamientos a los diferentes centros de cada uno de los profesores integrantes del grupo de trabajo y grabación en vídeo y audio (cámara de V8 y micrófono inalámbrico) de las clases prácticas correspondientes al contenido de Expresión Corporal (material curricular creado en la fase anterior).

-Visionado de los vídeos por parte del investigador principal y composición de una grabación con aquellos trozos de película más interesantes para el análisis grupal. La nueva grabación se numera según la temática de los trozos (ayudados del contador del vídeo) para su posterior análisis en el grupo de reunión, realizándose un guión para el comentario de las sesiones. Un ejemplo de este guión orientativo lo podemos observar en el anexo 5.

-Análisis del vídeo por el grupo. En las sesiones se comienza con el visionado del vídeo, comentando por el coordinador (investigador principal) cada una de las temáticas. Posteriormente y cada vez que alguno de los componentes del grupo lo solicita la cinta se para y se comenta.

-El criterio de selección de los trozos de película que seguimos para la composición del vídeo es el siguiente:

* Temas susceptibles de comentario, por su diversidad en el tratamiento de los distintos profesores del grupo.

* En todas las sesiones intentamos que existan trozos de grabación perteneciente a cada uno de los profesores del grupo para mantener el interés y protagonismo de todos.

* Temas innovados por los profesores en el desarrollo del contenido que tratamos (Expresión Corporal).

* Escenas significativas (por su peso específico dado en los diferentes profesores del grupo) en las clases de Educación Física.

* Escenas que recogen organizaciones de material, alumnado y contenidos concretos de forma particular.

* En general trozos de película que nos ayudaran a evaluar el material curricular creado, para posibles modificaciones en el mismo.

Asimismo al final de cada una de las fases, así como al comienzo del funcionamiento del grupo de trabajo, se realizaron entrevistas personales a los profesores del grupo, con el fin de comprobar su evolución en el conocimiento

práctico generado por el grupo en el proceso formativo, estableciendo comparaciones entre las diferentes estrategias de formación utilizadas en cada una de las fases.

Igualmente se realizaron al final de cada una de las fases, entrevistas a los alumnos de los profesores del grupo, así como observaciones externas durante las mismas, exceptuando la segunda fase, puesto que durante el desarrollo de ésta considerábamos que el trabajo de reflexión, análisis y creación del material curricular sólo tendría influencia en sus clases prácticas en la siguiente fase, es decir, durante la puesta en práctica del material creado, y, por ende, los alumnos tampoco observarían transformación alguna en el profesor ni el ambiente de sus clases de Educación Física.

Otro elemento del proceso lo constituyó el inventario de creencias acerca de la enseñanza de la Educación Física que se pasó al comienzo y al final de todo el proceso, para observar los posibles cambios ocurridos en las mismas, en cuyo caso se confirmaban con entrevistas personales acerca de esos cambios observados.

Como parte del procedimiento, incluimos el proceso de elaboración de las categorías de análisis del discurso grupal, así como el desarrollo del entrenamiento de los codificadores y el proceso de codificación de los textos.

-En el proceso de inducción de categorías se describe cómo de los primeros datos registrados se va conformando el documento definitivo de dimensiones y categorías empleadas en el sistema múltiple de análisis del discurso.

-En el proceso de codificación de los textos, se describe la preparación de los textos originales grabadas en audio para su posterior análisis. Igualmente se explica el sistema de codificación empleado (por subgrupos específicos), el proceso de su formación y el conjunto de estrategias empleadas en todo este período.

Estos apartados, por los procesos a los que se refiere, hemos querido incluirlos en el punto 4.12. de análisis de datos, al cual nos remitimos.

4.11.-Medios técnicos y materiales empleados en el proceso.

4.11.1.-Material de grabación de vídeo.

Para realizar la grabación de audio-vídeo en la subfase III de visionado de vídeos, utilizamos el siguiente material:

* Una cámara de vídeo de V8, modelo Handycam de SONY CCDTR350E, conectada a la red a través de un adaptador SONY modelo AC-V25.

* Las filmaciones de vídeo se realizaron ayudados de un Trípode, modelo SONY VCT-800 para mantener firme la imagen desde una perspectiva que nos permitiera observar la globalidad de la clase.

* Se utilizaron 5 cintas de vídeo de V8 para la filmación directa de las sesiones de los profesores en sus centros docentes, modelos MAXELL de 90 minutos de duración cada una, de forma que cada uno de los profesores tenía su propia cinta de vídeo asignada, regrabándose las sesiones en la misma cinta de una semana a otra.

* Tras la visualización de las cintas originales (a tiempo completo), el investigador principal realizaba una segunda visualización de la misma al tiempo que realizaba una composición de dicha sesión en una cinta de vídeo de VHS, modelo KODAK de 240 minutos de duración, que a la postre sería la cinta que se visualizaría en el grupo.[30]

* Para la grabación del sonido de la clase y de la voz del profesor, empleamos un equipo de recepción de dicho sonido (en lugar de recibir la señal directamente a través de la vídeo-cámara, lo cual nos produciría sonidos confusos e imposibilitaría estudiar la información que el profesor emitía en sus clases). Este equipo constaba de un micrófono inalámbrico, modelo TOA WM-320, que el profesor se colocaba en la solapa del

[30] En esta cinta no se regrababa la clase completa, sino una composición de hechos significativos y ricos en contenidos de debate (contenidos que eran plasmados en un guión, en anexo 5, para ayudarnos en la labor de coordinación y orientación de la discusión del grupo de trabajo durante su visualización en las reuniones de trabajo), de forma que por norma general la clase se veía reducida a unos diecisiete minutos.

chandal durante las clases, además disponíamos de un receptor-amplificador modelo TOA WU-20, capaz de recibir la señal del micrófono y enviarlo a la vídeo-cámara para su grabación.

En este equipo se incluía unos auriculares SONY modelo MDR-006 que nos permitía, conectándolo a una entrada destinada a este fin en el receptor-amplificador, escuchar la información verbal del profesor durante su grabación en tiempo real.

4.11.2.-Material de grabación de audio.

Para la realización de las entrevistas, tanto a los profesores participantes en el grupo de trabajo, como a los alumnos al final de cada subfase, así como para la grabación de audio de las reuniones del grupo de trabajo, empleamos:

* Dos grabadoras:
  -Una grabadora modelo SANYO nº M-1119.
  -Una grabadora modelo AIWA TP-500.

Este material nos permitía usar cintas de audio convencionales frente a otros modelos que utilizan cintas especiales más pequeñas, sin ser por el contrario más costosas, ni más voluminosas.

* 29 cintas de audio TDK, 12 destinadas a la grabación de las entrevistas y 17 destinadas a la grabación de las sesiones de reunión del grupo de trabajo. Las primeras tenían una duración de 60 minutos, mientras que las segundas de 90 minutos, que era la duración media establecida por consenso en el grupo, para las reuniones.[31]

* Igualmente utilizamos el mencionado equipo de micrófono inalámbrico y receptor amplificador para captar con más nitidez las voces de los 6 integrantes del grupo de trabajo durante las reuniones. La única diferencia procedimental era sustituir la vídeo-cámara por la grabadora, con lo que se grababan las voces emitidas por el micrófono hasta la grabadora,

[31] En algunos casos, como el de la sesión número 8, no llegaron a agotarse los 90 minutos, por las características propias de dicha sesión, en esta ocasión "el minicurso de expresión corporal".

pasando por el receptor-amplificador.

4.11.3.-Material de reproducción.

* Un monitor de TV modelo SONY KV-M2100B/2 de 21 pulgadas, que nos permitía gran claridad en el visionado de las cintas de vídeo durante la tercera subfase del programa formativo.

* Magnetoscopio modelo AIWA HV-FX33 SE, que nos daba la posibilidad de parada de imagen clara, y la oportunidad de utilizar el shuttle en el modo "pause" a través del mando a distancia.

* Cable euroconector y clavijas de entrada y salida de la videocámara al magnetoscopio, que nos permitía la reproducción de las cintas originales de V8 a través de la vídeo-cámara en modo "tape" y la grabación en cintas VHS de las imágenes seleccionadas a través del magnetoscopio mencionado.

4.11.4.-Material informático.

* Programa de análisis de contenido Analisys Qualitative Data (AQD) 3.0, original de Hunter Huber y traducido al español por Carlos Marcelo.

* 3 Ordenadores Personales Compatibles, uno modelo IMC 386 y dos 486, que nos daban la posibilidad de coordinar la entrada de datos en los mismos a través del seminario establecido a tal efecto durante el segundo año (análisis de datos).[32]

* 2 cajas de 10 diskettes modelo 3M HD, para el almacenaje de los datos de forma organizada (por subfases).

* 2 impresoras, Hewlett Packard (HP) 540 y HP-560 Color, que nos aportaba los datos impresos para su análisis e interpretación.

---

[32] Debido a la enorme cantidad de datos obtenidos, esta labor fue realizada por los integrantes de dicho seminario (colaboradores) y el propio investigador.

* Programa de realización gráfica Harvard Graphics 3.0 para Windows que nos daba la posibilidad de representar gráficamente, tanto algunas de las figuras de esta tesis doctoral, como los datos del análisis realizado con el AQD.

4.11.5.-Otros materiales utilizados.

* Material bibliográfico de documentación (aportada por el investigador principal en las primeras reuniones del grupo, con el fin de desarrollar el minicurso de formación para los profesores).

* Sala de reuniones en los centros de enseñanza.

* Sala de reuniones en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

* Cable alargador de 25 metros para poder utilizar el material descrito anteriormente en las grabaciones de las sesiones prácticas en los centros docentes.

* Cuadernillos y material de escritura para la realización de los diarios personales de los profesores durante la primera subfase del programa formativo, así como para cada pareja de observadores que se desplazaban a los centros para realizar la observación externa.

* Planilla de datos personales de cada integrante del grupo de trabajo, recogida al comienzo del programa formativo, con el fin de poder contactar durante el proceso en caso necesario.

* Guión de las sesiones de vídeo. Elaborado por el investigador principal para promover el debate durante las sesiones de la tercera subfase y tener localizadas a través del contador del vídeo las escenas más significativas para el análisis.

* Orden del día para las reuniones del grupo de trabajo durante todo el proceso. Véase un ejemplo en el anexo 6.

4.12.- Análisis de datos.

En el análisis de los datos tenemos que diferenciar dos aspectos importantes, derivados del tipo de estudio y la recogida de datos que hemos realizado, es decir:

1.-En primer lugar el análisis de datos que realizamos en este estudio se corresponde, según su diseño, a un *estudio de caso único ramificado o "embedded"* (Ying, 1987), y en él estudiamos el caso de un grupo de profesores, cuyas subunidades de análisis lo conforman cada uno de los profesores del grupo.

2.-Las características de la recogida de datos y de los instrumentos empleados nos permiten también afrontar el *análisis de datos desde una perspectiva individual*, de cada uno de los profesores integrantes del grupo de trabajo.

El estudio del caso nos permite seguir una evolución tanto del grupo de profesores como de cada uno de ellos individualmente a lo largo de todo el proceso con una gran profundidad, conservando el carácter idiográfico que envuelve a cada uno de los docentes en su ejercicio profesional.

Merriam (1988) nos señala cuatro propiedades del estudio de casos:

-Particular (además del carácter contextual, nos centramos en un tema monográfico sobre el que profundizar, en nuestro caso el tópico de la formación permanente y más concretamente en la evolución del conocimiento práctico de los profesores).

-Descriptivo (puesto que realiza una densa y rica aportación de todo tipo de datos de interés en el tema estudiado y para cada caso que tratamos).

-Heurístico (puesto que ilumina al lector sobre la comprensión del caso estudiado).

-Inductivo (ya que se llega a las conclusiones partiendo de los datos y al

igual que la investigación-acción, su metodología no es fijada a priori sino que depende de los datos que se vayan tomando).

El diseño de los estudios de caso se inscribe en la lógica que guían las sucesivas etapas de recogida, análisis, e interpretación de los datos de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos de un fenómeno.

Las primeras fases son de exploración y reconocimiento (en nuestro caso correspondería a la fase inicial del estudio, el diagnóstico de la formación permanente).

En segundo lugar se selecciona el caso a estudiar, es decir el grupo de trabajo (criterios que explicitamos en este apartado de metodología).

La tercera fase corresponde a la recogida de datos (todo el curso académico 1994-95, contenido del discurso de los profesores en el grupo de trabajo colaborativo y entrevistas en cada subfase del programa formativo [ver esquema de la metodología]), y por último el análisis de los datos y la elaboración del informe.

La característica fundamental es la continua modificación del proceso a medida que se avanza en los datos, es decir, es un proceso recurrente a lo largo de todo el tiempo que transcurre durante el estudio.

Definimos nuestro *estudio de caso único ramificado* cuando investigamos un sólo caso (el estudio de el "grupo de trabajo"), con el fin de profundizar sobre un tema determinado, dándonos la posibilidad de analizar conjuntamente los datos del caso en torno a un programa común (como es el programa formativo de trabajo colaborativo de profesores en formación permanente), describiendo las diferentes fases del mismo, al mismo tiempo que nos permite analizar la evolución de cada profesor individual como integrante del caso, de forma longitudinal.

En cuanto a los problemas de fiabilidad y de objetividad (impregnar de creencias e impresiones personales), se solventan si aplicando correctamente los criterios de credibilidad de la investigación naturalista (Del Villar, 1994), es decir, poniendo en práctica métodos como la triangulación, saturación y validez

respondente, así como definiendo con claridad todo el proceso seguido (criterios, temporalización, instrumentos y análisis) en la investigación del caso.

El análisis de los datos en definitiva se realizó utilizando:

1) Análisis de contenido mediante soporte informático (AQUAD 3.0) Analysis Qualitative Data (Huber, 1991), traducido por Carlos Marcelo, donde el centro del análisis fue:

* Temática tratada por cada integrante del grupo (evolución). Esto nos ayudará a tomar conciencia de la problemática de los profesores de esta etapa formativa, sus principales preocupaciones y satisfacciones, así como sus características personales y profesionales.

* Tipología de la reflexión empleada por los profesores (evolución). A partir de esta tipología de la reflexión, deduciremos los niveles con los que el profesorado participante en este estudio afrontó las diferentes subfases del programa formativo. Igualmente nos podrá dar una idea de cómo fomenta este tipo de competencias cada una de las estrategias utilizadas en cada subfase.

* Frecuencia en las intervenciones (evolución). A este respecto, el programa mencionado contabilizará el número de intervenciones que el profesor realizaba en cada una de las sesiones del programa formativo, con lo que podemos aportar datos de cómo es la participación del profesorado en cuestión a lo largo de dicho programa formativo.

* Evolución de la función del discurso empleada por cada integrante del grupo. Aquí nos centramos en cómo va cambiando la función que el profesor desempeña en el discurso y en cada una de las subfases.

Desde la perspectiva de análisis grupal del contenido del discurso, nos centramos igualmente en qué papel posee el coordinador del grupo dentro del mismo, cómo evoluciona, cómo participa el profesorado en el grupo, qué le