influye, cuáles son los principales problemas, (a nivel organizativo, de control, etc.) detectados en el desarrollo del grupo de trabajo, etc.

Asimismo analizamos los ciclos del discurso. Cómo se conforma la estructura del discurso entre los miembros del grupo de trabajo y qué implicaciones tiene.

El proceso es definido por Miles y Huberman (1984) como "dar sentido a los datos", en el cual confluyen tres fases, una vez que se han recogido los datos; una primera de *reducción*, mediante la que se reducen los datos escritos a unidades significativas; *estructuración* donde los datos se sistematizan; y por último tiene lugar la extracción de *conclusiones* que sean comprensivas al investigador. Todo este proceso es interactivo y cíclico, donde las fases se interrelacionan e influyen mutuamente.

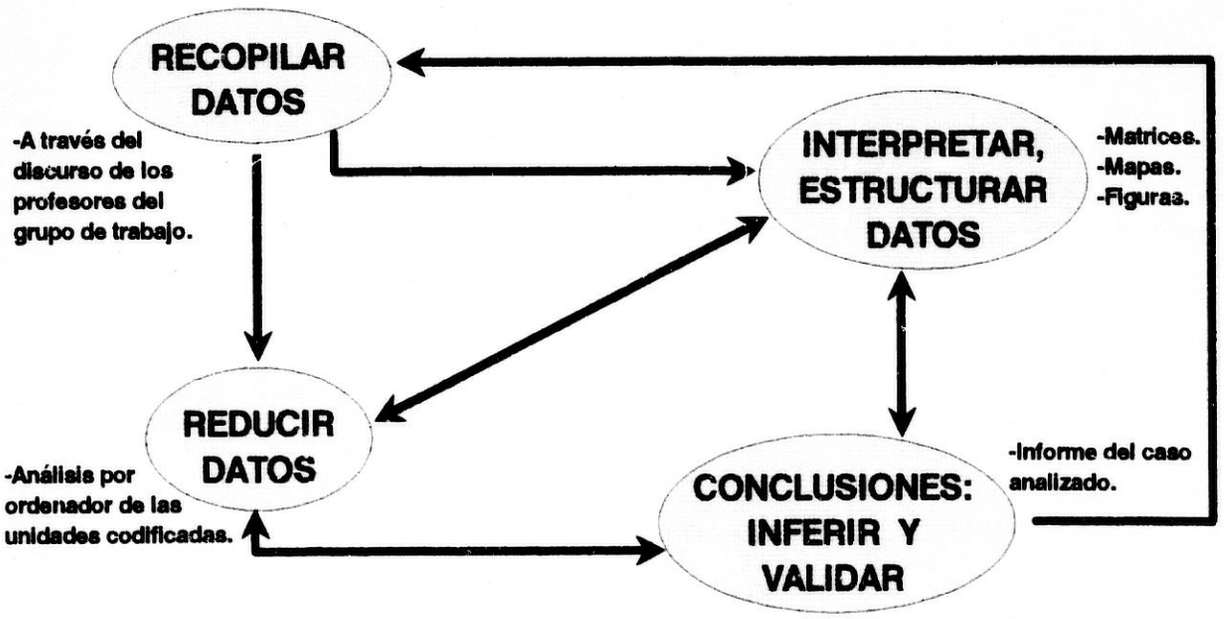

Figura 4.8.- Modelo interactivo del proceso de análisis de contenido, adaptado a nuestra investigación. (Miles y Huberman, 1984:23)

2) Análisis de categorías del inventario de creencias mediante medidas estadísticas descriptiva (medias de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario), así como un análisis estadístico inferencial a través del programa Statistica 4.0 for Windows (T-Test for dependent samples), estableciendo perfiles de los profesores, antes y después del proceso, e indicando, en su caso, la significatividad de los cambios ocurridos.

Nos apoyamos para ello en la evolución que destaca Guskey (1986) acerca de cómo pueden evolucionar las creencias del profesorado a lo largo de una intervención formativa. En nuestro caso tras pasar el cuestionario procedimos a una comprobación con las fuentes (validez respondente) de los cambios detectados, para corroborar las modificaciones sufridas en el perfil del profesor que tratamos.

3) Entrevistas personales a cada uno de los profesores del grupo de trabajo. El principal objetivo de este análisis, fue la recogida de datos del profesorado orientada a cómo influían las diferentes estrategias formativas empleadas en cada subfase en el profesor, estableciendo una comparación entre ellas, así como a complementar los perfiles aportados por el inventario de creencias.

4) Análisis de 3 entrevistas y transcripción a otros tantos alumnos de cada profesor (en cada subfase del programa).

Para estas entrevistas, el análisis planteado es un análisis de contenido, que a diferencia del análisis de contenido del discurso de los profesores en el grupo, no se procesa a través del ordenador, sino que lo utilizamos como elemento comparativo y de contraste para apoyar los datos de los instrumentos principales.

Una vez definidas las líneas seguidas en este análisis de los datos, vamos a continuación a explicar las fases del proceso en el principal de estos análisis, es decir, el análisis del discurso grupal.

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

En primer lugar se realizó una revisión bibliográfica en torno a los temas de estudio (reflexión, investigación acción, etc.).

Seguidamente se estudiaron otros trabajos donde los datos que se recogían se trataban en su análisis, de manera similar al tratamiento de datos de esta tesis, tales como:

a) Tesis de Fernando del Villar. (1993). **El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial**. Universidad de Granada.

b) Tesis de Cipriano Romero. (1995). **Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en E.F. en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.** Universidad de Granada.

c) Tesis de Jesús Medina. (1995). **Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de E.F.: un estudio preliminar.** Universidad de Granada.

Con la particularidad de que estos estudios tratan un tópico, que aun estando en la línea de la formación del profesorado de Educación Física, no tocaban la formación permanente. Igualmente el análisis múltiple de las características de nuestra investigación, realizado en grupos de discusión era un tema que no aparecía en los trabajos anteriormente mencionados.

d) Y un reciente trabajo de Carlos Marcelo (1994b), que sin ser específico de Educación Física, sí posee un mayor paralelismo con la metodología de análisis de los datos que aquí recogemos. Este trabajo al que nos referimos se incluye en el libro editado por PPU y titulado **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza.**

Posteriormente se realizó un proceso inductivo de categorización del nuevo tópico estudiado, con el bagaje de los conocimientos proporcionados por los estudios anteriores. Sin embargo no partimos de ninguna lista previa de categorías, sino de las referencias de estos estudios y de nuestros propios documentos.

En el proceso de categorización se elaboró un primer documento, en el cual introducíamos las categorías que íbamos encontrando en el texto de nuestras sesiones grabadas y transcritas. En dicho documento definíamos la categoría e incluíamos el ejemplo de la cita encontrada en los textos. De esta forma ampliábamos las definiciones que ya habían aparecido o se incluía otra categoría nueva ante la aparición de nuevas temáticas en el texto.

Tomamos como criterio las fases de nuestro estudio para la inducción de las categorías, de forma que se revisaron dos sesiones de cada fase, abarcando así la temática propia de cada una de ellas.

Una vez con el primer listado de categorías, procedimos a la reducción de las mismas, puesto que el número era desmesurado. En este proceso de reducción se trabajaba con todo el documento, agrupando categorías que inducían a error, debido a que los matices entre ellas eran muy pequeños o confusos.

Igualmente comenzábamos a realizar las primeras agrupaciones según la relación existente entre categorías, dándole las primeras estructuras al trabajo y concretando así las primeras macro-categorías o dimensiones, por ejemplo las correspondientes al aula, al contexto, a los alumnos, etc.

Por último, y tras la elaboración de un primer documento por el investigador principal, tuvo lugar la discusión de las categorías entre 4 expertos con suficiencia investigadora en el análisis de contenido. Para ello se mantuvieron 3 reuniones en las cuales la dinámica fue la siguiente:

-Entrega del primer documento a dichos expertos, que leían detenidamente las categorías y anotaban sus perspectivas y matizaciones en el mismo.

-Exposición del investigador principal de la intención y el porqué de la estructura elegida de las categorías, así como de las definiciones de las mismas y sus ejemplos.

-Discusión una por una de las categorías del documento.

-Modificación de las categorías y de la estructura.

-Elaboración de un nuevo documento con la aportación de los expertos.

-Codificación de un texto muestra para comprobar el grado de acuerdo entre dichos expertos (> 80%).

Todo este proceso posee un desarrollo prolongado en el tiempo, hasta el punto de que las reuniones que mantuvimos tuvieron una duración de 4 horas aproximadamente cada una.

4.12.2.-Proceso de codificación de los textos.

4.12.2.1.-Preparación y selección de los textos-sesiones de análisis.

En primer lugar se realizaron las grabaciones de las sesiones de reunión durante el proceso de toma de datos (en el transcurso del grupo de trabajo a lo largo del curso académico 1994-95), de las cuales se seleccionaron 12 para el análisis definitivo de esta tesis doctoral.

Estas sesiones se transcribieron a través de un equipo de transcriptores-colaboradores, con la ayuda y supervisión del autor de este estudio, el cual también transcribió 3 de las sesiones que se analizan en el trabajo. Resultando una media de 30 folios cada una de las sesiones, (registro de audio de una hora a una hora y media de duración cada una).

En defintiva, se transcribieron y codificaron posteriormente en esta tesis doctoral un total de 16.772 líneas de texto, entre las 12 sesiones de las 3 subfases del programa formativo.

Los criterios de selección de estas sesiones fueron principalmente éstos:

-La enorme cantidad de datos recogidos durante las 18 sesiones del grupo grabadas en audio y posteriormente transcritas, nos permitía seleccionar de entre éstas sólo aquellas que nos permitieran un análisis y, por consiguiente, una obtención de resultados fiable, de manera que redujésemos el volumen total de datos a analizar.[33]

-Se seleccionaron sesiones que estratégicamente conforman el total del proceso en el cual se enmarcan, es decir, sesiones iniciales, centrales y finales de cada una de las subfases del estudio, secuenciadas uniformemente. De esta forma seleccionamos 4 sesiones para la primera fase (análisis grupal de diarios), 4 para la segunda (planificación de materiales curriculares en Educación Física) y 4 para la tercera (análisis grupal de vídeos).

-Tuvimos, de igual forma, como criterio de selección el hecho de que todos los participantes del grupo de trabajo estuviesen presentes en las sesiones elegidas.

-Tras la lectura de todas las sesiones transcritas, se seleccionaron aquellas que guardaban entre sí una conexión lógica en los contenidos que trataban, y que por su contenido, eran representativas de la subfase a la que pertenecían.

Igualmente y tras la transcripción de las sesiones, se efectuó una primera lectura que nos orientaba sobre las temáticas que trataban, siendo éste un nuevo criterio de preferencia en la elección de las sesiones, tratando de escoger aquellas sesiones con mayor riqueza de temas y claridad en las intervenciones de los integrantes del grupo.

Posteriormente el investigador principal, revisó todas y cada una de las sesiones corrigiendo errores ortográficos, pequeños textos omitidos por los

[33] El total de sesiones seleccionadas suponen aproximadamente el 70% de los datos totales del proceso, lo cual nos garantiza la fiabilidad de los resultados obtenidos en el estudio.

anteriores transcriptores[34], e identificando a los diferentes hablantes en las reuniones (en esta identificación del hablante intervino también el anotador que nos había acompañado en todo el proceso, ya que él sí conocía a los integrantes y sus voces), esta función no podía ser realizada por los colaboradores-transcriptores, puesto que ellos no reconocían a los autores de las intervenciones. Este proceso fue totalmente necesario para realizar la posterior codificación de la dimensión 1 de "Identificación del hablante", fundamental para el análisis individual de cada uno de los profesores del grupo de trabajo.

Por último el texto tuvo que ser revisado nuevamente para ser introducido posteriormente en el programa de análisis de contenido AQUAD 3.0[35].

En los textos definitivos tuvimos que utilizar una simbología especial para su posterior interpretación, de forma que todos los que tratábamos con ellos (investigador y codificadores) tuviésemos en cuenta las particularidades derivadas del objeto de estudio y del sistema de registro y análisis empleado. Esta simbología se resume en los siguientes puntos:

"(...)*": Esta simbología en mitad del texto, supone que un trozo de la audición de la sesión en cuestión no se entiende (por el bajo volumen de la intervención, porque se simultanean varias voces al mismo tiempo, etc.).

*"..." (al principio): Esta simbología al principio de una intervención indica que el hablante ha comenzado dicha intervención anteriormente, pero no se pudo transcribir el comienzo de la misma, por algunos de los problemas mencionados anteriormente.

*"..." (al final): En este caso ocurre que la intervención no termina a causa de que ocurre una interrupción en el discurso por otro de los

[34] Una simple palabra o matizaciones en el verbo utilizado en las intervenciones del hablante durante una discusión grupal, pueden alterar el sentido o la comprensión de la misma, por ello fue necesario aumentar la escrupulosidad de los textos en este sentido.

[35] El programa AQUAD 3.0, requiere en los textos una serie de condiciones, tales como 48 caracteres por línea, guardar los ficheros en formato ascii, que no exista ninguna línea en blanco, etc.

hablantes del grupo de trabajo.

**(todos)*: Indica que el contenido de la intervención que le sigue, ha sido dicho por todo el grupo.

**-texto-*: Indica que el texto que se sitúa entre los guiones son palabras textuales que el profesor o el alumno dice en sus clases, palabras narradas por el hablante en el grupo de discusión.

4.12.2.2.-Los codificadores específicos y su entrenamiento.

4.12.2.2.1.-Justificación del uso de un entrenamiento específico de codificadores.

En primer lugar debemos destacar el por qué de la utilización de este tipo de entrenamientos a grupos de codificadores específicos, que de modo genérico podemos decir que se debió a la gran complejidad del análisis en este tipo de estudios.

Primeramente, dicha dificultad se manifestaba en cuanto al número de categorías extraídas de los textos originales[36], función llevada a cabo por el autor de este trabajo, que aunque posteriormente se redujo de manera considerable, sólo la dimensión de temática o contenidos del discurso posee 42 categorías, enmarcadas en 4 subdimensiones que a su vez se ramifican en diversos grupos de categorías.

Veamos en la figura 4.10, a modo de organigrama, la estructura de las categorías, de esta forma nos podemos hacer una idea de la complejidad que tendría para sólo un analizador la codificación de todas las categorías en cada uno de los textos de este estudio.

[36] En un primer momento las categorías extraídas en el primer documento sobrepasaban las 70.

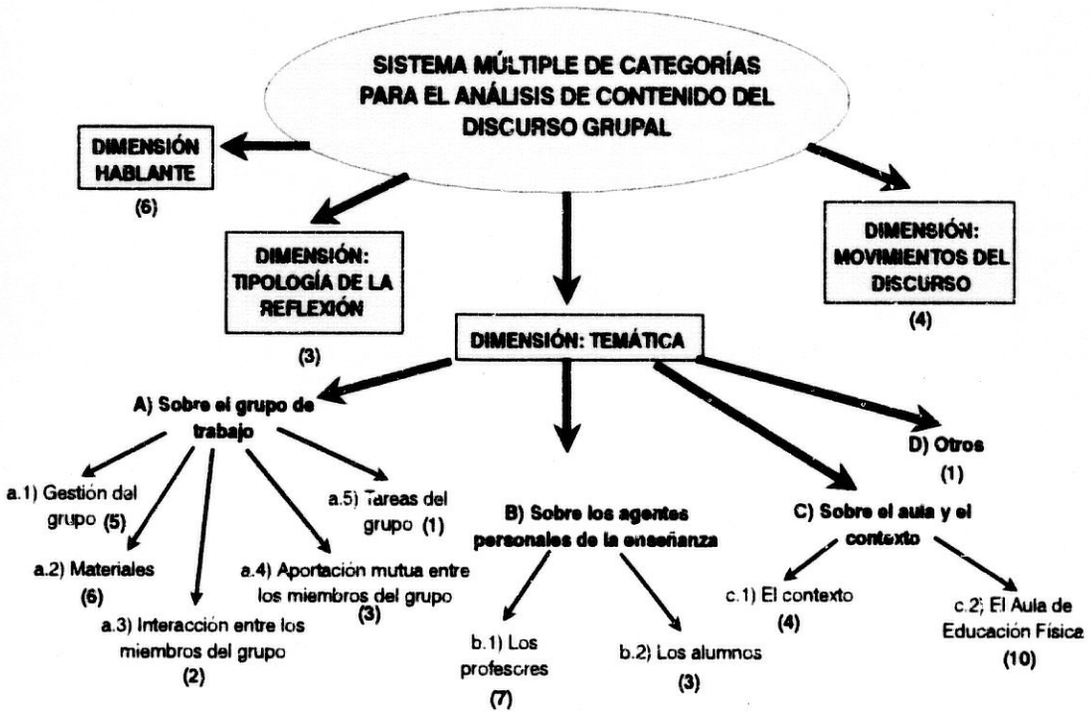

Figura 4.10.- Organigrama de las categorías para el análisis de contenido del discurso.

En segundo lugar la novedad de las mismas, enmarcadas en el tópico de la Formación Permanente del profesorado de Educación Física, hacía que la familiarización de los codificadores con dichas categorías se hiciese más complicada, puesto que su estructura y su temática no tenían gran relación con estudios anteriores.

Por otro lado, este tipo de análisis de la discusión grupal entre varios profesores, dificulta enormemente su codificación con respecto al análisis temático simple de una entrevista o un diario. Ello implica que las interpretaciones que el codificador debe realizar de los textos no sólo depende de la temática, sino del orden en que aparecen las intervenciones, del tono empleado en las mismas, etc.[37]

En cuarto y último lugar, la relativa inexperiencia de los codificadores, estudiantes de segundo ciclo (último curso) de la licenciatura de Educación Física[38], hacía que junto a la complejidad del estudio, justificase la elección de esta modalidad de codificación específica.

4.12.2.2.2.-Los cinco subgrupos. El proceso de entrenamiento.

Anterior a la codificación definitiva de los textos (transcripción de reuniones grupales), se anduvieron una serie de pasos metodológicos en la formación de los codificadores. Estos pasos fueron los siguientes:

-Establecimiento de un seminario específico para los codificadores que constaba de 50 horas, más una serie de tareas para realizar en horario extra. Estos codificadores, como ya hemos resaltado en líneas anteriores fueron un total de 15 y en su totalidad eran estudiantes de último curso de la licenciatura de Educación Física, con dos años de formación específica en Didáctica aplicada a la Educación Física.

---

[37] Este problema además de utilizar los grupos específicos de codificadores, se solucionó a través de dos procedimientos:

-Por un lado escuchando (ante cualquier duda) las cintas de audio donde aparecían las declaraciones.

-En segundo lugar, utilizando la validez respondente, es decir, consultando a la propia fuente generadora de datos sobre la intención de dicha intervención.

[38] Decimos relativa, puesto que en su mayoría contribuyeron al estudio en el año anterior, por lo que su familiarización con la investigación era notable, siendo además formados específicamente para esta codificación durante dos años (4º y 5º curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte, I y II respectivamente)

-El seminario constó de una parte teórica, donde se informó a los integrantes de las intenciones, el proceso y la metodología seguida en las fases del estudio que había concluido, así como los objetivos generales de ese seminario, los contenidos y la temporalización del mismo.

Los subgrupos de codificadores específicos se encargaron de las siguientes categorías:

-El grupo 1, se especializó en la codificación de los movimientos del discurso.

-El grupo 2 en la codificación de las tipologías de reflexión.

-El grupo 3, 4 y 5, es decir, los tres grupos restantes se especializaron en el análisis temático, puesto que sólo esta dimensión posee 42 categorías. De esta forma:

* El grupo 3 se encargó de la subdimensión *"sobre el grupo de trabajo"*.

* El grupo 4 se encargó de la subdimensión *"sobre los agentes personales"*.

* Y el grupo 5 se encargó de la subdimensión *"sobre el aula y el contexto"*.

Vemos en el cuadro 4.10 las características y la información más relevante del seminario destinado a entrenar a estos subgrupos. Información que se les entregaba a los alumnos integrantes del mismo.

OBJETIVOS:
-Iniciarse en la investigación, análisis y tratamiento de datos en Educación Física. -Tomar contacto con uno de los principales instrumentos de investigación en la Educación (El análisis de contenido). -Profundizar en la enseñanza de la Educación Física: + Mayor participación en la asignatura. + Adquirir conocimientos más profundos sobre la Educación Física y la investigación en general. -Manejar un programa de ordenador que analiza el contenido escrito (Análisys Qualitative Data 3.0, "AQD" ó "AQUAD").
PROGRAMA-CONTENIDOS:
-Información sobre la investigación y primera selección (10 y 17 de Octubre). -Entrega de documentación, lectura y primer análisis grupal. (17 de Octubre). -Entrenamiento de codificadores (del 6 de Noviembre a 22 de Diciembre). El número de sesiones será variable en función de este entrenamiento. -Codificación propiamente dicha y entregas parciales de los trabajos realizados (Diciembre, Enero y Febrero). (Tutorías y reuniones semanales). -Introducción de datos en el AQD y análisis (Febrero y Marzo). -Exposición de cada subgrupo de una sesión, según el análisis realizado.

Cuadro 4.10 : Datos del Seminario académico ofertado por el investigador en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante el análisis de los datos de la investigación.

Además se entregó una documentación que contenía los conceptos más importantes a saber para afrontar una codificación de este tipo, (conceptos de codificación, categorización, tratamiento de datos de contenido, entrenamiento de codificadores, índices de confiabilidad, etc.), así como el listado de categorías definitivas elaboradas por el investigador principal.

-En sucesivas reuniones con los codificadores justificamos el por qué de esa estructura de categorías y entregamos el desarrollo exhaustivo de cada una

de ellas a los sujetos codificadores, pero con una particularidad, la entrega de esta documentación no fue completa, sino parcial, de forma que todos los codificadores no poseían el desarrollo completo de todas las categorías, sino sólo aquellas categorías que estaban destinados a codificar en los textos definitivos. Así fuimos conformando los grupos específicos de codificadores.[39]

-Posteriormente se discutieron las categorías en reuniones con cada uno de los cinco subgrupos formados. De esta forma, sólo aquellos codificadores encargados de unas determinadas categorías asistían a la discusión de esas categorías y no de las de otros subgrupos. Esto hacía una labor más tediosa por parte del investigador principal que mantuvo una serie de reuniones de entrenamiento que osciló según el subgrupo de 9 a 13[40], de una hora a una hora y media cada una, semanales durante todo el proceso hasta el final del entrenamiento de los codificadores (10 semanas).

El documento definitivo y que aparece en esta tesis doctoral, se elaboró tras la discusión entre los codificadores específicos y el investigador principal, modificándose el primer borrador elaborado por el investigador y el equipo de expertos tras el proceso descrito en el epígrafe 4.12.1. de "Inducción de categorías..." (eliminando categorías, incluyendo algunas nuevas y modificando algunas definiciones que resultaban confusas para los codificadores).

-Posteriormente se entregó un texto ya codificado por el investigador principal, a modo de ejemplo, para cada uno de los subgrupos que estábamos entrenando, discutiendo aquellas dudas surgidas del texto con el fin de aclarar la propia definición de las categorías.

---

[39] El hecho de no poseer la documentación completa no excluye que se informaran de todo el listado de categorías, con todas las dimensiones del estudio, para que tuviesen una visión global de su función. Todo esto además se les explicó en la 1ª reunión del seminario.

[40] En la figura 4.10 observamos los dos subgrupos que supusieron los polos opuestos en cuanto al número de entrenamientos que precisaron para la obtención del porcentaje requerido en la confiabilidad intercodificador.

-Seguidamente procedimos a realizar los entrenamientos específicos, repartiendo textos seccionados y fijando reuniones sucesivas para la comprobación de la confiabilidad intercodificador y conjuntamente con el investigador principal.

Los textos encaminados al entrenamiento fueron progresando en complejidad y abarcando la totalidad de las sesiones, es decir, tomando secciones de reuniones de las tres fases del estudio.

Durante todo este proceso, los codificadores elaboraron un diario con todos los acuerdos que se tomaban en las reuniones específicas de su grupo, de esta forma, el grado de acuerdo aumentaba en cada reunión, al igual que los acuerdos. Estos acuerdos se producían ante las situaciones problemáticas y diversas que se encontraban los codificadores en los textos dedicados al entrenamiento.

Veamos en el cuadro 4.11 un resumen de uno de estos diarios, concretamente del subgrupo dedicado a codificar la dimensión temática referente al *aula y el contexto*:

CATEGORÍA	PROBLEMA	ACUERDO
-Planificación (PLA) -Contenidos (CON) -Etc.	-Algunas veces aparecen palabras en el texto que inducen a categorizar el fragmento con determinadas categorías o códigos.	-Tomamos dichas palabras como indicadores de atención, pero no forzosamente debe pertenecer a la categoría que menciona. [41]
-Categorías correspondientes al desarrollo del material curricular: -Contenidos (CON) -Objetivos (OBJ) -Temporalización (TEM) -Aplicación didáctica (ADM)	-En principio, al tratarse de un material creado por el grupo, las categorías se incluyeron en la subdimensión Sobre el grupo de trabajo. Se produjo una desconexión entre las categorías correspondientes a esta subdimensión y las cuatro categorías mencionadas, que provocaba bajos resultados en los entrenamientos de codificadores.	-Por su similitud a las categorías correspondientes al aula y contexto, se incluyen como propias de esta subdimensión.

[41] Por ejemplo, si aparece en el texto "Disciplina", no forzosamente corresponde a la categoría CTL (control del aula), porque puede suceder que sólo se mencione como ejemplo, etc., pero no que sea el tema de debate ni la intención del hablante.

CATEGORÍA	PROBLEMA	ACUERDO
-Tarea de aprendizaje (TAP) -Contenidos (CON)	-Confusión entre ambas categorías.	-Se codifica TAP cuando se desarrolle verbalmente en el discurso una tarea concreta, su propósito o alguna variante, siendo los contenidos algo más amplio (conjunto de tareas que lo desarrollan).
-Influencia del estudio (IES)	-Encontrábamos textos de esta temática sin posibilidad de encuadrarlo en ninguna de las categorías existentes.	-Creación de una categoría nueva (IES), que cubriese dicha carencia.
-Participación motriz (PAR) -Participación del alumno en la enseñanza (PAA)	-Confusión entre ambas categorías.	-Sólo cuando el texto hace referencia a la participación motriz se codificará PAR, mientras que PAA, corresponde a otra subdimensión (concretamente a la de "Agentes personales").
-Horario (HOR)	-Aparición de nuevas temáticas en el texto, referentes a períodos temporales concretos en el curso escolar. ¿Cómo categorizar dichos textos?.	-Ampliación de la definición de la categoría HOR, para cubrir la carencia en el aspecto reseñado.

Cuadro 4.11: Breve resumen del diario acuerdos del subgrupo codificador encargado de la subdimensión "Aula y contexto" del análisis temático.

Una vez que los subgrupos fueron entrenados (tres meses), se repartió la documentación definitiva ya numerada por el AQUAD 3.0, dejando un tiempo de trabajo individual para cada uno de los codificadores de los subgrupos, y estableciendo reuniones de tutoría por parte del investigador principal para resolver dudas respecto a la codificación.

Veamos cómo fue la evolución de dos de los grupos[42] (los pertenecientes a la codificación de la dimensión "Movimientos del discurso", frente a los encargados de la dimensión temática en la subdimensión "Sobre el grupo de

[42] Hemos incluido los subgrupos de codificadores que antes consiguieron la confiabilidad (> 80%), frente al subgrupo que tuvo más problemas en la consecución de la misma.

trabajo") en el proceso de entrenamiento.

En la figura 4.11 reflejamos, en el eje de ordenadas, el porcentaje de acuerdos en cada entrenamiento, en relación al tiempo en número de sesiones del mismo (eje de abcisas):

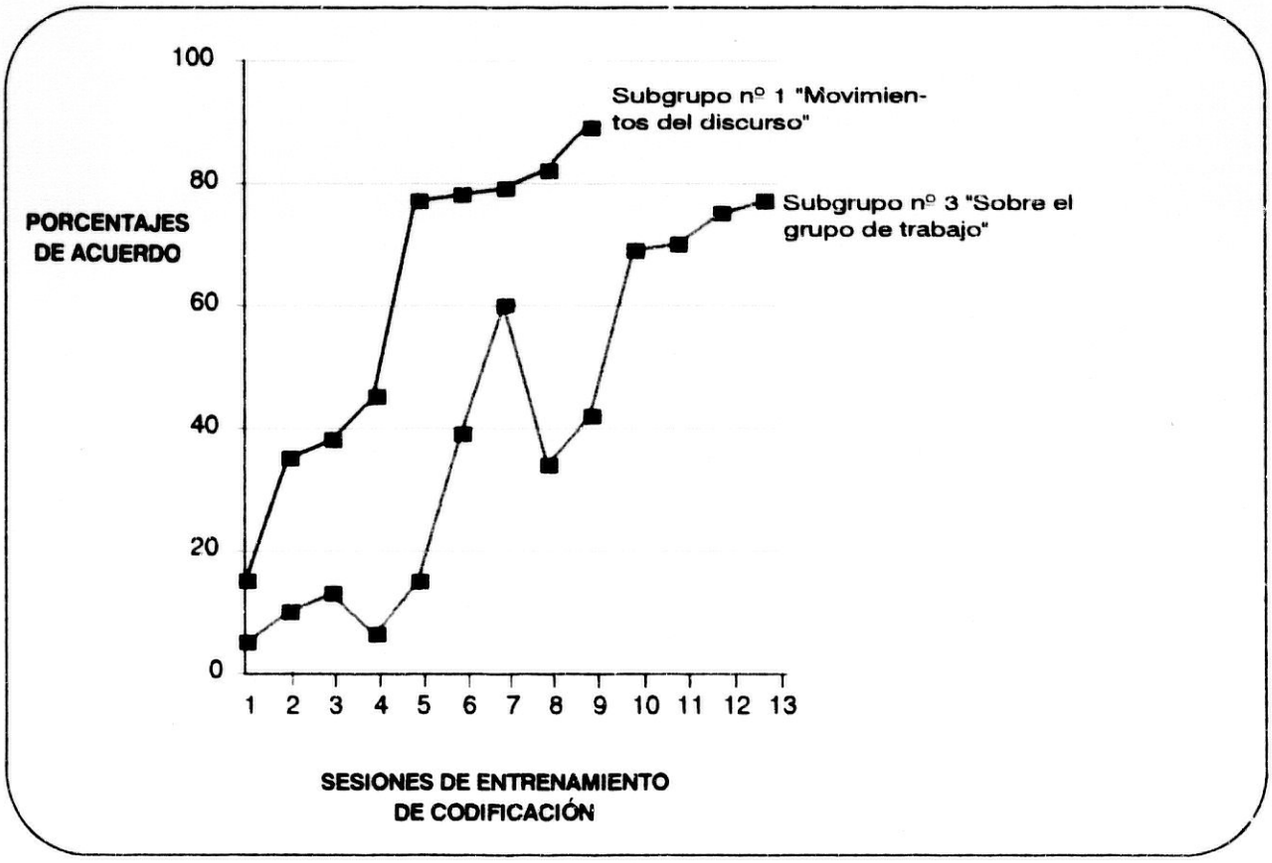

Figura 4.11 - Evolución de las sesiones de entrenamiento de dos de los subgrupos específicos de codificadores.

Fundamentalmente el desajuste entre uno y otro subgrupo tuvo su origen en:

-El número de categorías que cada subgrupo debía codificar (mucho mayor en el caso del subgrupo encargado de la subdimensión "Sobre el grupo de trabajo".

-Dificultad en la comprensión de las definiciones correspondientes a las categorías de uno y otro subgrupo, con la consecuente modificación en las mismas.

-El subgrupo encargado de la dimensión temática, no poseía la visión global de su trabajo, puesto que otros subgrupos se encargaban de completar esta función, frente a los de la dimensión "Movimientos del discurso" que sí tenían esa globalidad en su trabajo.

-La interpretación a realizar por ambos subgrupos de codificadores específicos era diferente. Mientras que el correspondiente a la dimensión "Movimientos del discurso" poseía más datos explícitos en el texto para elegir la codificación de una unidad de contenido, el otro subgrupo debía realizar un esfuerzo mayor en la inducción de la temática, añadiendo la incertidumbre correspondiente a que una unidad de significado podía perfectamente no poseer ninguna categoría de su responsabilidad.

4.12.2.3.-Resumen de estrategias seguidas en el proceso.

A modo de resumen veamos algunas de las medidas metodológicas tomadas en este proceso:

1.-Entrenar subgrupos especializados en pequeños grupos de categorías con el fin de solventar la complejidad del estudio.

2.-Establecer metas parciales, es decir, debido al gran volumen de texto a codificar, la entrega de dicha documentación ya codificada se exigía semanalmente y por pequeñas entregas que hacían menos pesado el trabajo, al tiempo que nos ayudaba al control del mismo.

3.-Reanudación del entrenamiento con 1 ó 2 sesiones más, cada vez que comenzábamos a codificar las sesiones correspondientes a una nueva subfase. Esto se debió fundamentalmente a que la temática de cada fase evolucionaba según la estrategia de formación que empleábamos, por lo que creímos

ETD
1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
2.8
3.2
3.6
4.0
2.5
2.2
2.0
1.8
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)
1:24
MILIMETROS
PULGADAS

-Dificultad en la comprensión de las definiciones correspondientes a las categorías de uno y otro subgrupo, con la consecuente modificación en las mismas.

-El subgrupo encargado de la dimensión temática, no poseía la visión global de su trabajo, puesto que otros subgrupos se encargaban de completar esta función, frente a los de la dimensión "Movimientos del discurso" que sí tenían esa globalidad en su trabajo.

-La interpretación a realizar por ambos subgrupos de codificadores específicos era diferente. Mientras que el correspondiente a la dimensión "Movimientos del discurso" poseía más datos explícitos en el texto para elegir la codificación de una unidad de contenido, el otro subgrupo debía realizar un esfuerzo mayor en la inducción de la temática, añadiendo la incertidumbre correspondiente a que una unidad de significado podía perfectamente no poseer ninguna categoría de su responsabilidad.

4.12.2.3.-Resumen de estrategias seguidas en el proceso.

A modo de resumen veamos algunas de las medidas metodológicas tomadas en este proceso:

1.-Entrenar subgrupos especializados en pequeños grupos de categorías con el fin de solventar la complejidad del estudio.

2.-Establecer metas parciales, es decir, debido al gran volumen de texto a codificar, la entrega de dicha documentación ya codificada se exigía semanalmente y por pequeñas entregas que hacían menos pesado el trabajo, al tiempo que nos ayudaba al control del mismo.

3.-Reanudación del entrenamiento con 1 ó 2 sesiones más, cada vez que comenzábamos a codificar las sesiones correspondientes a una nueva subfase. Esto se debió fundamentalmente a que la temática de cada fase evolucionaba según la estrategia de formación que empleábamos, por lo que creímos

conveniente recordar esa temática y evitar posibles errores en las codificaciones.

4.-Como metodología se aconsejaba a los codificadores que leyesen primeramente la sesión a codificar, en una segunda lectura comenzaban a codificar, colocando solamente aquellos códigos que no ofreciesen dudas, y siendo los demás, señalados con un signo de interrogación "?", para ser objetos de consulta con el investigador principal y el resto de codificadores de ese subgrupo en las reuniones destinadas a tal efecto. Se recomendaba no codificar más de 10 hojas de forma continuada, así como revisar las codificaciones realizadas en la anterior ocasión, antes de comenzar a codificar hojas nuevas.

5.-Codificar el texto con un color específico, según el subgrupo, de forma que cada una de las 4 dimensiones del estudio (hablante, movimientos, reflexión y temática) tuviesen un color propio. Esto facilitó la posterior introducción de códigos en el programa AQUAD.

6.-La elaboración del diario de acuerdos, instrumento fundamental que conjuntamente con las definiciones y ejemplos de las categorías para los subgrupos de codificadores, fue la principal herramienta de trabajo.

7.-Revisión de dudas en las codificaciones definitivas a través de reuniones semanales, en las cuales recurríamos a las fuentes de la documentación, escucha de las cintas de audio, consulta con los propios profesores que estudiamos, con el fin de que la interpretación del documento fuese correcta.

8.-Comprobación de la validez y fiabilidad de las codificaciones a través de una codificación cruzada con varios codificadores de un mismo subgrupo, de manera que una misma sesión codificada previamente por un codificador determinado, se revisaba por otro del mismo subgrupo. Así, en aquellas categorías donde la opinión de los dos codificadores no coincidía, se procedía a su revisión y discusión.

Precisamente por esta razón de entrenar a subgrupos de codificadores el grado de acuerdo intercodificador e investigador principal se consiguió en un plazo no superior a otros estudios, aunque si bien es cierto que este grado de acuerdo superior al 80% en todos los subgrupos, tuvo su principal dificultad en la información parcial que poseían los tres subgrupos orientados a la codificación de la dimensión 4ª de temática, porque cada uno de ellos poseía sólo parte de la información total.

CAPITULO V: RESULTADOS

5.-RESULTADOS.

En el presente capítulo vamos a utilizar una figura base (figura 5.1) para representar qué aspecto concreto vamos a analizar en los epígrafes siguientes, de esta forma, la figura posee todas las variables analizadas y se irán resaltando una a una en cada uno de los epígrafes de este capítulo, a medida que se vayan abordando.

Veamos la figura a la que hacemos referencia.

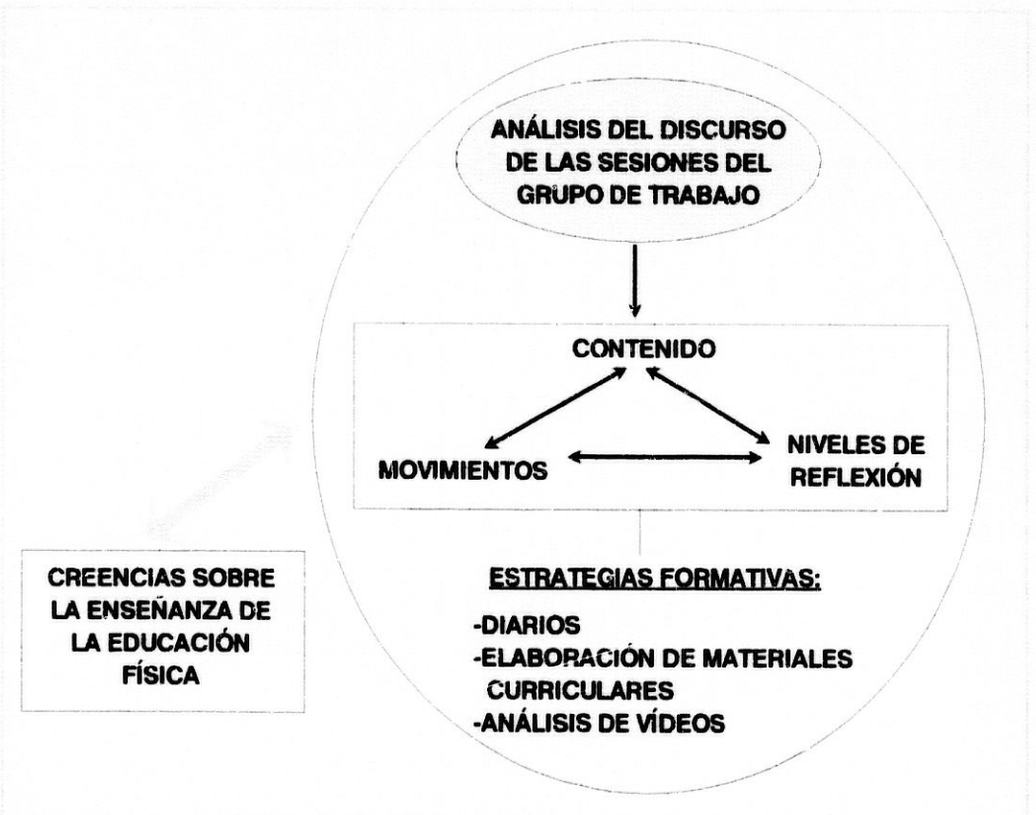

Figura 5.1.- Figura base para el análisis de los datos de la investigación.

En dicha figura base, se representan las dos grandes variables estudiadas:

1.-Por un lado, el *análisis del cuestionario de creencias de Educación Física* del profesorado del grupo de trabajo. Dicho cuestionario se rellenó al comienzo y al final del proceso formativo, con lo cual podemos observar los cambios ocurridos en este período.

2.-Por otro lado, el *análisis del discurso* en las sesiones de formación en el grupo de trabajo. Es éste el análisis fundamental, y para ello, analizamos cada una de las tres dimensiones del discurso que hemos codificado: el contenido, los movimientos o funciones del discurso y los niveles de reflexión.

5.1.-Análisis de las creencias sobre la enseñanza de la Educación Física de los profesores del grupo de trabajo.

Vemos en la figura 5.2, a partir de la figura base, un detalle del apartado que abordamos en el presente epígrafe.

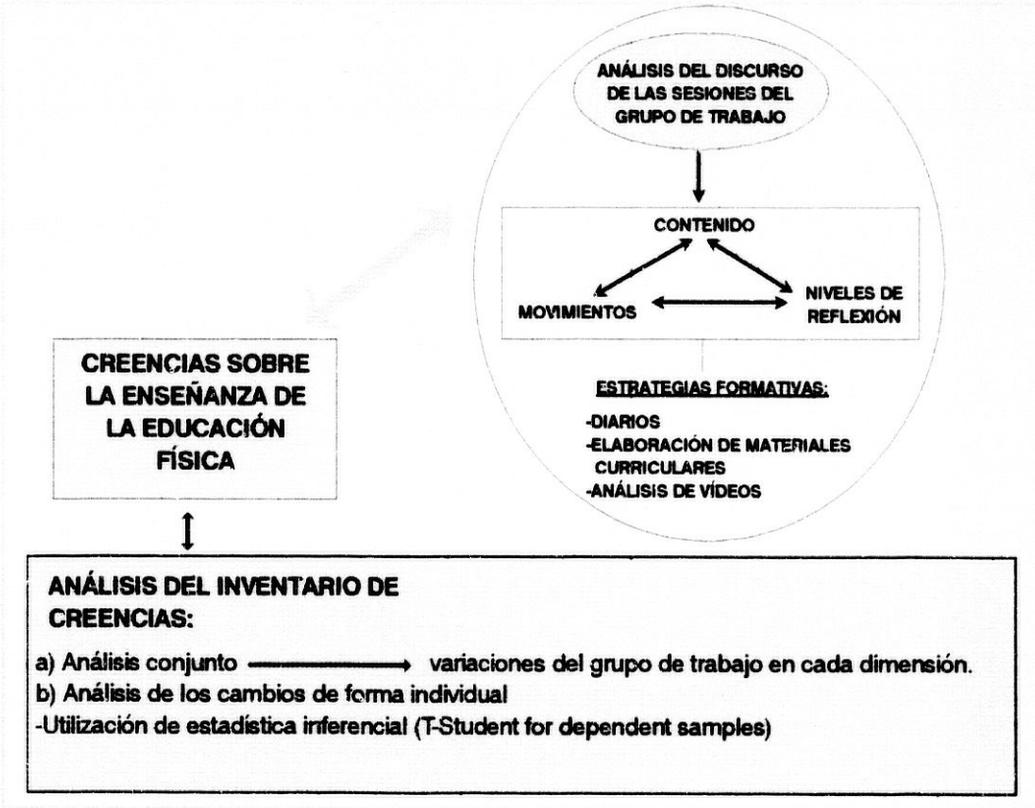

Figura 5.2.- Análisis del inventario de creencias en el grupo de trabajo.

Vamos a realizar un doble análisis, como hemos observado en la figura anterior, de forma que abordemos al grupo como "caso a estudiar", y por otra parte, a cada uno de los integrantes del mismo como personas individuales.

a) Análisis conjunto.

Antes de comenzar a describir los cambios que cada uno de los profesores del grupo experimenta en el inventario de creencias sobre la Educación Física, diremos que hemos realizado un análisis estadístico inferencial (T-test of dependent samples) través del programa Statistica 4.0 para Windows, para observar si en alguna de las seis dimensiones analizadas en dicho inventario, "el grupo" tuvo cambios significativos.

El resultado fue negativo, es decir, los cambios, tomando el grupo como conjunto y analizando cada dimensión por separado, comprobamos que sólo en la dimensión aprendizaje hubo un cambio significativo ($p < .05$), puesto que en el resto de los casos (entiéndanse las cinco dimensiones restantes), las puntuaciones eran superiores a $p > 0.05$.

DIMENSIONES DEL INVENTARIO	VALORES DE LA PROBABILIDAD 95%
DIMENSIÓN 1: CONTROL DEL PROFESOR SOBRE VARIOS ASPECTOS	P=.075
DIMENSIÓN 2: TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD	P=.798
DIMENSIÓN 3: APRENDIZAJE	**P=.020 ***
DIMENSIÓN 4: ROL DEL PROFESOR	P=.921
DIMENSIÓN 5: RELACIÓN PROFESOR-ESCUELA-SOCIEDAD	P=.663
DIMENSIÓN 6: CONOCIMIENTO	P=.082

Cuadro 5.1.: Significatividad de los cambios en los valores correspondientes a las seis dimensiones analizadas del inventario de creencias sobre la enseñanza de la Educación Física.

La dimensión aprendizaje trata los aspectos de:

-Ambiente de aprendizaje: en él se contraponen los conceptos de ambiente cooperativo y ambiente competitivo, de forma que los profesores valoran cuál es el ambiente más propicio para el aprendizaje de los alumnos en sus clases de Educación Física.

-El papel del error en el aprendizaje: polarizando una valoración positiva o negativa del mismo en el resultado del aprendizaje de los alumnos.

-El papel de la motivación: en esta categoría se valora la importancia concedida por el profesor ante una motivación provocada por la propia actividad física (motivación intrínseca) o por la aportación de refuerzos positivos ante determinadas conductas (motivación extrínseca).

No podemos decir que los profesores hayan cambiado su valoración en un sólo sentido, es decir, no todos valoran más o menos tras el programa formativo y tras las experiencias vividas en este curso académico, cada una de las tres categorías que componen esta dimensión de aprendizaje, por consiguiente, sólo podemos concluir que el profesorado se preocupa en esta etapa por el aprendizaje de los alumnos de una manera más acentuada que por el resto de dimensiones que componen el inventario de creencias.

b) Análisis individual.

A continuación vamos a exponer los resultados del análisis al cuestionario de creencias de forma individual, datos que representaremos a través de figuras globales, que nos mostrarán el perfil del profesor analizado, antes y después de su participación en nuestro programa formativo.

En la estructura de este análisis se mantendrá la coherencia entre las dimensiones del cuestionario, es decir, en primer lugar veremos una representación global de estas dimensiones y posteriormente, en caso de

encontrar diferencias significativas o importantes[1] en los datos, pasaremos a analizar las dimensiones del mismo más detalladamente, de forma que lleguemos a un desglose suficiente para la comprensión del mismo.

Realizaremos un análisis individual de cada uno de los profesores participantes en el grupo de trabajo, describiendo su situación y su evolución durante el período formativo, acompañando estos datos más cuantitativos con datos cualitativos de apoyo extraídos de las entrevistas personales y del propio discurso de las sesiones formativas.

b.1) Fran.

Fran es un profesor de Educación Física con escasa experiencia en el mundo laboral, pero al igual que la mayoría de los licenciados de su promoción se prodigó en la preparación de oposiciones al tiempo que realizaba sustituciones como profesor interino en diversos centros de las provincias andaluzas.

Posee 25 años y superó las pruebas de oposiciones al cuerpo de profesores para secundaria y formación profesional en el período estival del año 1993, prueba para la cual se preparó intensamente durante el curso académico 1992-93.

Su trayectoria docente se resume en un año de experiencia en un centro de Formación Profesional (F.P.) de Ugíjar denominado "Ulyssea", provincia de Granada, donde impartía niveles de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Formación Profesional, además del año de prácticas que realizó durante su formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte durante el curso 1991-92. Durante este período Fran recalca en varias ocasiones que fue una etapa diferente a la actual, en Ugíjar por estar solo, "alejado de la mano de Dios", como él mismo declara en una de las sesiones y en su período de prácticas por estar con un nivel educativo diferente (5º de EGB).

[1] Decimos significativas o importantes, cuando a través de la estadística inferencial encontramos valores de probabilidad de $p < .05$, o cuando los cambios sin llegar a ser significativos, sí son importantes en el perfil del sujeto analizado y además, encontramos argumentos que nos justifican dichos cambios.

Su vocación por la actividad física y el deporte se ve arraigada desde edades muy tempranas, en las cuales se inició en deportes colectivos como la práctica del rugby, deporte que actualmente practica y ejerce funciones de entrenador en la Universidad de Granada. En cualquier caso, en su decisión de afrontar la carrera de Educación Física influyó enormemente sus profesores y profesoras de la etapa pre-universitaria, que lo convencieron para tomar esa decisión definitiva.

La transición al campo de la enseñanza de la Educación Física es posterior, durante la propia formación inicial, y aunque reconoce la motivación por la enseñanza, destaca que es una de las salidas más sencillas.

> "Un poco ya te vas dando cuenta durante la carrera, que no vas a salir a hacer deporte, sino que una salida más fácil es la docencia. Me atrae el deporte de alto rendimiento, pero no tanto." (Ei, Fran, P1).[2]

El centro donde actualmente desempeña Fran su labor docente es el "Instituto de Formación Profesional la Hispanidad", centro público de Santa Fe, localidad sita a 15 minutos de Granada capital.

La Hispanidad es un centro peculiar por las características del nivel educativo que se imparte en él, es decir, la F.P. y las características de los alumnos que acceden a ella hacen de la docencia de Educación Física (especialmente, por ser una asignatura más y no estar entre las específicas de cada rama de formación) una labor diferente a la que se pudiera impartir en otros centros. Fran reitera este matiz en sus declaraciones durante las sesiones en el grupo de trabajo.

> "Es que no es lo mismo un curso de los vuestros que un primero de peluquería o un primero de automoción" (ses2, 677-679).

A esto hay que unir la particularidad de que ciertas especialidades de F.P. son escogidas preferiblemente por chicos (caso de la automoción) y otras por chicas (caso de la peluquería), con lo cual las situaciones de enseñanza que Fran se encontraba día a día eran un tanto desconcertantes o, al menos, diferentes.

---

[2] Los códigos hacen referencia a la fuente documental que da origen a la cita, en este caso a la entrevista inicial realizada al profesor Fran, contestación a la pregunta 1.

Igualmente podemos destacar como particular la reagrupación que en algunos casos se da entre grupos de clase, por ser éstos muy reducidos en número, con lo cual la complejidad docente aumenta, sobre todo en el campo socio-afectivo y de relaciones personales en el grupo de clase.

Fran cuenta con un horario de 19 horas docentes con la particularidad de que algunos de los cursos (los de segundo ciclo de F.P.) que impartía su docencia sólo tenían 1 hora a la semana, con lo cual sus posibilidades en la consecución de objetivos de aprendizaje se reducían considerablemente.

Del horario disponible por Fran, decidimos prestar más atención, al curso 1º de Automoción y 1º de Electrónica, cuyas clase se desarrollaba a penúltima hora de los Lunes y a última de los Viernes, de 12,50h a 13,45h y de 13,45h a 14,40 horas de la tarde, y con un total de 18 alumnos y 24, respectivamente.[3]

Fran se siente un tanto extraño tras su llegada a este nuevo centro de enseñanza, cuestión que marca una de las características de esta etapa, la inestabilidad, y refleja, además, esa pincelada mimética hacia los compañeros con mayor experiencia.

> "Bueno, hace poco que entré y todavía no estoy muy metido. Además es más grande que en el que había estado, en el otro conocía más a la gente. Además, como casi siempre estoy en la pista, no tengo el mismo contacto que entre ellos, que se ven en cambios de clases, en los departamentos,... Yo tengo más contacto entre mis compañero. Son gente mayor (yo soy el más joven) y ya tienen hechos sus grupillos. En cuanto al centro son gente abierta, algo mayores, lo que pasa es que yo llevo poco tiempo y aún no los conozco bien... Con mi compañero de seminario, como lleva aquí 4 años, yo quería amoldarme un poco a él, me puse de acuerdo para dar los mismos contenidos, aunque cada uno a su manera..." (Ei, Fran, P3).

En la figura 5.3, vamos a contemplar el *perfil de Fran* con sus 6 dimensiones, para desglosar posteriormente aquellas que posean cambios importantes entre las medidas realizadas antes y después del programa formativo.

[3] La decisión se tomó principalmente por la coordinación de los observadores externos que realizaban funciones de anotación y filmación de estas clases, puesto que eran la únicas horas posibles para que ellos desempeñaran sus funciones de observación.

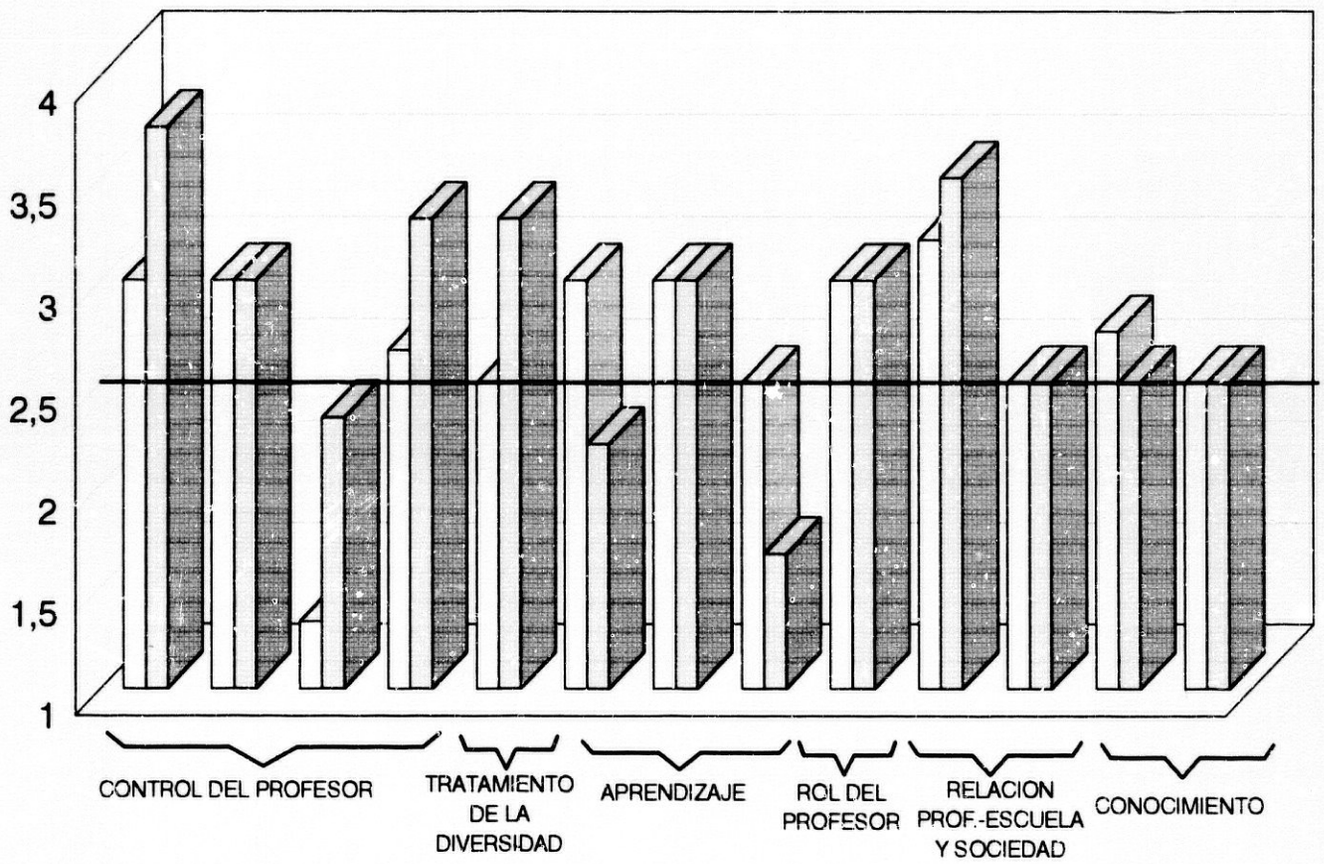

Figura 5.3- Figura global del perfil de Fran, antes y después del proceso formativo.

Como observamos en esta figura, los principales cambios ocurridos en Fran vienen de la dimensión control y en determinados aspectos del aprendizaje. Veamos la respuesta de Fran al preguntarle si ha sentido cambios importantes en sus creencias sobre la Educación Física en este período formativo:

> "Pregunta: ¿Crees que ha cambiado en algún sentido tu concepción sobre la E.F. en la enseñanza?
> Respuesta: Cambia, sobre todo, lo que yo creo en planificar. Antes no tenía tanto en cuenta objetivos, sólo contenidos, pero objetivos que quería cumplir no tanto. Procedimientos, no lo tenía muy claro, pero sobre todo lo que me ha cambiado ahora es la evaluación. Todo el tema de la evaluación es lo que más confuso me tiene, con más ganas de aprender y de evaluar. Es sobre todo lo que me ha cambiado, porque yo antes, el año pasado, evaluaba y no era coherente con mis clases, ahora creo que con actividades más

competitivas, los chavales se motivan más y pueden dar más de sí, aunque creo que todo depende de la clase o los alumnos que te toquen ¿no?" (E4, Fran, P9).

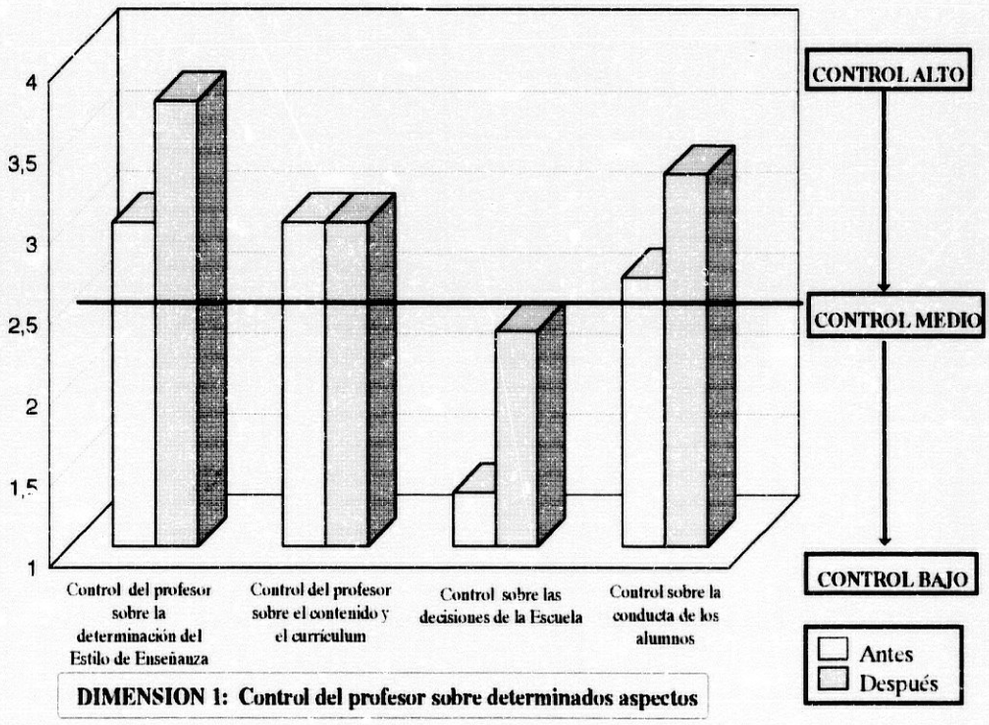

Figura 5.4- Dimensión control antes y después del proceso formativo. (Fran).

En cuanto a la *dimensión "Control"* (figura 5.4), observamos cómo Fran es un profesor que le gusta mantener el control (vemos todas las categorías por encima de la media, excepto en las decisiones de la escuela) sobre todo en los aspectos relacionados con su enseñanza y su intervención en el aula. Asimismo mantiene un control medio en la conducta de los alumnos en sus clases, datos que nos corroboran los alumnos en sus declaraciones:

"Es un maestro enrollado que se lleva bien con los alumnos, a veces se cabrea, nos regaña pero como todos los maestros." (E1, AF, P2).[4]

[4] En este caso los códigos hacen referencia a la entrevista nº 1 realizada a los alumnos de los profesores, (Fran en este caso), y la respuesta corresponde a la pregunta nº 2.

Él mismo en sus declaraciones se define como un profesor que quiere mantener el control en sus clases, confirmando así las características de esta etapa de su formación.

> "...Al principio soy un poco cortante, porque no quiero que la clase se convierta en un cachondeo, quiero que la gente siga la dinámica de las clases..." (Ei, Fran, P.4)

En esta dimensión de control del profesor, observamos cómo Fran ha evolucionado hacia puntuaciones más altas, es decir, sus cambios se han orientado hacia un mayor control en tres de los cuatro aspectos evaluados. Los cambios más significativos lo sufren los aspectos de control sobre el Estilo de Enseñanza, sobre las decisiones de la escuela y sobre los alumnos.

En sus intervenciones dentro del grupo de trabajo observamos cómo Fran hace mención a los problemas de control e indisciplina dentro de su aula. Esto sin duda ha influido en su evolución como docente.

> "A mí desde luego, me sacan de mis casillas, no los aguanto cuando digo que hay que hacer tal cosa y están por ahí que no saben ni a dónde van..." (ses10, 504-507).

Propia característica de esta fase evolutiva en el desarrollo profesional, Fran era un profesor más preocupado por el currículo y el contenido de enseñanza que por la individualización de la misma, aunque es consciente de la ella, de ahí su nivel medio de puntuación en esta *"dimensión 2 de atención a la diversidad o individualización de la enseñanza"*. Si embargo, tal y como se observa en la figura 5.5, ha sufrido un cambio importante, aumentando casi 1 punto sobre la medida inicial.

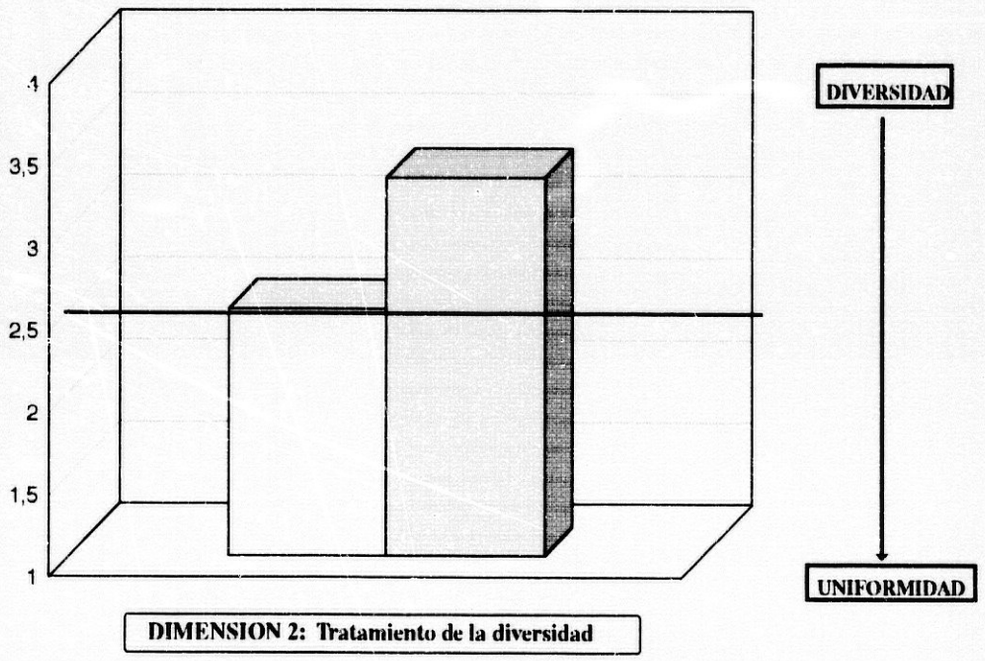

Figura 5.5- Dimensión tratamiento de la diversidad, antes y después del proceso formativo. (Fran).

Este cambio se debe fundamentalmente a la conciencia desarrollada por Fran, refiriéndose a que el mismo contenido no funciona igual para todos los alumnos. Esta consideración se reitera en varias ocasiones cuando tratábamos en la tercera subfase del programa formativo los vídeos de cada profesor en sus clases, poniendo en práctica el material creado de Expresión corporal. En este caso, Fran era uno de los profesores que, empleando el mismo material que los demás, no tenía éxito en sus clases, el factor fundamental que hacía variar los resultados en sus clases era la característica de su nivel educativo (formación profesional) y de sus alumnos.

Una declaración de Fran en la entrevista 4 nos aclara esta circunstancia.

> "El principal problema que he tenido en mis clases durante esta última fase, ha sido tener a los alumnos interesados por la materia, ellos no se dan cuenta del trabajo que nosotros hacíamos desarrollando estas Unidades Didácticas, y después ellos no cumplían su parte, no respondían. Realmente había una diferencia grande entre las clases de los demás y las mías, siendo el mismo contenido y la misma forma de impartirlo. El alumnado es, por tanto, fundamental en todo este proceso..." (E4, Fran, P1).

Con respecto a la dimensión de *concepción del aprendizaje* (figura 5.6), Fran aboga en un primer momento, por un ambiente tendente a la cooperación, por una motivación intermedia entre la intrínseca y la extrínseca, no concediendo mayor importancia a una que a otra, así como por un papel negativo del error en el aprendizaje del alumno, aspecto éste último que no sufre cambio alguno.

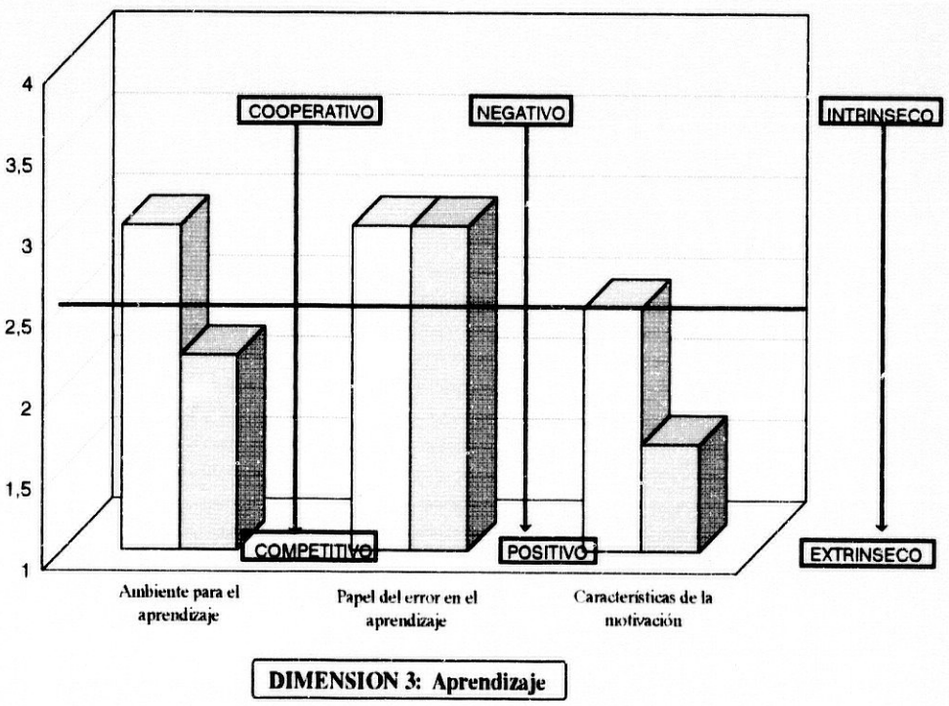

Figura 5.6- Dimensión aprendizaje, antes y después del proceso formativo. (Fran).

Sin embargo este perfil inicial cambia, como hemos observado en la figura 5.6, puesto que ahora considera positivo el ambiente de clase competitivo, así como la importancia de una motivación extrínseca de cara al aprendizaje. Además esta dimensión es la única que Fran cambia significativamente de valores (P=.048), según el *"análisis estadístico inferencial realizado mediante el T-test (T de Student) of dependent samples"* a través del programa ya mencionado de Statistic 4.0 para Windows.

La misma deducción de la dimensión anterior podemos extraer de ésta que analizamos, es decir, Fran por las características de su grupo de clase, comienza a no polarizar la atención en aspectos que antes tenía claros, es decir, a él le funcionó la competición, los alumnos le pedían competir y él se sentía más cómodo y con la clase más controlada en situaciones competitivas.

Como consecuencia de esto mismo, Fran desvía la importancia concedida a la motivación, desde un valor medio, hacia una preferencia por la motivación extrínseca.

> "Pregunta: ¿Cuáles han sido tus principales dificultades en este período de tiempo?
> Respuesta: En las clases ha sido un poco motivar a los chavales porque había mucha gente, que al no haber hecho nunca Expresión Corporal, no sabían, ni tenían muchas ganas, ni querían meterse en el ajo." (E4, Fran, P2).

Fran se caracteriza por tener un espíritu de cambio (hecho éste que le destaca como profesor maduro, impropio de esta fase evolutiva de su formación docente), está concienciado de que debe poseer un papel activo en el cambio social, pero no encuentra la forma, se ve impotente ante esto, entre otras cosas porque no está "institucionalizado", no es estable, no ha llegado a tomar verdadero protagonismo en el centro. Veamos en la figura 5.7 los datos que nos llevan a estas conclusiones sobre el perfil de Fran.

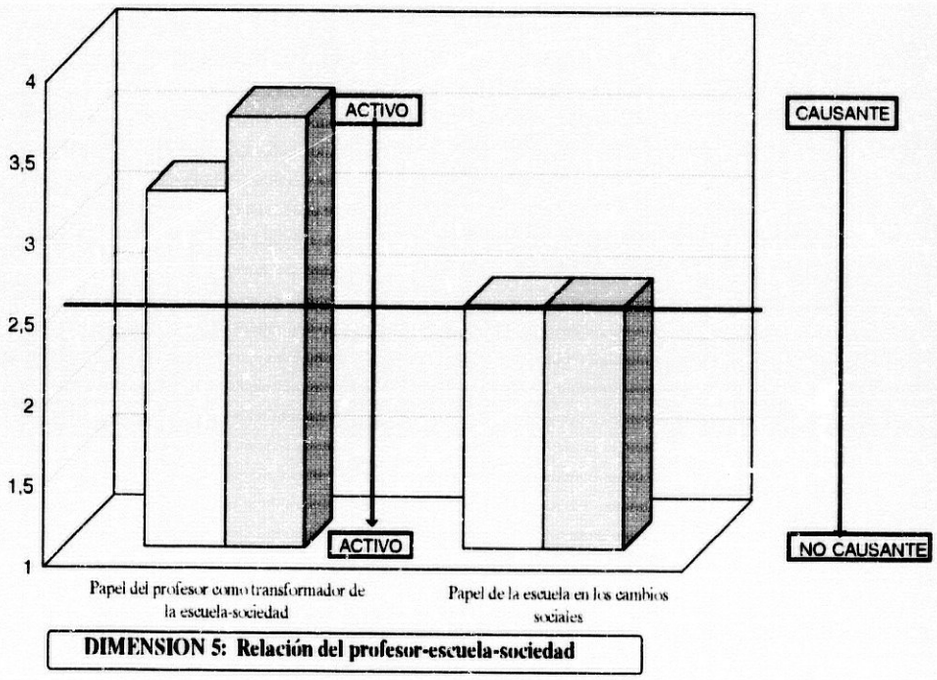

Figura 5.7- Dimensión relación profesor-escuela-sociedad, antes y después del proceso formativo. (Fran).

"...En los centros la Educación Física hay que cambiarla, la valoran poco. Mi valoración personal, es que deberían dedicarse muchas más horas que al resto, porque estos conocimientos sirven para toda la vida. Por ejemplo: Matemáticas; aprendes a hacer integrales y todo eso, pero yo no he vuelto a utilizarlas desde que aprendí en 3º de BUP, pero si se consideran importantes también debería ser así con la Educación Física, porque trata sobre tu salud y eso te ha de servir para toda la vida ¿no?". (Ei, Fran, P2).

"Ahí es donde fallo yo, cuando vas haciendo las cosas pero al final no sabes si les ha valido o no, un poco porque también estás un año en un sitio y otro en otro." (Ei, Fran, P9).

b.2) Ana.

Ana es una profesora novel de 24 años de edad, en el primer año de desarrollo profesional, su experiencia docente se resume, por tanto, en el período de prácticas realizado durante quinto curso en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada y una corta experiencia profesional de tres meses en el colegio privado "Regina Mundi" de la capital Granadina, incluso sustituyó a la antigua profesora durante dos meses cuando aún no era licenciada (hace dos años).

Ana es una profesora que inicialmente se orientó hacia la rama deportiva, siendo posteriormente cuando se siente atraída por la enseñanza.

> "Realmente yo me metí en esta carrera porque me gustaba básicamente el deporte, no la enseñanza, sino el deporte. Conforme vas avanzando en ella te das cuenta que no es sólo deporte, sino también cómo enseñar ese deporte, o sea lo que es Educación Física y no sólo la actividad deportiva". (Ei, Ana, P1).

Recordamos que Ana desempeña actualmente su labor docente en el instituto "Monaita", en las afueras de Granada, concretamente en la carretera de Pinos Puente e imparte sus clases a un 1º A y 2º B, ambos de BUP, los lunes y miércoles de 15,45h a 16,30h. Este centro posee un fuerte carácter ideológico religioso, y esto condiciona su enseñanza.

Veamos cómo ella misma nos lo comunica en la entrevista inicial:

> "El ambiente del centro es religioso a tope, y se ve perfectamente la importancia que le dan a la Educación Física, casi nula, es una asignatura más, que está porque debe estar, la "gimnasia"." (Ei, Ana, P3).

Al igual que otros compañeros de la profesión en estas etapas, Ana se siente un tanto fuera de lugar, extraña en un centro nuevo, sin una estabilidad profesional que le influye en la docencia.

> " No conozco a nadie. Realmente llevo dos semanas y voy sólo lunes, martes y miércoles después de comer a una hora en la que no me cruzo a casi nadie. Ahora mismo estoy empezando y no tengo mucho contacto." (Ei, Ana, P3)

Su *perfil global* en las creencias de la enseñanza de la Educación Física es el siguiente:

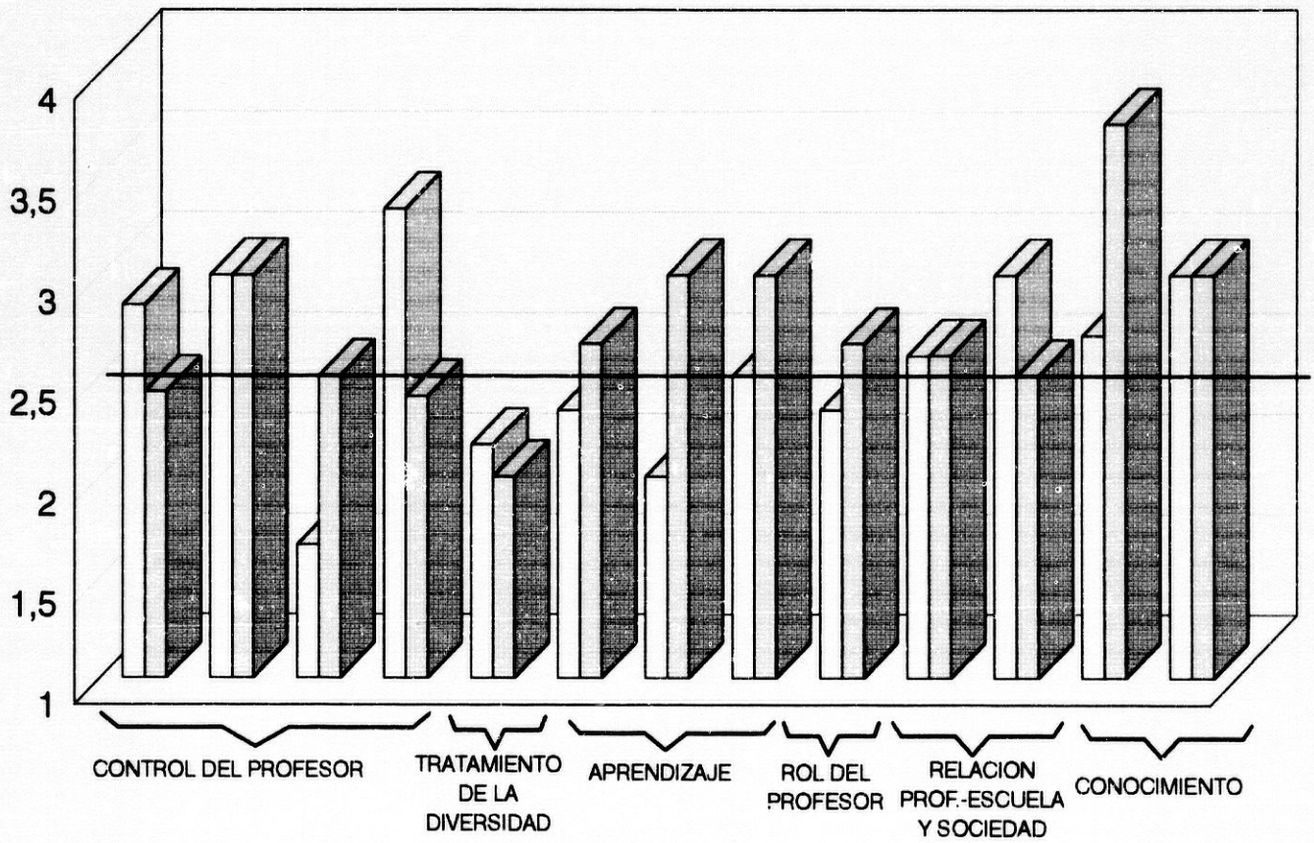

Figura 5.8- Figura global del perfil de Ana, antes y después del proceso formativo.

Las principales diferencias entre las medidas iniciales y las realizadas tras el proceso formativo, son especialmente palpables en la dimensión control (donde sufre una disminución en todos los aspectos), la dimensión aprendizaje (que aumenta en las tres características medidas) y en la dimensión conocimiento (sólo en lo referente a carácter del currículum).

> "Pregunta: ¿Tú crees que podido cambiar tu concepción sobre la E.F. a lo largo de todo este período?
> Respuesta: Supongo que sí, la enseñanza de la E.F. la he visto desde otros puntos de vista, desde otros puntos de vista de otros compañeros que aportan atrás ideas y te hacen pensar, por ejemplo, cómo puedes enseñar un contenido." (E4, Ana, P9).

Vamos por tanto, a detenernos en el análisis de estas dimensiones que han variado sensiblemente.

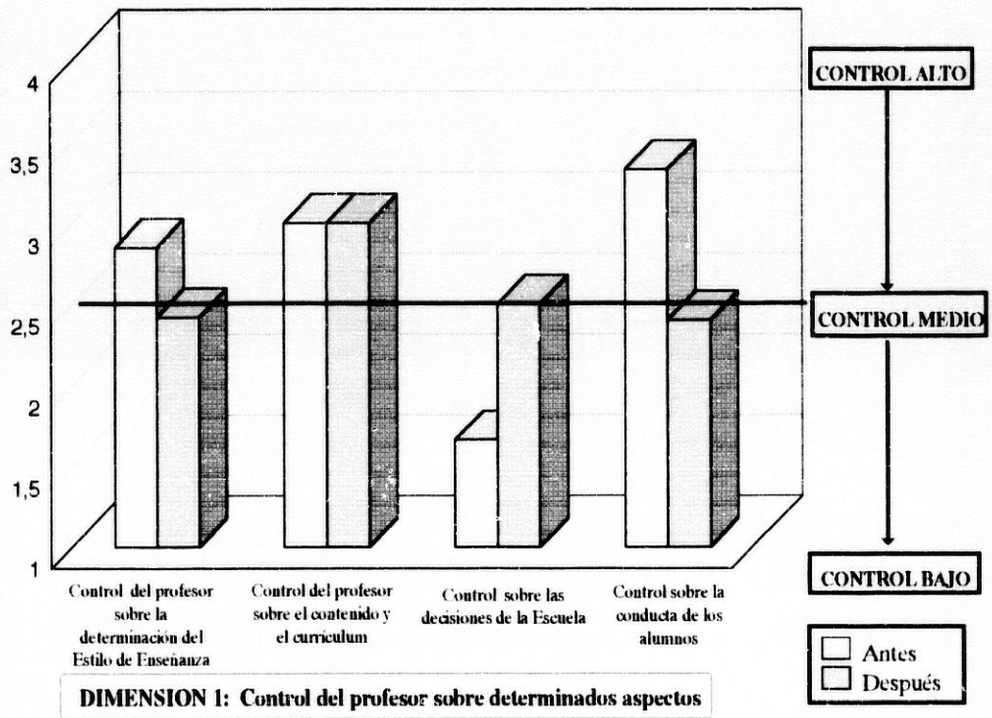

Figura 5.9- Dimensión control antes y después del proceso formativo. (Ana).

Con respecto a la *dimensión control*, observamos en la figura 5.9 cómo Ana ha disminuido dicho control en los aspectos de determinación del Estilo de Enseñanza y en el control sobre la conducta de los alumnos[5]. De cualquier forma ella es consciente de estos valores y es capaz de controlarlos a su gusto, algo impropio de esta etapa profesional.

> "Al principio soy bastante directiva. Supongo que cuando vaya tomando un poco más de contacto con los alumnos iré soltándome un poco más. Les he impuesto yo la evaluación y no he dejado que puedan elegir..." (Ei, Ana, P4).

[5] Aunque no llegan a ser significativos los cambios en esta dimensión de control, sí han sido cambios notables. El valor de la probabilidad roza el límite de la significatividad (P=.058).

Sin embargo, ha aumentado el control de Ana sobre las decisiones de la escuela, hecho comprensible tras conocer el centro de trabajo de esta profesora. Su ideología y la escasa importancia que se le otorgaba a la Educación Física, hace que Ana pretenda un mayor control sobre las competencias del centro, sobre todo en lo concerniente a su asignatura. De cualquier forma el valor de este componente, como vimos en la figura anterior, no sobrepasa la media, es decir, no es un valor alto.

Un aspecto, que a pesar de que no ha cambiado durante este período formativo, si es susceptible de comentar es la *dimensión tratamiento de la diversidad*, el cual posee una puntuación baja, es decir, tendente a la uniformidad en el trato y en las tareas propuestas en clase (véase figura 5.10).

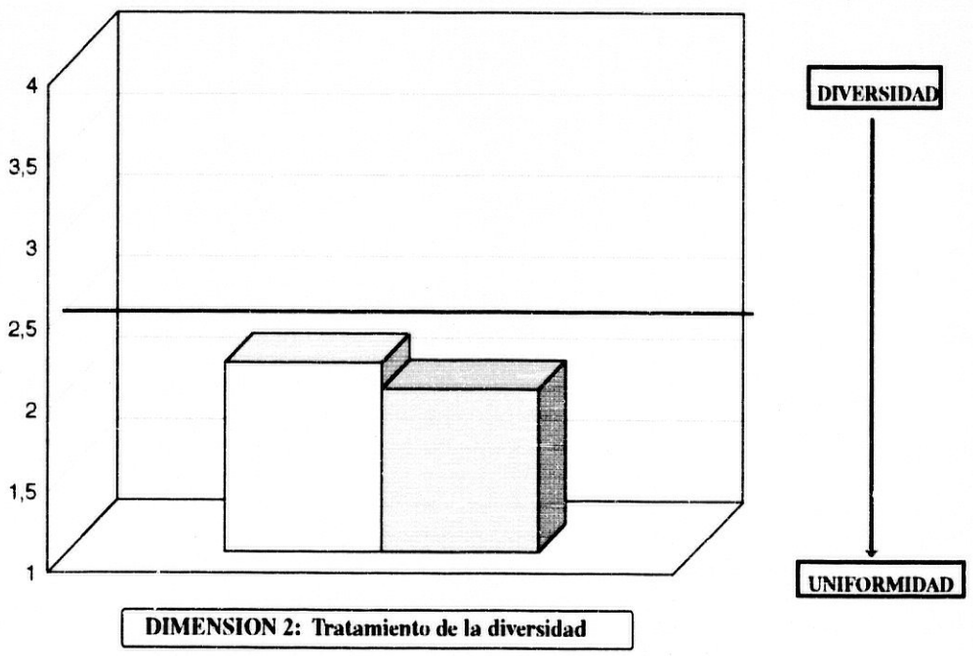

Figura 5.10- Dimensión tratamiento de la diversidad, antes y después del proceso formativo. (Ana).

Esto es corroborado por los alumnos en sus declaraciones:

> "Pregunta: ¿Piensas que tu profesora de E.F. habla con los alumnos individualmente y se interesa por ellos?
> Respuesta: Hombre, para que hable contigo tienes que ir tú a por ella, porque sino no va a ir, ¡tú ven para aquí que te explique porqué...! Sino, porque, cuando te dice la nota del examen, si has suspendido o te interesas tú por qué has suspendido, y el por qué, y que te diga todo lo que has tenido mal, o no te dice nada, vamos que no...
> Pregunta: ¿Cuando estás en clase no se acerca y os dice muy bien o...?
> Respuesta: No, ella explica, porque es que nosotras... Ella nada más que explica y lo que se te meta se te ha metido y el próximo día, si es el examen lo tienes que poner, no te va a decir haz este ejercicio." (E2, AA, P3).

Esto sin duda es un aspecto a corregir en su carrera docente, quizás esté más preocupada en estos momentos por su futuro profesional y su promoción que por la docencia en sí.[6]

En la *dimensión aprendizaje*, Ana ha sufrido un aumento general en todos los aspectos, aumento significativo según los resultados del test estadístico (P=.030). En primer lugar hacia un ambiente cooperativo de aprendizaje, quizás influenciada por su especificidad en contenidos de Expresión Corporal (bailes de salón, etc., que en general tienden a la cooperación y coeducación[7]) y como consecuencia de ese relajamiento en el control que hemos visto anteriormente.

Veamos las declaraciones de una alumna al respecto:

> "Pregunta: ¿Cómo te relacionas en las clases de E.F. con el resto de tus compañeras?
> Respuesta: Muy bien,porque con todas me llevo muy bien. Todas son amigas mías. En general muy bien.

---

[6] A este respecto, Ana no finalizó su docencia en el centro "Monaita", puesto que se trasladó en su función docente a la Universidad, concretamente a una Escuela de Formación del Profesorado de EGB privada, situada en Granada capital. Esto nos confirma que sus miras docentes y sus preocupaciones no se situaban en su labor profesional del centro primitivo de Monaita.

Sin embargo, sí finalizó con el resto del grupo el período formativo, cumpliendo como uno más del grupo todas las demás funciones.

[7] De hecho, Ana fue un bastión importante en la dirección del grupo de trabajo durante la segunda fase de creación del material curricular, ya que en éste tratamos de desarrollar el contenido de Expresión Corporal en la ESO, a través de la elaboración de Unidades Didácticas.

Pregunta: ¿Siempre te pones con las mismas parejas, o cambias de pareja? Respuesta: No, un día con una, un día con otra, nunca con la misma." (E1, AA, P6)[8].

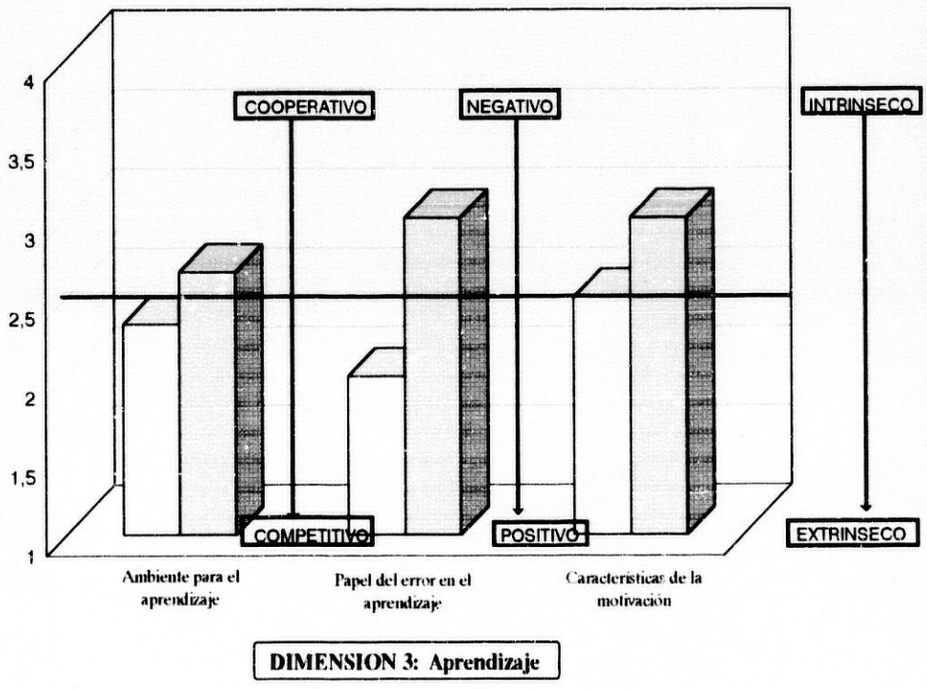

Figura 5.11- Dimensión aprendizaje, antes y después del proceso formativo. (Ana).

Igualmente ha sufrido un gran aumento la puntuación que otorgaba al papel negativo del error en el aprendizaje, así como la importancia de la motivación intrínseca por la Educación Física frente a la extrínseca, caso contrario a Fran, como vimos anteriormente.

En general, los alumnos de Ana respondieron muy bien a sus expectativas, y por tanto, hace que su planteamiento del trabajo no sean tan dependiente de motivaciones externas.

[8] Código (E1, AA, P6): Entrevista 1, a los alumnos de Ana, pregunta 6.

"...ya que me gusta que trabajen por sí mismas, que sean protagonistas de su aprendizaje, por eso les mando que hagan trabajos de planificar partes de la clase, y ellas responden muy bien..." (E3, Ana, P4).

En la *dimensión conocimiento*, observamos un aumento considerable en el aspecto de consideración del currículum, hacia el predominio absoluto de un contenido práctico sobre el teórico en Educación Física. Tal y como observamos en el resto de profesores del grupo de trabajo y por nuestra experiencia en las prácticas docentes de los profesores en formación inicial, esta concepción es generalizada entre los profesionales de la Educación Física.

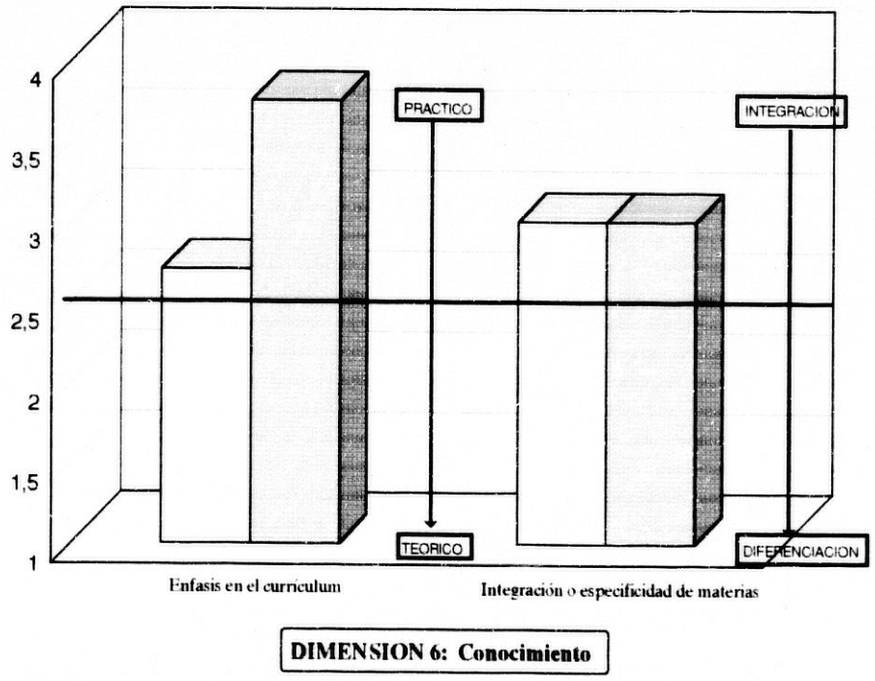

Figura 5.12- Dimensión conocimiento, antes y después del proceso formativo. (Ana).

b.3) Manuel.

Podemos decir que Manuel es un profesor de Educación Física dedicado por completo a la docencia, que innova continuamente en sus clases e intenta promocionarse a través de la adquisición continua de bibliografía y de la asistencia constante a actividades de formación permanente.

Desempeña su labor docente en el Instituto "Emilio Muñoz" de Cogollos Vega, donde prestábamos especial atención al grupo de clase de 2º B de BUP, que recibía sus clases de Educación Física los lunes por la tarde (16,00h a 16,55h) y los miércoles por la mañana (10,20h a 11,15h).

Este profesor manifiesta así su sentimiento por la enseñanza de la Educación Física:

> "Pregunta: ¿Qué te movió a ir a la enseñanza?
> Respuesta: Precisamente mi amor por el deporte y que la gente joven pudiese compartir ese amor y que tuviesen las mismas inquietudes y necesidades por ese deporte y por la actividad física en general." (Ei, Manuel,P1).

Manuel posee 28 años y cuenta con 3 años de experiencia docente en Educación Física, y para definirlo basta con expresar una de sus declaraciones:

> "Pregunta: ¿Qué ha supuesto para ti el tiempo que has ejercido en la docencia de E.F. en las E.E.M.M.?
> Respuesta: Yo podría resumirlo quizás en una frase: "Ahora es cuando estoy aprendiendo". " (Ei, Manuel, P5).

Su carácter abierto y social hace que Manuel aunque esté en una situación profesional inestable, se sienta a gusto con su centro de trabajo y los compañeros con los que comparte esta profesión:

> "Pregunta: ¿Qué impresión tienes del centro en el que enseña? ¿Cómo es el ambiente en tu centro?
> Respuesta: Me he sorprendido muy gratamente. Es un centro en el que estamos alrededor de veinte profesores nada más, unos 270 alumnos, hay tres primeros, tres segundos, dos terceros y un COU nada más, con lo cual hay un ambiente muy familiar. A pesar de que he llegado apenas tres semanas ya tengo contacto con bastantes profesores y hemos organizado algunas actividades conjuntas.

También me he sorprendido gratamente porque los profesores que imparten las asignaturas más afines a la nuestra (Ciencias Naturales, Talleres de Ecología) tienen una gran motivación hacia la asignatura: te consideran, te preguntan, te hacen implicarte en trabajos..." (Ei, Manuel, P3).

Veamos su *perfil global* sobre las creencias en Educación Física, antes y después del proceso formativo (figura 5,13).

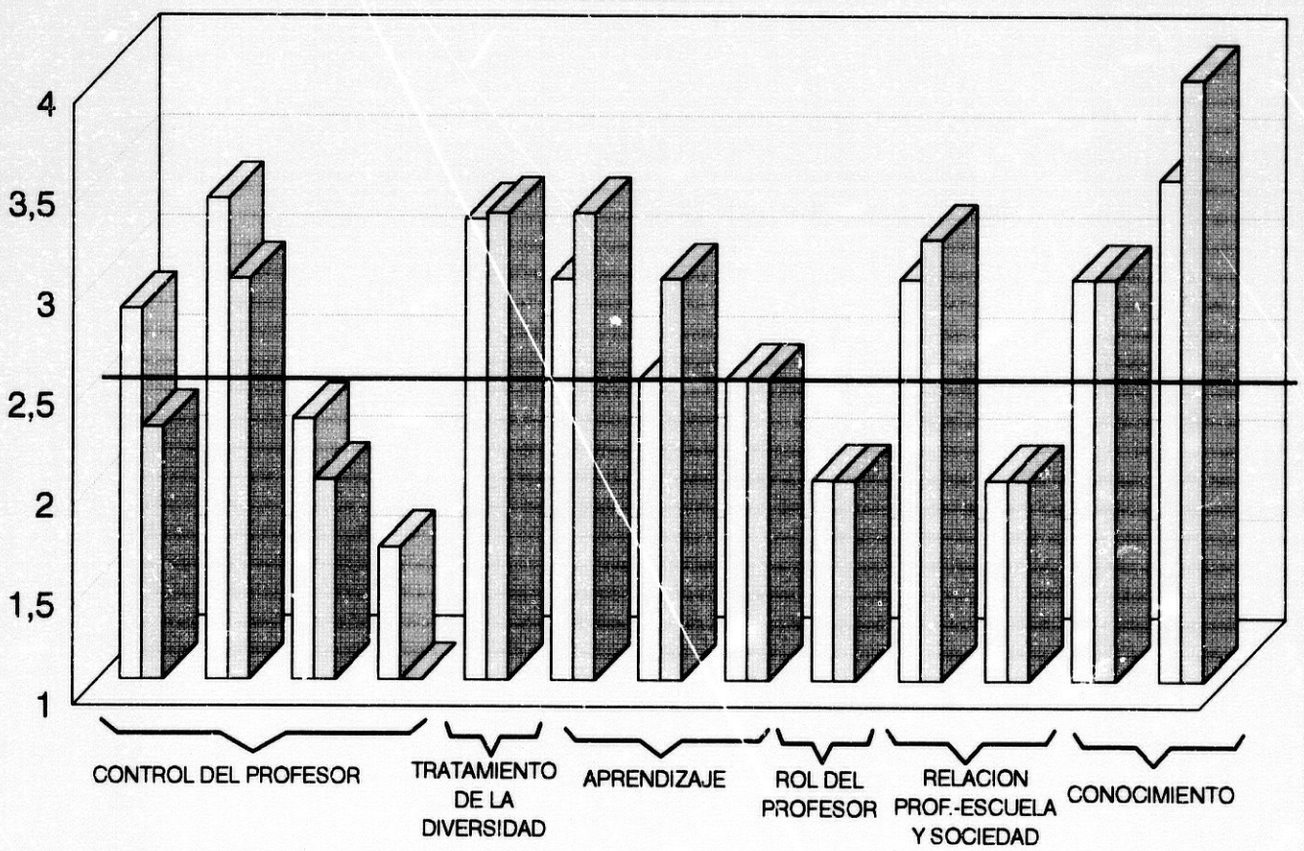

Figura 5.13- Figura global del perfil de Manuel, antes y después del proceso formativo.

En general podemos confirmar un descenso de la puntuación en la dimensión control, sí como un aumento en determinados aspectos de la dimensión aprendizaje y de la dimensión conocimiento.

"Realmente en este año he tenido experiencias que me han marcado como profesor, no sé si decir cambios en mis creencias, pero al menos, sí es otra óptica de ver la Educación Física, y ver que hay centros y personas con las que se puede trabajar en armonía..." (E4, Manuel, P9).

> "...lo más positivo que veo a la hora de este posible cambio que se plantea en esta pregunta es que se puede trabajar en equipo, creo que se debe trabajar en grupo, pero creo que se debe ser poco ambicioso, e ir dando pequeños pasos que redunden en una mejora sustancial de toda la enseñanza.". (E4, Manuel, P9).

En la *dimensión control del profesor* (figura 5.14), observamos cómo éste disminuye en torno a todos los aspectos concretos que en ella se tratan, es decir, en cuanto al Estilo de Enseñanza, al contenido y currículum, a las decisiones del centro y con respecto a la conducta de los alumnos.

Son los cambios en esta dimensión de control los únicos que dan un nivel de significatividad confirmada en el test de estadística (P=.027).

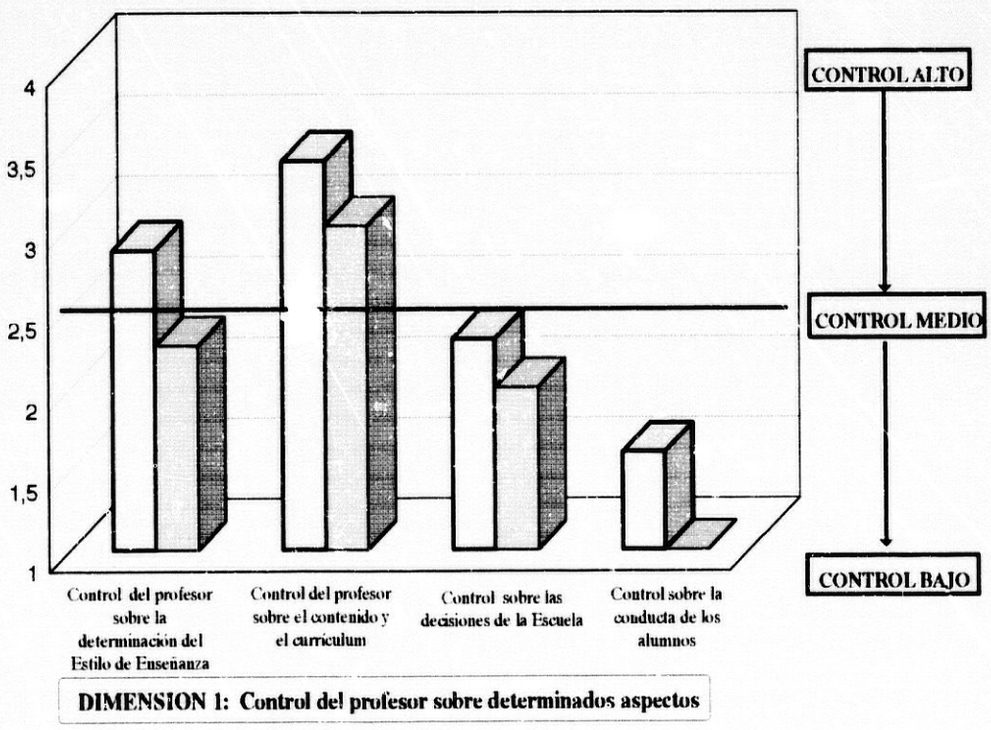

Figura 5.14- Dimensión control antes y después del proceso formativo. (Manuel).

Este descenso generalizado puede estar ligado a la grata experiencia que vive en el centro en cuestión, donde tanto los alumnos como sus compañeros y las instalaciones responden a la perfección, por tanto, él como profesor no tiende a ningún control excesivo sobre ningún aspecto.

En la *dimensión aprendizaje*, figura 5.15, destaca los altos valores otorgados por Manuel al ambiente cooperativo en el aprendizaje de la Educación Física dentro de sus clases, así como el papel negativo del error en el aprendizaje, que si bien eran valores alto y medio respectivamente, han subido considerablemente tras el proceso llevado a cabo y las experiencias vividas en este grupo de trabajo y en el centro docente en el que empeña su labor educativa.

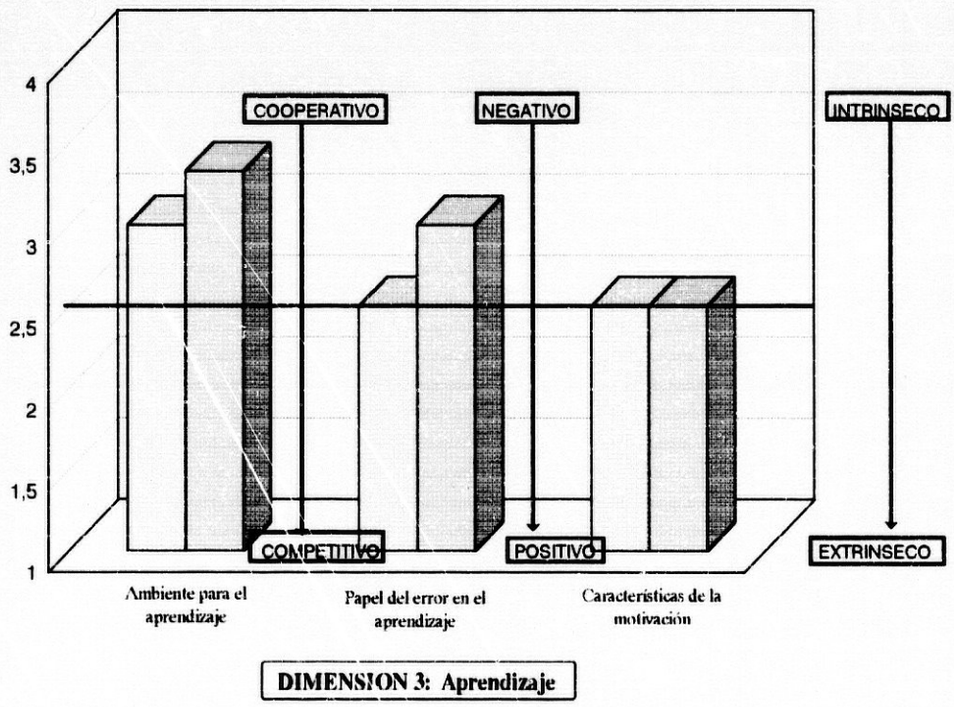

Figura 5.15- Dimensión aprendizaje, antes y después del proceso formativo. (Manuel).

En cuanto a la *dimensión conocimiento*, observamos en la figura 5.16 cómo no existe variación en la valoración otorgada al carácter teórico o práctico del conocimiento de la Educación Física, que en cualquier caso se mantiene alto, mientras que sufre un aumento considerable el carácter de integración de la materia de Educación Física.

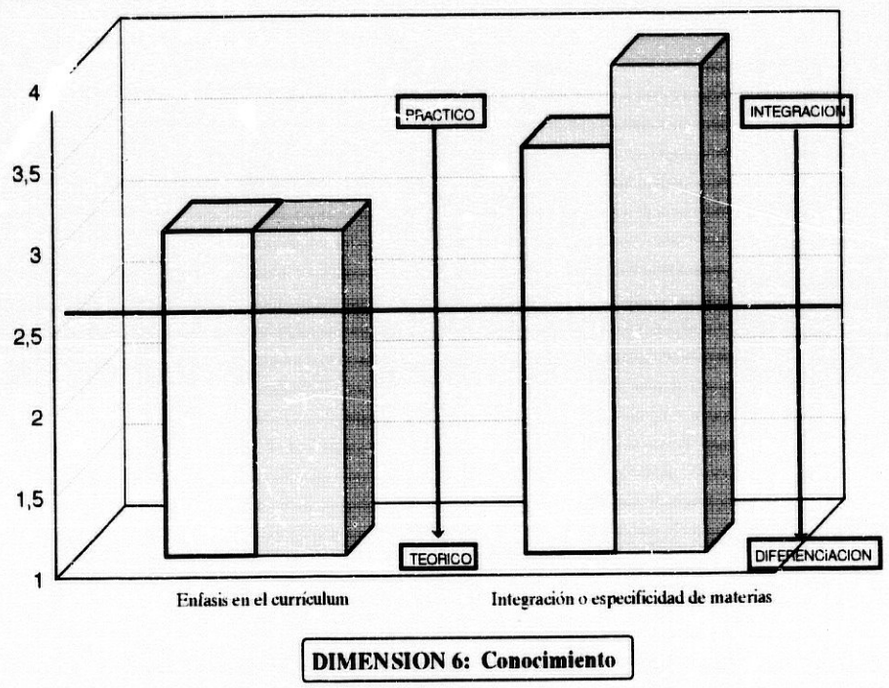

Figura 5.16- Dimensión conocimiento, antes y después del proceso formativo. (Manuel).

Manuel manifiesta este interés por la integración de la Educación Física y por la interdisciplinariedad en alguna ocasión:

> "En esta fase, estoy intentando poner en práctica la Expresión Corporal en el centro de forma conjunta con otras áreas..." (ses10, 1215-1217).

> "...mis compañeros me preguntan qué es eso que estamos haciendo de tanta movida en mis clases y yo, por otro lado, intento que se impliquen..." (ses10, 1233-1236).

b.4) Juan.

Juan es un profesor de 28 años, con tres años de experiencia docente, pero difiere con Fran y Manuel en que es más inseguro de sí mismo, y manifiesta esto en muchos ámbitos, incluso en su decisión de dedicarse a la docencia de la Educación Física.

> "...una vez que entré en el INEF, porque tampoco tenía mucho conocimiento de eso, vi las ramas, bueno, las supuestas ramas que había: la educación, la de alto rendimiento, la rama deportiva o la investigación. La verdad es que a mí la rama que me hubiera gustado es la rama de investigación, sobre todo de entrenamiento de alto nivel, sobre todo en atletismo que es lo que más me ha gustado, pero bueno la verdad es que tampoco me he metido mucho en el tema ese, y al final pues bien por comodidad o bien porque tampoco te crees muy capacitado para la rama esa, he optado por la enseñanza." (Ei, Juan, P1).

Actualmente imparte docencia de Educación Física con el grupo de clase de 2º A durante las últimas horas de la mañana de los lunes y viernes (13,35h a 14,30h) en el instituto Experimental Padre Manjón de Granada capital, donde se muestra un tanto disconforme con el trato que se le está dando a la asignatura, así que intenta mantener sus concepciones e impartirla como él la entiende:

> "Vamos en cuanto a mi compañero de seminario, la verdad es que cada uno vamos un poco por su lado, él tiene, no sé si será por la edad o por el concepto que tiene de la Educación Física, va por un camino y yo voy por otro. Él va por el camino un poco de dejarle libertad a los alumnos, de cada uno hacer lo que quiera y yo estoy tratando de dar los 5 núcleos de contenido a través de los tres trimestres, entonces en cuestión de planificación él lleva su programa de la asignatura y yo llevo el mío, o sea, que en ese aspecto no nos entendemos demasiado bien, se puede decir, o que no cambiamos muchas opiniones". (Ei, Juan, P3).

Al igual que el resto de los profesores del grupo Juan mantiene una situación inestable en estos primeros años de profesión docente, con lo que los

objetivos que se propone como profesor se reducen a llegar a los alumnos, e intentar que éstos cambien su concepción hacia la asignatura.

> "Pregunta: ¿Qué ha supuesto para ti el tiempo que has ejercido en la docencia de la Educación Física en estos años?
> Respuesta:...de los dos primeros años no quiero hablar, estuve de aquí para allá, saltando de un sitio a otro, así que no puedo sacar conclusiones, pero el año pasado sí, la verdad es que salí bastante contento y bastante satisfecho de lo que había hecho, porque creo que conseguí lo que te he dicho antes, el objetivo de vamos, por lo menos de que los alumnos cambiaran un poco respecto a la asignatura, ¿no?, y al final, bueno tras un cuestionario que pasé, tanto en contenido como en trato personal con los alumnos, dio un resultado muy positivo". (Ei, Juan, P5).

La evolución lógica de las preocupaciones del profesor novel van transcurriendo en Juan, a pesar de su inseguridad como docente, vemos en la siguiente declaración cómo va trasladando su preocupación desde el control y la organización hacia el aprendizaje de sus alumnos:

> "...a mí me interesaba en un principio mucho lo que es la organización y que todo el mundo yo lo viera perfectamente trabajando, no sé, y me preocupaba mucho al principio de ver a todo el mundo perfectamente organizado, perfectamente trabajando y la verdad es que eso ahora me importa ¿no?, pero tampoco estoy tan pendiente de eso, y no es que me cueste más trabajo es que a lo mejor lo estoy dejando un poco, vamos, que no me interesa ya tanto la minuciosidad esa de que cada uno esté perfectamente trabajando, quiero que al final de la clase se lleven una idea, un concepto de lo que les he querido decir." (Ei, Juan, P6).

Vamos a contemplar en la figura 5.17, las variaciones que ha sufrido Juan en sus creencias en torno a la enseñanza de la Educación Física:

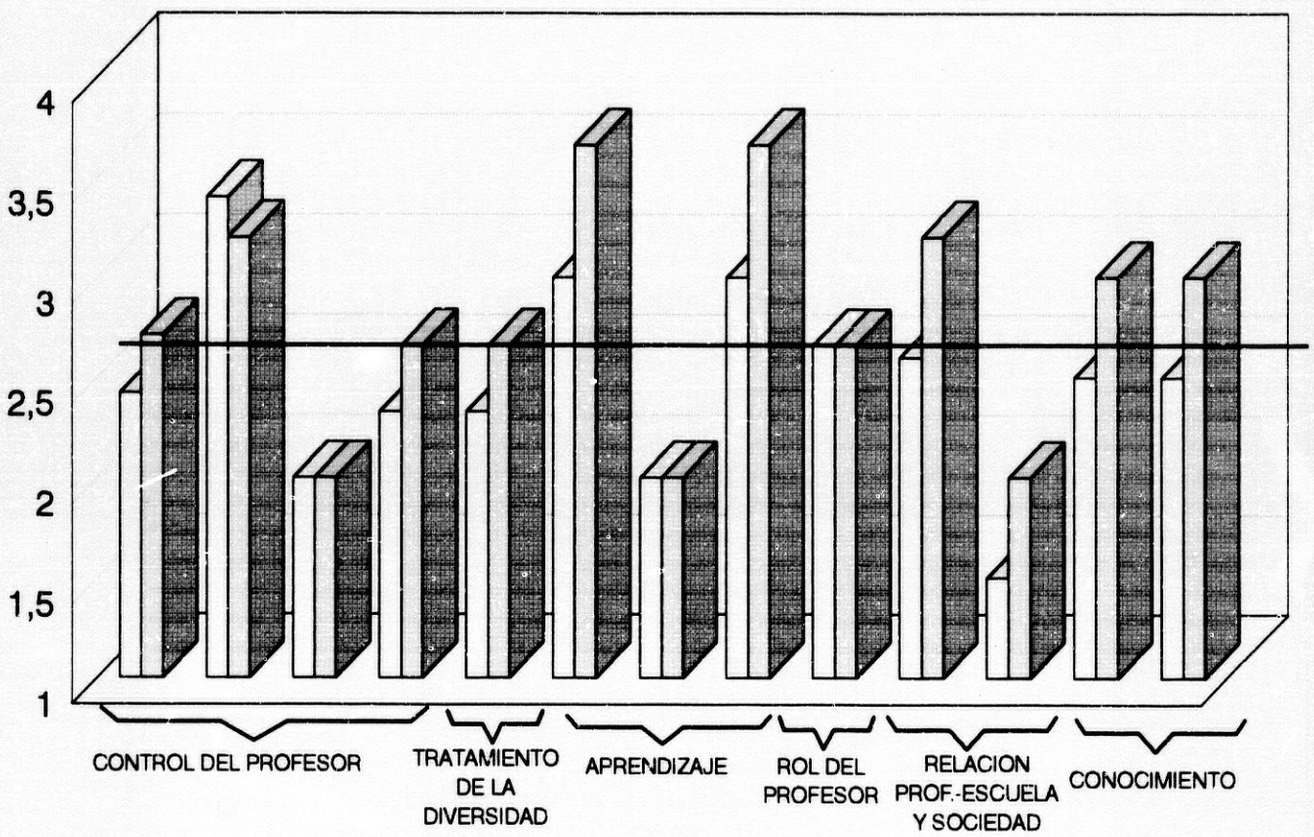

Figura 5.17- Figura global del perfil de Juan, antes y después del proceso formativo.

En ella observamos que casi no ha existido variación considerable en las dimensiones, exceptuando algunas modificaciones en torno al medio punto de diferencia entre la valoración inicial y la final (caso de la dimensión aprendizaje, relación profesor-escuela-sociedad y la de conocimiento). Analicemos estas dimensiones y algún aspecto más de consideración.

> "Creo que no he cambiado mucho, a pesar de que todo lo que aquí hemos dicho me ha servido de mucho, quizás en alguna cosa he tomado conciencia de su valor, como es trabajar en grupo..." (E4, Juan, P9).

En la *dimensión control* sólo destacaremos que hemos identificado un patrón de conducta común en torno a la relación con los alumnos a todos los

profesores del grupo, y es el siguiente[9]:

> "...intento llegar a una relación personal, de forma progresiva, depende del tipo de alumno, pero en un principio pretendo ser un poco más dis.., bueno no distante, sino mantener un poco más las distancias para que vamos, para que luego no cojan demasiada confianza y te..., se te puedan escapar de las manos, pero luego lo que intento siempre es llevar una relación personal bastante estrecha..." (Ei, Juan, P8).

Es decir, como estrategia los profesores utilizan una progresión en la relación profesor-alumnado, de forma que poco a poco van "soltando cuerda" para llegar a una relación más cordial y personal. Quizás este comportamiento sea característico de esta etapa inicial de la formación permanente.

Veamos el cambio de opiniones de los alumnos en torno a este tema cuando se les preguntaba por: ¿Qué te parece tu profesor de Educación Física?, al principio de curso y al final del mismo.[10]

> "Respuesta: Tiene muy mal genio. No... pero explica bien, se ve atento... se ve que se preocupa porque lo hagamos, que lo entendamos." (E1, AJ, P2).

> "Respuesta: Bastante bueno, porque el año pasado y el otro tuvimos bastantes cambios y a mí me ha parecido el mejor de todos y en esta última evaluación con lo que nos ha enseñado, parece que era un componente más de la clase, porque se divertía con nosotros." (E2, AJ, P2).

En cuanto a la *dimensión aprendizaje* (figura 5.18), Juan posee valores superiores al 3.5 acercándose al ambiente cooperativo y a la motivación intrínseca por la Educación Física (aumentando en ambos casos más de 0.5 en su valoración), mientras que considera que el error es positivo para el aprendizaje del alumno (aspecto que no ha sufrido cambio alguno).[11]

---

[9] Independientemente de que el valor otorgado por el profesor a esa categoría en concreto sea mayor o menor.

[10] En este caso se trata de alumnos de Juan, tal y como indica el código "AJ".

[11] Los cambios en esta dimensión de aprendizaje, no llegan a ser significativos, según el test de estadística utilizado, pero sí nos proporciona un dato al menos considerable de P=.061.

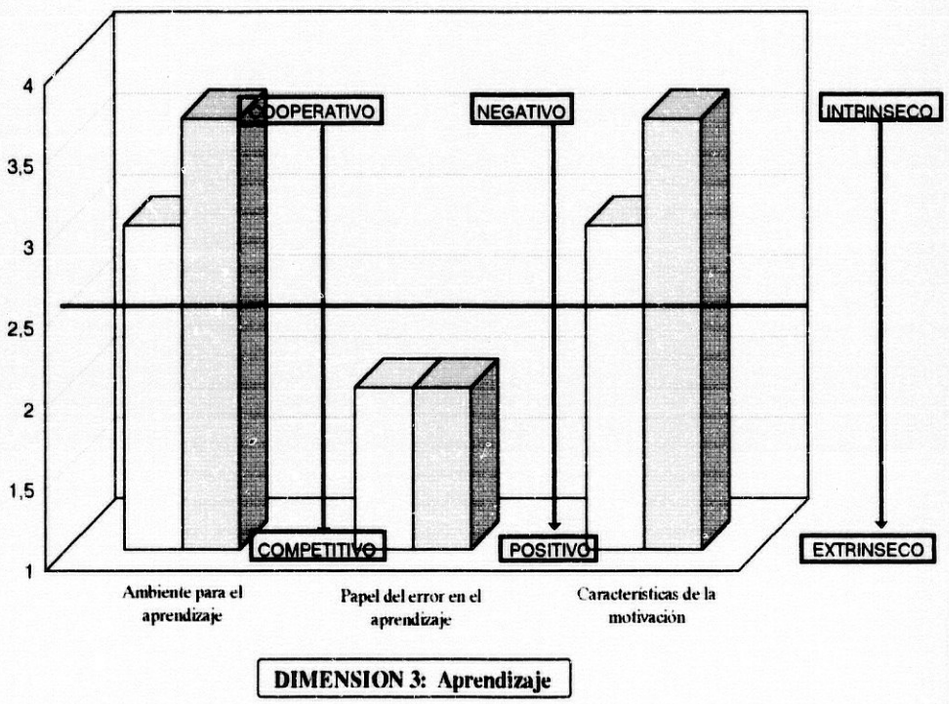

Figura 5.18- Dimensión aprendizaje, antes y después del proceso formativo. (Juan).

Vemos cómo en la última entrevista realizada a Juan, destaca estos componentes en sus declaraciones, como producto del trabajo realizado:

> "Realmente, con el proceso seguido, te das cuenta cómo los alumnos se divierten en las clases, lo ves en el vídeo y te reconforta, bueno, al menos eso hemos comentado en más de una ocasión en el grupo, de esta forma ves el fruto de un trabajo grupal en la clase, aunque en este caso la Expresión Corporal sea un contenido un tanto especial, y así te animas a seguir haciendo estas cosas" (E4, Juan, P4).

En la *dimensión relación profesor-escuela-sociedad*, observamos en la figura 5.19, cómo se produce en ambos casos (papel del profesor y de la escuela en los cambios del alumno y de la sociedad) un aumento significativo (P=.043).

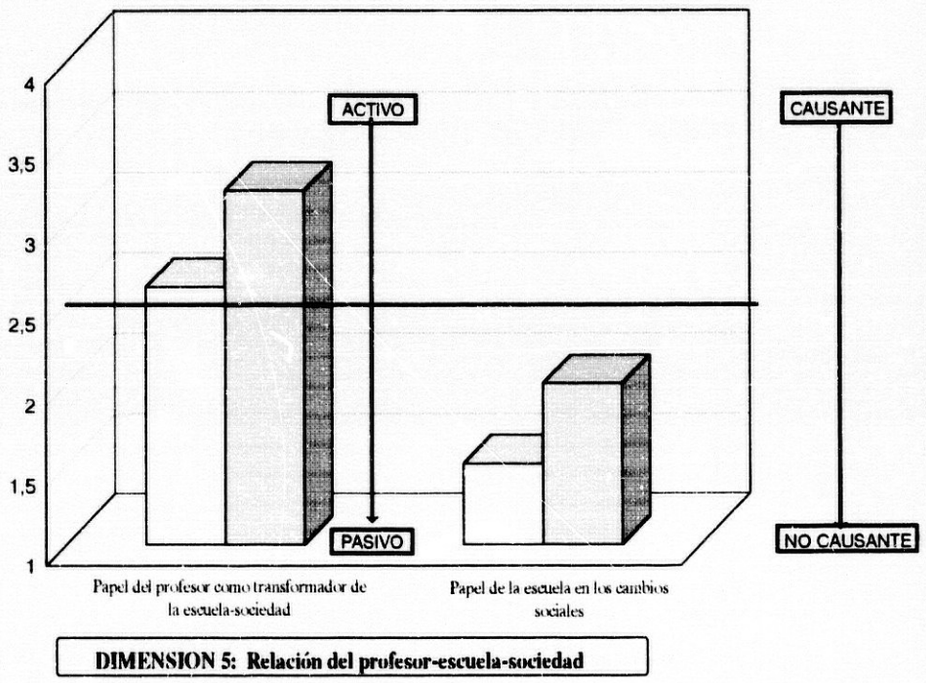

Figura 5.19- Dimensión relación profesor-escuela-sociedad, antes y después del proceso formativo. (Juan).

Precisamente de acorde con los planteamientos de este profesor, se sitúan las categorías mencionadas, es decir, con unos objetivos de cambio de actitudes en los alumnos hacia la Educación Física (que vimos que era uno de los objetivos principales de Juan al comienzo del curso), y con unos resultados positivos, según sus declaraciones, este profesor cree (puntuación alta, 3 puntos) en la influencia del docente en el cambio personal de los alumnos y, por consiguiente, en el cambio social, sobre todo en lo referente a la imagen de la Educación Física.

> "Este año, al igual que el anterior, creo que he conseguido los objetivos que me propuse al principio del curso, o sea, que los alumnos se preocuparan más por la Educación Física, que además en este centro era un tanto preocupante por el trato que le habían dado, así que espero que poco a poco el concepto de esta asignatura vaya cambiando entre los profesores, padres y alumnos" (E4, Juan, P11).

En cuanto a la *dimensión conocimiento*, figura 5.20, vemos cómo la valoración inicial y final han cambiado (en 0.5 puntos), manteniéndose ambas en valores altos de 3 puntos.[12]

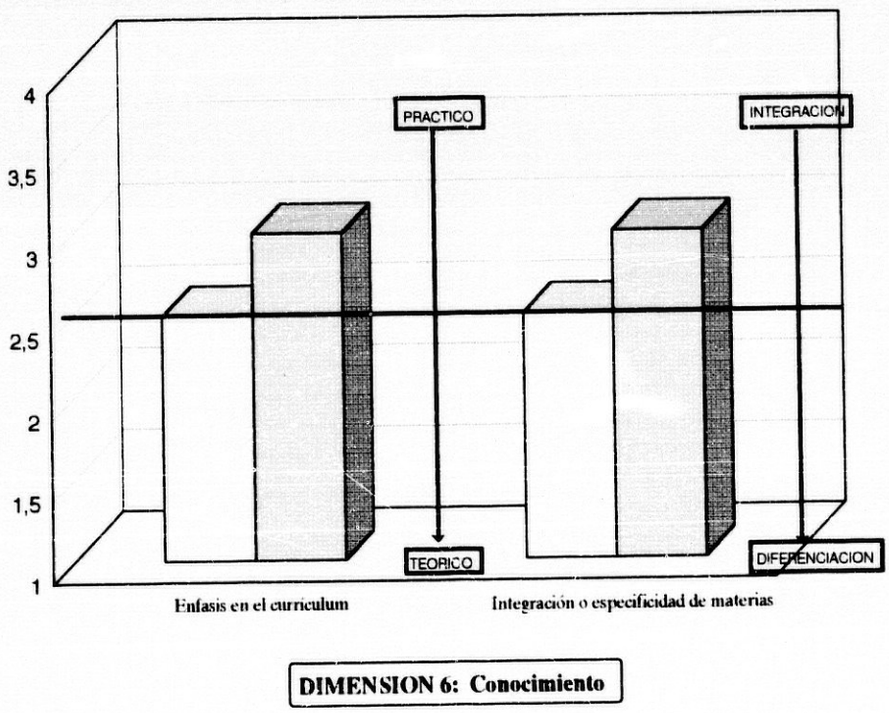

Figura 5.20- Dimensión conocimiento, antes y después del proceso formativo. (Juan).

Exceptuando a Fran, el resto de profesores otorgan puntuaciones altas a estas dos categorías de carácter práctico del currículo e integración de la Educación Física con otras materias, lo cual nos demuestra que son profesores abiertos y flexibles en sus concepciones.

[12] Aquí los cambios fueron importantes, aunque no significativos (p=.062)

b.5) Oscar.

Oscar es un profesor de Educación Física novel con dos años de experiencia docente y con 28 años de edad, desempeña su labor docente en el colegio "Los Escolapios" y se encargaba del curso 2º C de ESO[13], que tenía sus clases los lunes a última hora de la mañana (de 13,40h a 14,30h) y los jueves a cuarta hora (11,00h a 11,50h).

A diferencia de Juan, Oscar pensaba dedicarse a los estudios de Educación Física desde pequeño, motivado por su práctica deportiva en el voleibol. Reconoce que le gusta y atrae la Educación Física, y desde una inclinación por el ámbito deportivo, pasó a la atracción por la enseñanza.

> "..lo que a mí me gustaba era la enseñanza y tenía claro que más tarde o más temprano terminaría en la enseñanza y me daba igual estar en un Colegio público o privado, y si era aquí en Granada muchísimo mejor por problemas personales." (Ei, Oscar, P6).

Esto mismo es lo que hace en su centro, puesto que esta institución está más preocupada por el deporte que por la actividad física general, tal y como declara el propio Oscar:

> "Eso depende también de la trayectoria que haya tenido el centro. Por ejemplo en mi centro lo que es el deporte si que se le da mucha importancia. Lo que es la educación física a lo mejor no tanto." (Ei, Oscar, P2).

Oscar trabaja de forma cómoda en su centro y se recrea realizando su labor docente, aunque también resalta que tiene limitaciones provocadas por la ideología religiosa del mismo:

---

[13] Curso al cual prestábamos especial atención en este estudio.

"Pregunta: ¿Cómo es el ambiente en tu centro?
Respuesta: Yo trabajo totalmente a gusto. Tengo absoluta autonomía de trabajo y puedo hacer lo que quiera. No hay ningún problema, dentro de lo que es un centro privado y un centro religioso." (Ei, Oscar, P3).

Oscar, a diferencia del resto de sus compañeros del grupo de trabajo, y a pesar de ser un profesor que ejerce la docencia de Educación Física desde hace menos tiempo, posee ideas más avanzadas, más estables. Esto es provocado porque sus perspectivas no van más allá del centro donde está, piensa seguir en él durante muchos años y por tanto, puede realizar una labor docente más coherente y completa que sus compañeros del grupo, que aún están desestabilizados profesionalmente.

"...esa es la labor nuestra, de darle esa seriedad y darle una conciencia a la E.F. que sea positiva. Ya este año yo he empezado con los de Primaria lo que es una coordinación de todos los contenidos que van a impartir, para tener una línea vertical a lo largo de todos los cursos, porque si aquí tenemos la suerte de tener Primaria, Secundaria y Bachiller, si se hace un trabajo desde abajo cuando se llegue a Bachillerato va a ser estupendo." (Ei, Oscar, P3).

Este profesor de Educación Física demuestra en su labor docente una gran madurez, quizás impropia de esta etapa profesional en la que se encuentra, y llega a conclusiones que son interesantes:

"Pregunta: ¿Qué ha supuesto para ti el tiempo que has ejercido en la docencia de E.F. en las E.E.M.M.?
Respuesta: La verdad es que sales del INEF con unas expectativas bastante altas, pero te vas socializando un poco con lo que es el ambiente educativo. Allí estás rodeado de personas que viven por y para la educación física y aquí sólo hay una persona más que vive para la educación física. Entonces, ahí sí que notas el cambio y te tienes que adaptar, porque o te adaptas o te vas a tu casa con mil problemas, y también tienes tú tu vida privada que no debe de ser influida por ese aspecto. Esa adaptación debe ser inquieta, para siempre conservar el ánimo de ir mejorando e intentar cambiar el concepto y la perspectiva que la Educación Física ha tenido desde siempre." (Ei, Oscar, P5).

El *perfil global de Oscar* en cuanto a sus creencias sobre la enseñanza de la Educación Física es el siguiente:

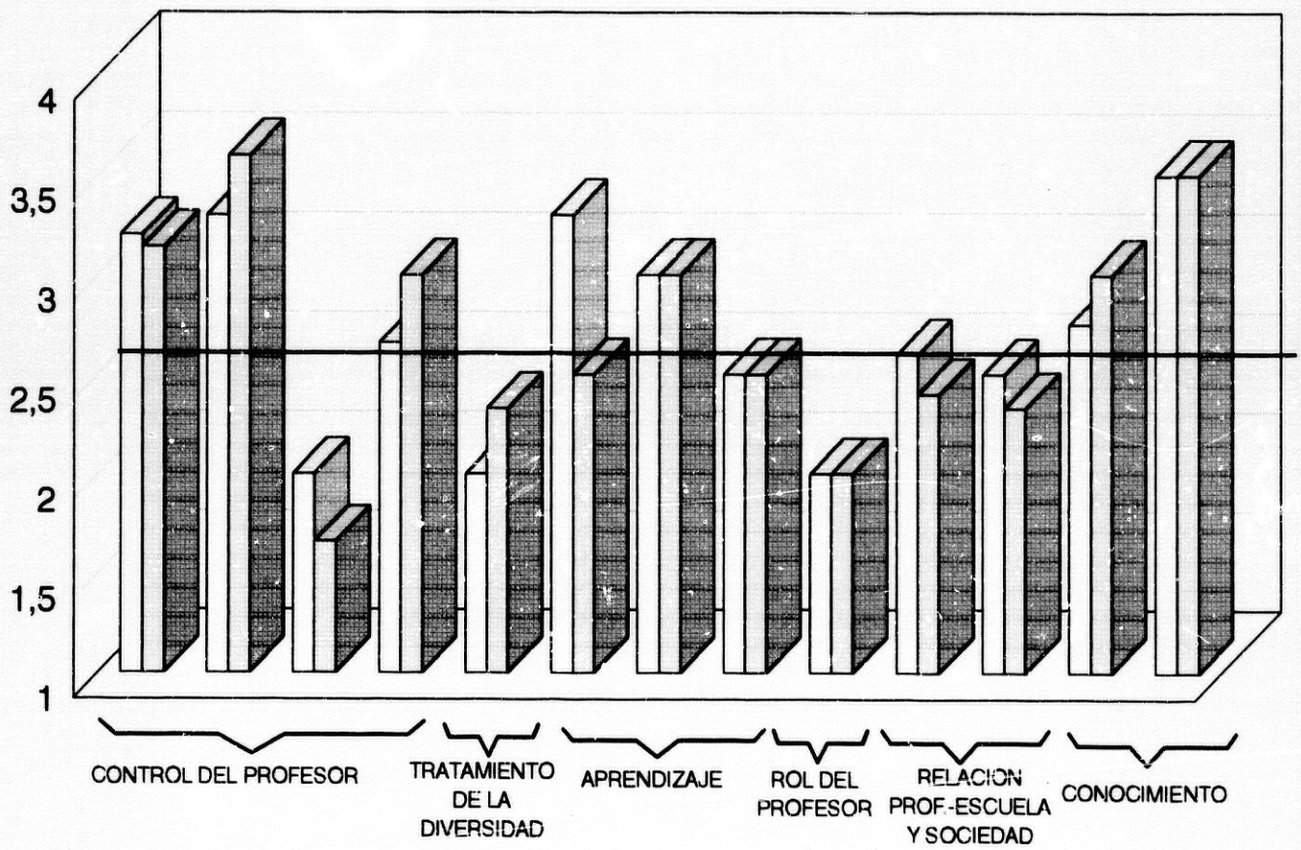

Figura 5.21- Figura global del perfil de Oscar, antes y después del proceso formativo.

Como observamos en la figura 5.21, no se observan cambios importantes en las dimensiones analizadas en el inventario de Oscar, sólo destacaremos aquellas que merecen algún comentario como son la dimensión de control y algún aspecto de la dimensión de aprendizaje.

> "Mi concepción de la Educación Física no se ha cambiado, desde antes hasta hoy, y en muchos años no se me va a cambiar, a no ser que venga otra corriente nueva tan fuerte a la que se abogue y a la que nos tengamos que adaptar, pues a las novedades y al período en el cual vivimos no creo que se modifique mucho...". (E4, Oscar, P9).

En cuanto a la *dimensión de control del profesor* (figura 5.22), vemos cómo no existen cambios importantes, pero sí son dignos de mención los valores otorgados por Oscar a los aspectos de control en general.

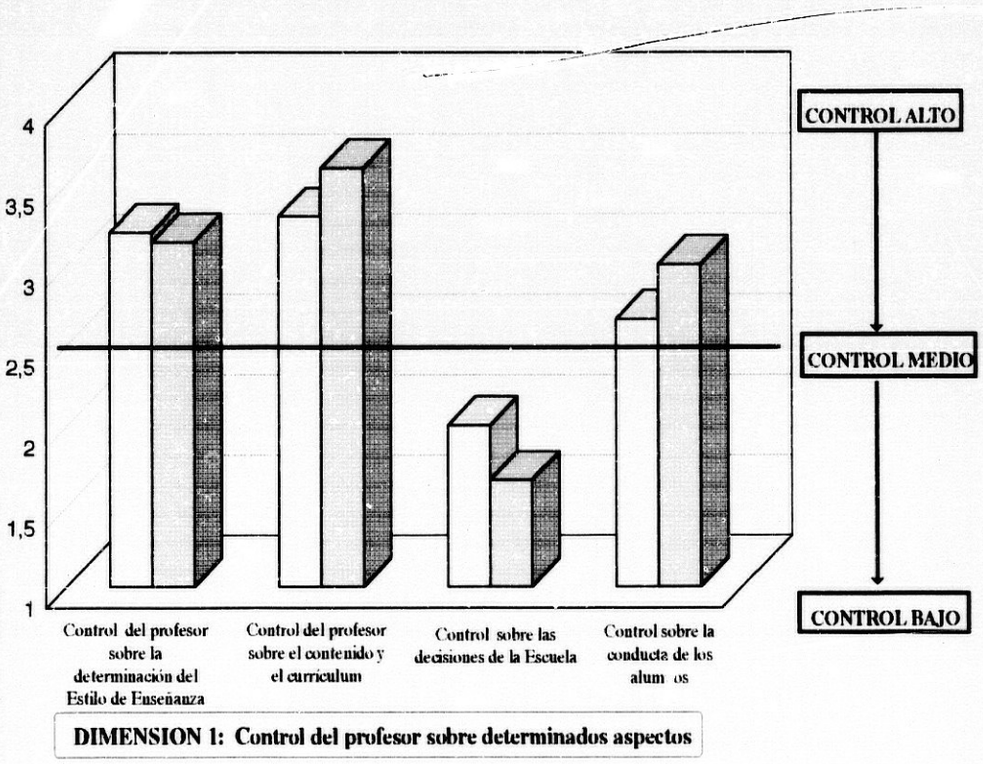

Figura 5.22- Dimensión control, antes y después del proceso formativo. (Oscar).

De una forma genérica, podemos decir que Oscar es un profesor que le "gusta mantener el control", y lo entrecomillamos puesto que no es esa característica propia de esta etapa inicial en el camino docente, es decir, no es muestra de la inseguridad del profesor en sus clases y ese afán por que todos estén en su sitio y en su momento, sino que simplemente a Oscar le gusta tener el dominio de la situación, resaltar su rol de profesor.

> "Suelo ser algunas veces bastante terco y duro con las personas que no encuadran con mi filosofía de entender lo que es la clase, y sobre todo en actitudes si que soy bastante duro; ya que es una asignatura eminentemente práctica y que yo la dirijo a la adquisición de actitudes que les van a servir después en la vida, tenemos el medio de la motricidad para llevarlo a cabo,

pues soy bastante duro en ese aspecto." (Ei, Oscar, P5).

"...hay una relación bastante cordial siempre y cuando exista una separación cuando el momento del profesor esté en su lugar y el rol del alumno esté en su lugar. Ahí también ellos saben muy bien diferenciar lo que es el profesor y el alumno y cuando es la relación entre dos amigos..." (Ei, Oscar, P8).

Sin embargo, existe una puntuación baja en la categoría del control sobre las decisiones de la escuela. Oscar sin duda, es consciente de las limitaciones, que, en este sentido, posee su centro.

Muestra del perfil directivo de Oscar, lo tenemos en las bajas puntuaciones otorgadas por este profesor a la *dimensión de tratamiento de la diversidad*, con valores por debajo de la media, lo que nos dice que trata al alumnado más como grupo uniforme que como un conjunto de individualidades.

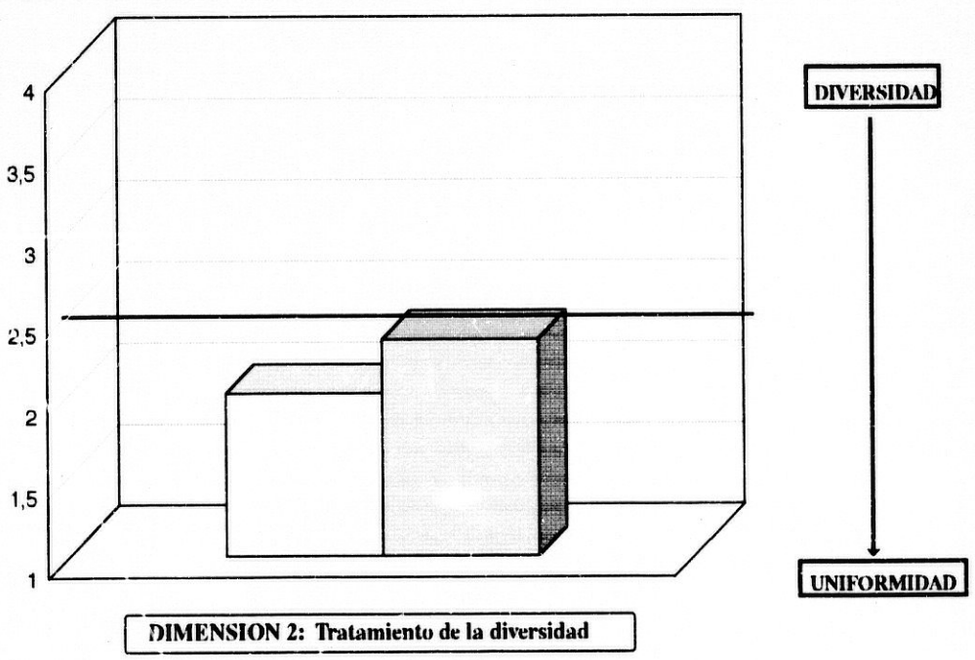

Figura 5.23- Dimensión tratamiento de la diversidad, antes y después del proceso formativo. (Oscar).

En cuanto a la *dimensión aprendizaje*, sólo comentamos la particular subida en valor de la primera categoría analizada, es decir, el ambiente de aprendizaje cooperativo-competitivo. En este caso el cambio ha sido en favor al aprendizaje cooperativo (algo que se ha percibido en general, en todos los profesores del grupo).

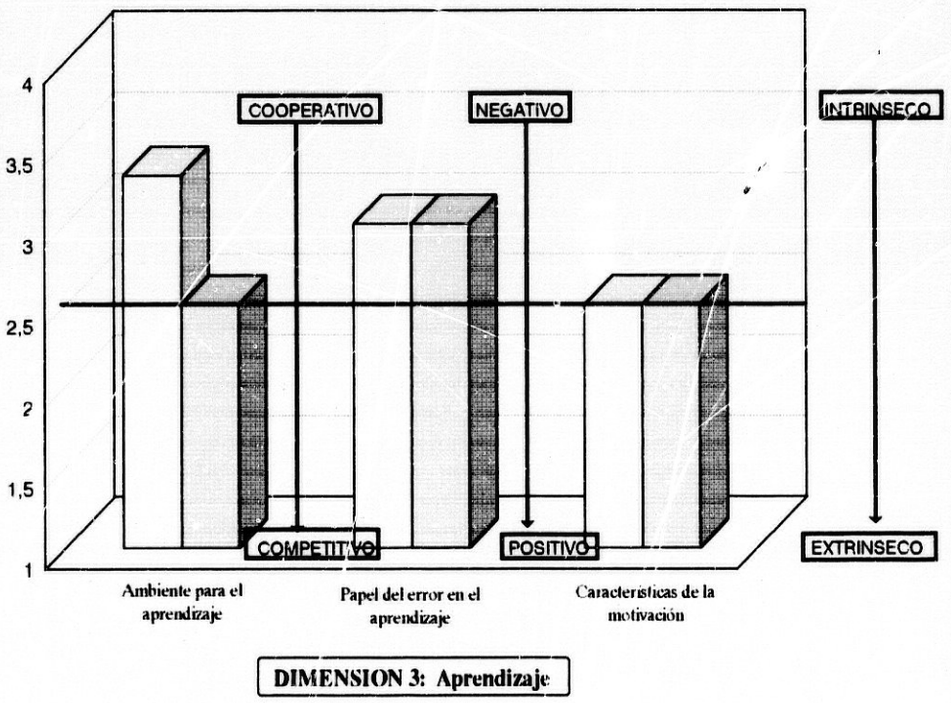

Figura 5.24- Dimensión aprendizaje, antes y después del proceso formativo. (Oscar).

Este aumento en la consideración al ambiente de aprendizaje cooperativo, se debe fundamentalmente al tratamiento de la expresión corporal como contenido en el seno del grupo de trabajo durante la 2ª y 3ª subfases del programa, según él mismo comenta:

> "La verdad es que este año nos hemos dado cuenta de la cantidad de cosas que se pueden hacer con la expresión corporal, cosa que antes no teníamos ni idea, y además en este sentido, soy privelegiado porque hemos podido comprobar en el vídeo que trabajan mejor los alumnos de primer ciclo de secundaria que los de segundo ciclo, y por tanto ahí tengo un buen campo de trabajo... es que los alumnos cooperan para llegar a representaciones y coreografías impensables..." (E4, Oscar, P.9).

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

Una vez que hemos descrito los resultados correspondientes a las creencias de los profesores del grupo de trabajo y su variación durante la presente investigación, vamos a afrontar el análisis descriptivo del discurso.

Este análisis se realiza sobre las sesiones de formación del grupo de trabajo (18 originalmente y 12 seleccionadas y analizadas, como vimos en el capítulo de IV de "metodología"), extrayendo en primer lugar, los temas que se trataron en el seno del grupo, a partir del sistema múltiple de categorías empleadas para este análisis del discurso, descritas ya en el apartado de metodología.

En la figura 5.25 se indica en qué lugar del análisis de datos nos encontramos, resaltando (sombreado) el aspecto que vamos a desarrollar en este epígrafe.

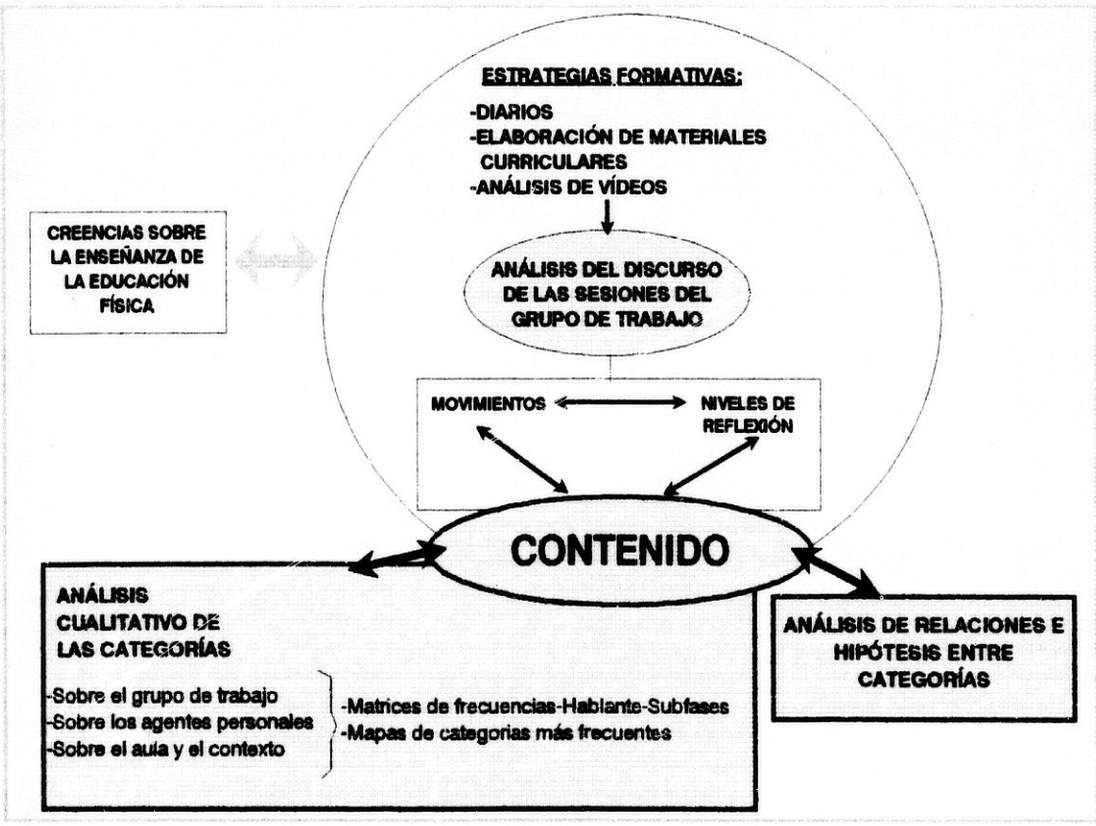

Figura 5.25.- Análisis cualitativo del contenido del discurso de los profesores del grupo de trabajo.

Como se aprecia, el análisis se centrará en las categorías de la *dimensión temática o contenido* (del listado de categorías señalado en metodología), mostrando datos de frecuencia de cada una de ellas en las diferentes subfases y cruzando estas frecuencias de temática con la dimensión *del hablante* (profesor que intervenía en el grupo).

La presentación de estos datos de frecuencia se realizarán a través de matrices de relación sencilla entre las dimensiones mencionadas (contenido y hablante).

Este análisis cualitativo tendrá como complemento la presentación de mapas ilustrativos, de aquellas categorías más frecuentes en el discurso, mostrando ejemplos de las propias sesiones formativas, de manera que proporcione una información suficiente sobre la temática de la misma.

Seguidamente, realizaremos un *análisis de relaciones* entre categorías temáticas. Para ello será necesario:

1) Seleccionar algunas de las categorías analizadas. Por el interés que despiertan o por profundizar en el tema de las mismas.

2) Establecer hipótesis de relación con otras categorías. Este proceso ya se puede vislumbrar desde la óptica de la codificación, es decir, a medida que codificábamos los textos de las sesiones de análisis, veíamos relaciones claras entre categorías temáticas, por lo que en este apartado realizamos este análisis relacional a través de las hipótesis que nos permite el programa de análisis de contenido AQD, verificando estas relaciones.[14]

3) En algunos casos de categorías muy frecuentes o de interés especial, tenemos la opción de no prefijar ninguna hipótesis, simplemente tomamos la opción de comprobar con cuáles del resto de categorías temáticas se relaciona, y a partir de ahí, verificar hipótesis más concretas.

[14] El programa AQD 3.0 posee 11 hipótesis prefijadas, con diferentes relaciones entre categorías, de forma que el usuario puede utilizar cualquiera de ellas según las características y los objetivos de su estudio.

5.2.1.-Análisis cualitativo de las categorías del contenido del discurso.

Para analizar el contenido del discurso, vamos a centrarnos en las tres subdimensiones de categorías principales:

A) Sobre el grupo de trabajo.

B) Sobre los agentes personales de la enseñanza.

C) Sobre el aula y el contexto.

Dentro de cada una de estas subdimensiones iremos progresivamente analizando su contenido, para ello, vamos a realizar cuadros y figuras que aclaren sus estructuras y contenidos.

El orden a seguir en el desarrollo de las categorías de cada subdimensión será el mismo que mantengamos en el cuadro previo de cada una de estas subdimensiones.

5.2.1.1.-Análisis de la subdimensión A): Sobre el grupo de trabajo.

En la subdimensión *"Sobre el grupo de trabajo"*, tratábamos varios aspectos relacionados directamente con el grupo de profesores que integraban las reuniones de formación.

En esta subdimensión se sitúan las categorías que definen el funcionamiento interno del grupo (gestión, materiales, tareas, interacción entre los componentes y aportación mutua de los profesores).

En el cuadro 5.2 aclaramos la estructura de esta subdimensión.

SUBDIMENSIÓN: A) SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO	
GRUPO DE CATEGORÍAS RELACIONADAS	CATEGORÍAS
A.1) GESTIÓN DEL GRUPO	-Procedimiento -Clarificación -Repaso -Reconducción -Coordinación
A.2) MATERIALES	-Materiales ajenos al grupo -Materiales del grupo: * Contenidos * Objetivos * Aplicación didáctica * Temporalización
A.3) TAREAS DEL GRUPO	-Tareas del grupo de trabajo
A.4) INTERACCIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO	-Conflictos -Elusión
A.5) APORTACIÓN MUTUA DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO	-Iluminación -Asesoramiento -Comparación de actuaciones

Cuadro nº 5.2: Estructura de la subdimensión *A) Sobre el grupo de trabajo.*

A continuación iremos analizando las diferentes agrupaciones de categorías (A.1, A.2, A.3, A.4 y A.5), relacionando la frecuencia de aparición de cada una de ellas con cada integrante del grupo y con cada subfase del programa formativo.

A.1) GESTIÓN DEL GRUPO

En el cuadro 5.3 aparecen las categorías de este grupo con su frecuencia de aparición, relacionando ésta con los diferentes miembros del grupo, así como los totales de cada subfase del programa formativo y los totales de cada hablante.

SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO: GESTIÓN DEL GRUPO

	HABLANTES																		TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª			
Procedimiento (PRO)	116	74	15	5	50	0	8	6	2	1	17	20	2	0	7	0	18	13	132	165	57
Clarificación (CLA)	70	6	8	1	0	0	1	1	5	0	5	1	1	0	1	0	0	0	73	12	15
Repaso (REP)	15	11	3	1	8	2	0	4	4	1	3	5	0	0	0	2	3	3	19	29	17
Reconducción (REC)	30	28	14	0	7	1	0	1	2	1	1	7	1	1	0	0	1	1	32	39	25
Coordinación (COR)	47	24	22	8	8	15	5	4	5	16	3	5	4	5	8	2	2	7	82	46	62
TOTALES DE CADA HABLANTE	**278**	**143**	**62**	**15**	**73**	**18**	**14**	**16**	**18**	**19**	**29**	**38**	**8**	**6**	**15**	**4**	**24**	**24**	**338**	**291**	**186**
	483			**106**			**48**			**86**			**29**			**52**					

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Procedimiento (PRO)	354
Clarificación (CLA)	100
Repaso (REP)	65
Reconducción (REC)	96
Coordinación (COR)	190

Cuadro 5.3.-Sobre el grupo de trabajo: Gestión del grupo.

Como podemos observar, cada columna de números corresponde al hablante que se sitúa en el plano superior del cuadro, y cada número de dicha columna, a la frecuencia con que dicho hablante hace referencia a la categoría correspondiente.

Las tres columnas que conforman cada uno de los hablantes, se corresponden a las frecuencias de las categorías en cuestión y en cada una de las subfases del programa formativo (1ª, 2ª y 3ª).

Debemos aclarar que sólo realizamos mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes de cada grupo. Entendemos por *categorías más frecuentes*, aquellas que sobrepasan un total de 100 durante todo el proceso (sólo en las 12

sesiones analizadas).

Asimismo, hemos realizado en alguna ocasión, mapas de alguna categoría que no llega a un frecuencia total de 100, debido fundamentalmente a razones de aclaración de algún aspecto concreto.

Haciendo ya referencia al contenido del cuadro 5.3 anterior, observamos cómo existe una disminución progresiva en la frecuencia de las categorías de gestión en las tres subfases del proceso (338 en la 1ª subfase, 291 en la 2ª subfase y 186 en la 3ª subfase).

La razón principal de esta disminución viene dada por las características de un programa formativo como el llevado a cabo, es decir, **en la primera subfase, la gestión es fundamental**. De esta forma, las normas de actuación, la dinámica a seguir en las sesiones de formación, el procedimiento a seguir en todo el proceso, la clarificación de los propósitos de esos procedimientos, la coordinación de los miembros del grupo, etc., deben quedar claros en la primera subfase del programa, es más, incluso podemos decir que deben quedar claros en las primeras sesiones de dicho programa, de forma que todos los integrantes del mismo, puedan tener una visión global y clara del funcionamiento y los objetivos de la actividad que van a desarrollar.

Si profundizamos en los datos del cuadro 5.3, observamos que la alta frecuencia dada en esta primera subfase se debe, fundamentalmente, a la labor del coordinador del grupo, es decir, de la frecuencia total de esta primera subfase (338), 278 codificaciones se corresponden con intervenciones del coordinador (82.25%), mientras que en las subfases segunda y tercera este porcentaje disminuye (48.8% y 33.33%, respectivamente), lo cual nos aporta un argumento más a la interpretación realizada anteriormente.

En la segunda subfase, correspondiente a la elaboración del material curricular, la cifra de frecuencia de las categorías correspondiente a la gestión del grupo, sigue siendo alta (291) sobre todo si la comparamos con la tercera subfase (186, +105 de diferencia). Esto no sería lógico si sólo tenemos en cuenta la argumentación aportada anteriormente, puesto que los valores se deberían estabilizar a partir de la segunda subfase, lo cual no ocurre, sino que sigue disminuyendo.

La razón de esta nueva disminución entre las subfases segunda y tercera, se debe a la estrategia de formación utilizada, es decir, lo normal en el proceso de inicio de una nueva estrategia es aclarar los objetivos de su utilización, las modificaciones en la dinámica interna del grupo provocadas por el empleo de dicha estrategia, etc., pero en este caso, a esta gestión normal en la utilización de una nueva estrategia hay que sumar la dificultad añadida en la segunda subfase de elaborar un material curricular cuyo contenido apenas conocíamos, con lo que el adquirir una nueva dinámica de trabajo se veía agravado.

Esta argumentación se ve apoyada por los datos de las diferentes categorías que componen la gestión del grupo, es decir, observamos cómo por ejemplo la categoría procedimiento (132, frente a 165), la de repaso (19, frente a 29) o la de reconducción (32, frente a 39), poseen valores superiores en la subfase segunda que en la primera, cosa que en un principio no parecía lógica.

Estos datos nos demuestran que en la segunda subfase se tuvo que revisar numerosas veces el procedimiento a seguir, puesto que no teníamos claro el camino, o que la dirección del discurso debía modificarse por no encontrar un avance en el mismo.

He aquí un ejemplo del razonamiento realizado, en primer lugar una modificación del procedimiento, y en segundo lugar una reconducción del discurso:

> "Yo creo que no podemos hacer eso, no es operativo marcar objetivos actitudinales, es forzar la máquina, el mejor camino es hacerlo sin tener en cuenta esto y después analizarlo, pienso yo, vamos..." (ses6, 425-428).

"... yo creo que nos estamos perdiendo un poco ¿eh?, deberíamos dejar este tema e introducirnos en, lo primero que dijimos..." (ses5, 488-490).

En esta segunda subfase observamos cómo uno de los profesores, concretamente Ana, posee un valor de frecuencia mucho mayor que el resto de docentes integrantes del grupo de trabajo (106, frente a los 48, 86, 29 ó 52). La diferencia en esta profesora fue debida a su función dentro del grupo, que realizó las veces de coordinador (en cuanto al contenido del material curricular, es decir, la expresión corporal), puesto que era la única que había trabajado más el tema que tratábamos.

Es evidente y lógico que los datos correspondientes a esta gestión del grupo sean predominantemente mayores en el coordinador que en el resto de profesores, como así ocurre en todas las subfases, puesto que la función del coordinador es principalmente de orientación y gestión del proceso, pero es curiosa la evolución de los datos del coordinador si la comparamos con la evolución del profesorado integrante del grupo.

El coordinador disminuye progresivamente la frecuencia total de las categorías de gestión en cada subfase (278, 143 y 62), mientras que el resto del profesorado tiende a la alza, sobre todo si tomamos como criterio la primera y la última subfase (puesto que la subfase segunda posee las particularidades ya mencionadas que, por ejemplo alteran esta progresión en Ana y Oscar).

De esta forma, la tercera subfase es la que menor frecuencia total posee (186), y aquella en la que el coordinador interviene en menor proporción como vimos anteriormente (33.33%), es decir, los profesores toman un protagonismo mayor en la gestión del grupo.

Podemos, por tanto concluir que la función gestora del coordinador, daba

oportunidad a los profesores del grupo a implicarse mayormente cuanto más evolucionaba el proceso, y que los profesores tomaban el relevo de gestionar el grupo cuando este papel les iba resultando familiar y se sentían capaces para ello.

Por último señalar que de las 5 categorías que componen la gestión del grupo, las de clarificación y reconducción son casi de uso exclusivo del coordinador, como vemos en los datos de las columnas (por ejemplo, Ana sólo emplea la clarificación 1 vez en todo el proceso formativo, Fran ninguna, y en total, entre los 5 profesores se emplea 16 veces, frente a las 84 del coordinador del grupo).

A continuación, y como establecimos al comienzo, vamos a desarrollar las categorías de procedimiento, de clarificación y de coordinación, puesto que sobrepasan o igualan el número absoluto de 100 en su frecuencia de aparición a lo largo del proceso.

Además, en este apartado A.1, dedicado a la gestión del grupo, vamos a comentar la categoría de reconducción, puesto que sufrió una modificación con respecto al listado de categorías primitivas, en la fase de entrenamiento de los codificadores.

Como observamos en la figura 5.26, la categoría *procedimiento*, posee varias direcciones. Estas direcciones se toman para guiar el transcurso de las sesiones en varios sentidos:

-Siguiendo el orden del día preparado anteriormente por el coordinador del grupo, donde se incluyen las actividades a realizar en el día de reunión.

-Ajustando el tiempo de la sesión a las actividades previstas para realizar en dicha sesión.

-Sugiriendo normas de actuación para favorecer la dinámica interna del grupo.

-Proponiendo actuaciones generales a seguir en las diferentes subfases del estudio (diarios, materiales curriculares y análisis de vídeos).

-Los profesores por otro lado, proponían variantes, actuaciones nuevas y revisaban el procedimiento establecido por el coordinador o por otro miembro del grupo, de forma que ellos también eran partícipes de las direcciones que tomaba el grupo en sus actividades.

-Por último destacamos, las dos alternativas posibles en la estructuración del grupo, es decir:

a) una estructuración más directiva, donde el coordinador proponía actividades o normas de actuación ya establecidas y sin posibilidad de cambio o decisión negociada,

b) otra estructuración más flexible o indirecta, donde la posibilidad de elección de los profesores del grupo ante una actividad a realizar (procedimiento) era total.

Entre estas dos formas de dirección del grupo, prácticamente no hubo diferencias durante el proceso, puesto que del total de la categoría procedimiento (354 veces), 98 tuvieron este carácter de estructuración, y de ellas 40 (40.81%) fueron correspondientes a una estructuración directiva y 48 (59.18%) a una estructuración indirecta, que fomentaba la participación del profesorado en su formación permanente[15].

Quizás desde un principio nos hubiese gustado mantener un porcentaje más alto de flexibilidad, pero la dirección se hacía fundamental para seguir los condicionantes del estudio realizado.

[15] Datos obtenidos de la lectura de las declaraciones codificadas como procedimiento.

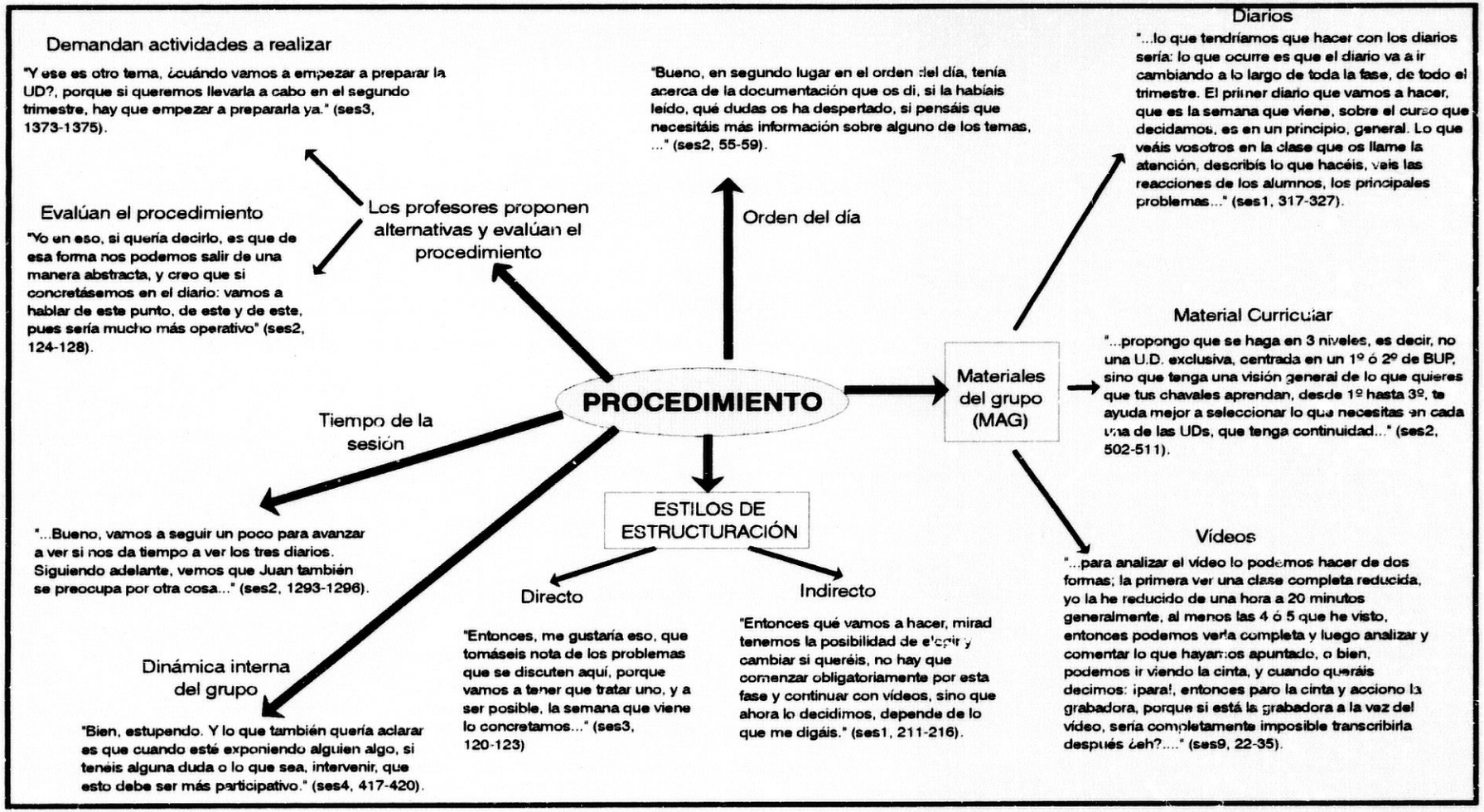

Figura 5.26.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría PROCEDIMIENTO.

Con respecto a la categoría de *Clarificación*, observamos en la figura 5.27, cómo se encamina a la justificación de todos los procedimientos seguidos en el grupo, tanto de las normas a seguir en el mismo como de los propósitos generales del proceso y específicos de utilización de las estrategias de formación.

Por otro lado y en un bajo número de ocasiones, como tuvimos ocasión de ver en el cuadro 5.3, los profesores también realizan esta función de clarificación de sus procesos, o manifiestan sus intenciones de las actividades que realizan o de las actividades que proponen para el procedimiento.

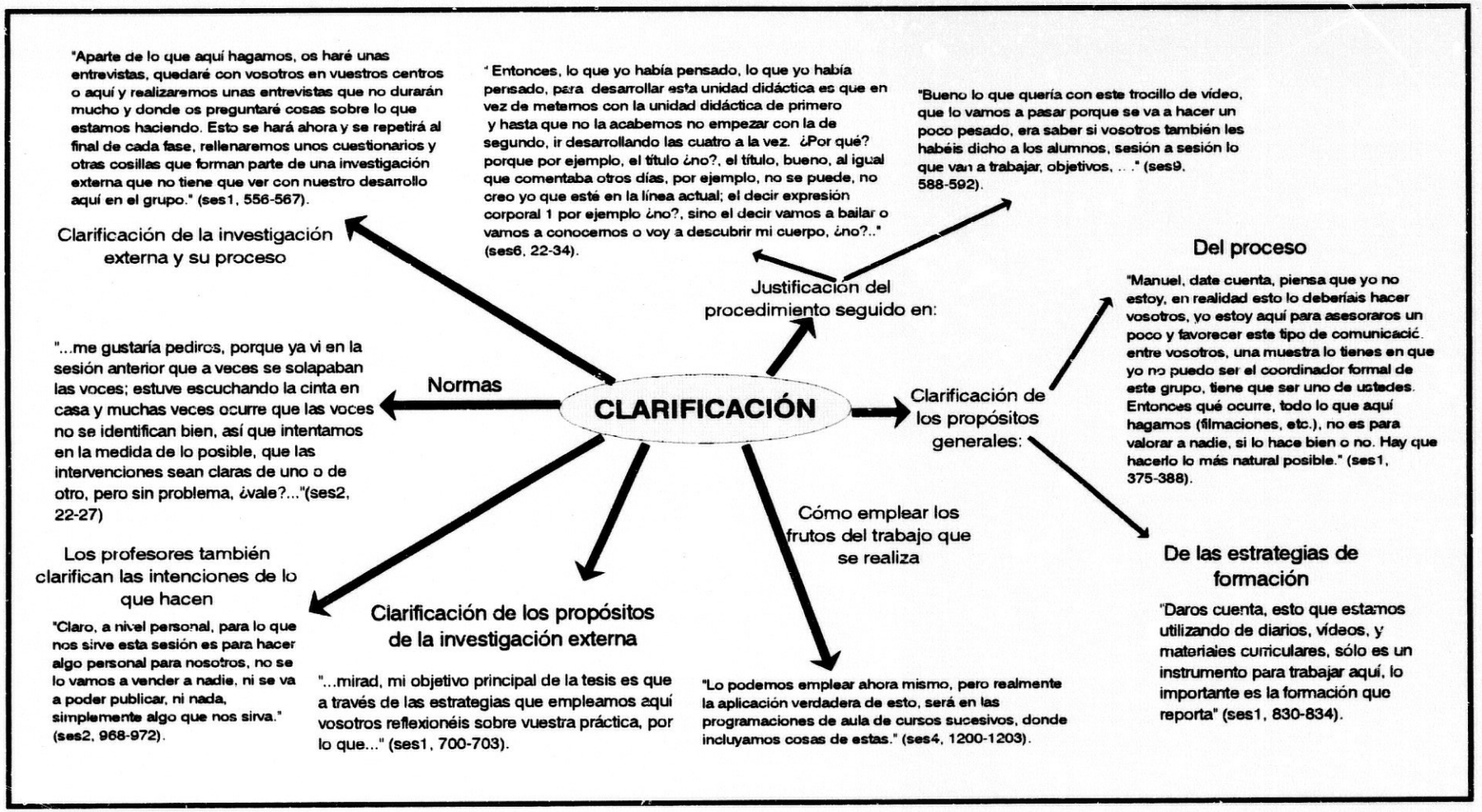

Figura 5.27.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría CLARIFICACIÓN.

En esta categoría de clarificación incluimos la exposición en el grupo de trabajo, de las intenciones externas del coordinador para realizar el presente estudio, es decir, intentábamos informar completamente al profesor participante en el estudio de cuáles iban a ser las intenciones del mismo, sin llegar a condicionar su actuación dentro del grupo ni de su aula.

La clarificación recoge como observamos en el mapa, la justificación de la investigación externa, del proceso en general, de las estrategias de formación, de las normas que se proponían en el grupo, así como los mismos profesores podían clarificar sus intenciones ante actuaciones determinadas.

Con respecto a la categoría de *coordinación*, en ella contemplábamos diferentes aspectos:

1.-La coordinación entre los profesores del grupo y los observadores o entrevistadores.

Como se explicitó en el capítulo IV de Metodología, se establecieron "triadas" de colaboración entre los cinco profesores del grupo y diez alumnos, dos por cada profesor (profesores de Educación Física en formación inicial, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). Esta coordinación entre los profesores y colaboradores se refleja en la categoría de coordinación en varios sentidos:

* Coordinación para la observación directa de las clases de los profesores del grupo durante la primera subfase del estudio. Esta información recogida por los observadores se contrastaban con los diarios personales de los profesores, con lo cual la coordinación entre ambas información también se deriva de este primer apartado.

* Coordinación para la filmación de las clases prácticas de los docentes (en la tercera subfase del estudio), información que se utilizaba para la posterior visualización y análisis en el grupo de trabajo.

* Coordinación para la realización de entrevistas a tres alumnos de los cinco profesores del grupo (al final de cada subfase).

Esta actividad debíamos canalizarla a través de coordinar las actuaciones de unos y otros, declaraciones que codificábamos como coordinación, según se puede observar en los ejemplos ilustrativos del mapa, en la figura 5.28.

2.-En esta categoría también contemplábamos la coordinación existente entre los miembros del grupo cuando se reunían para realizar alguna actividad relacionada con la docencia e indirectamente con las actividades que surgían del grupo de trabajo.

En este sentido, aparecen muchas declaraciones durante el final de la segunda y toda la tercera subfase, puesto que en esos momentos los profesores se reunían para concretar las sesiones del material curricular creado (UD de expresión corporal), para posteriormente llevarlas a la práctica en las clases.

3.-Un aspecto importante de esta categoría es la concreción de reuniones posteriores del grupo de trabajo durante una de las sesiones formativas.

Estas declaraciones en el discurso solían tomar una situación *extrema y concentrada* en la sesión, es decir:

a) Extrema, en el sentido en que normalmente los códigos "COR" destinados a este tipo de declaraciones, se situaban bien al principio de la sesión formativa o bien al final de la misma, de forma que al comenzar la sesión o al finalizar la misma (con mayor frecuencia), se fijaba la siguiente reunión del grupo.

b) Y concentrada, en cuanto a que sólo se habla de "COR" en este sentido, en un momento dado de la sesión, apareciendo 8 ó 10 códigos destinados a ello de forma consecutiva, y no aparece más refiriéndose a este aspecto de fijar una reunión venidera.

4.-En la categoría coordinación aparecen los argumentos de la observación de los profesores (realizadas por los observadores) utilizadas como complemento al contenido de los diarios personales durante la primera subfase. Esto expresa la coordinación entre las declaraciones del profesor y del observador externo, a modo de triangulación.

5.-Por último, esta categoría de coordinación (COR) abarca la recogida de datos de los miembros del grupo o el encargo de tareas de coordinación administrativa. Esto ocurrió fundamentalmente en la primera subfase.

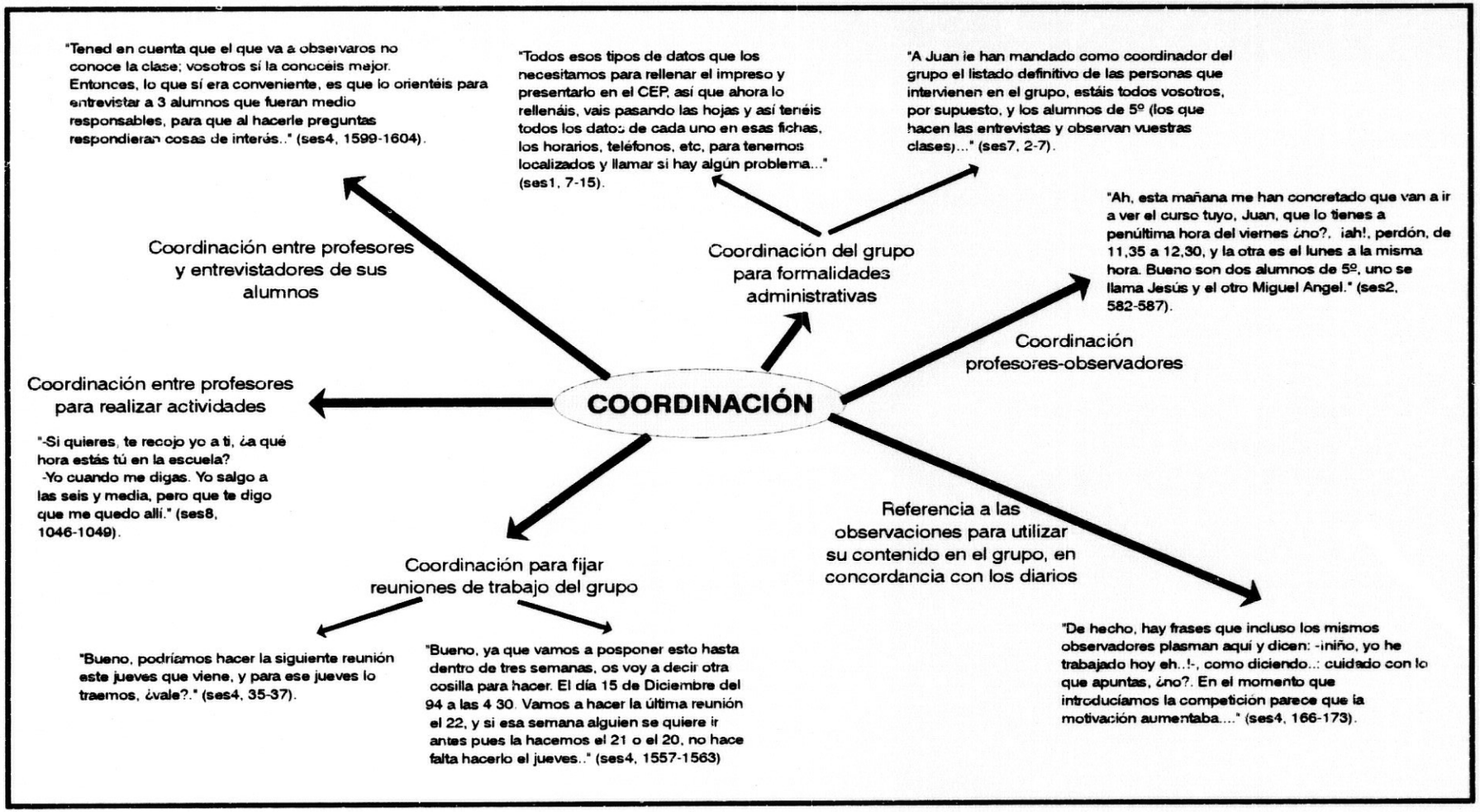

Figura 5.28.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría COORDINACIÓN.

Por último, comentaremos en este apartado de gestión del grupo, la categoría de *reconducción,* que en un principio sólo albergaba la acepción de guiar el tema de la conversación en el seno de la discusión del grupo, y que posteriormente, debido a las confusiones a que se prestaba con una categoría primitiva denominada disuasión, se unieron ambas acepciones.

Entendíamos como *disuasión* aquellas declaraciones que tienen como finalidad cortar un tema, porque no sea de interés o porque se vaya a tratar en otro momento. Estas dos acepciones se contemplan en el mapa ilustrativo de la categoría reconducción de la figura 5.29.

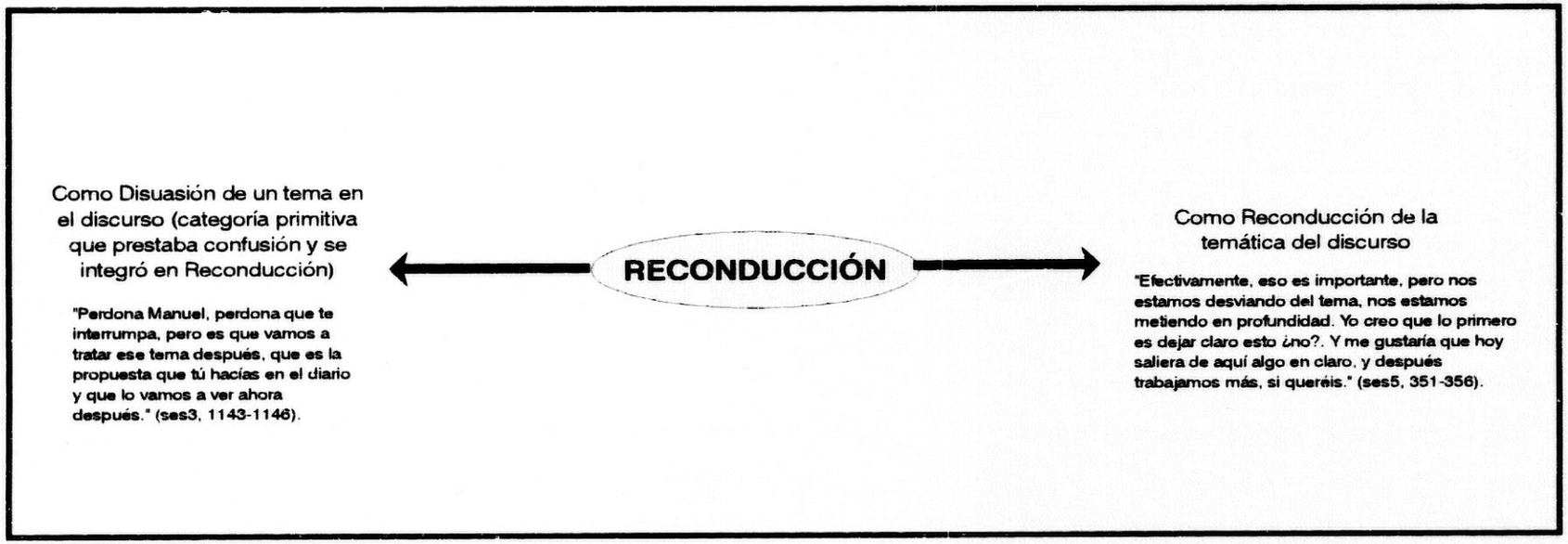

Figura 5.29.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría RECONDUCCIÓN.

A.2) MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORADOS POR EL GRUPO.

En este apartado de materiales incluimos tanto aquellos materiales que se utilizaron por el grupo a la hora de consultar información o como medio de formación para los profesores del mismo, como aquellos que fueron elaborados por el propio grupo de trabajo.

En primer lugar analizaremos los materiales que hemos llamado "ajenos al grupo", como aquellos no elaborados por el grupo de profesores, pero utilizados en el mismo para cualquier finalidad.

SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO: MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORADOS

	HABLANTES												TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Materiales ajenos al grupo (MAJ)	41	13	1	4	8	1	7	4	0	12	3	0	11	2	0	9	14	1	84	44	3
		55			13			11			15			13			24				

TOTAL DE LA CATEGORÍA	
Materiales ajenos (MAJ)	131

Cuadro 5.4.-Sobre el grupo de trabajo: Materiales utilizados, pero ajenos al grupo.

Como observamos en el cuadro 5.4, la categoría *materiales ajenos al grupo*, es una categoría frecuente, puesto que supera las 100 ocasiones codificadas a lo largo de las 12 sesiones analizadas del proceso formativo. Además comprobamos una serie de particularidades:

-El coordinador del grupo mantiene una frecuencia superior al resto de profesores (55, frente a 13, 11, 15, 13 ó 24).

-La categoría en cuestión es más frecuente en la primera subfase que en la segunda, donde casi se reduce a la mitad y en la tercera, donde casi desaparece (84, 44 y 3, respectivamente).

En primer lugar debemos comentar que el coordinador aportó una serie de documentos para la realización de un minicurso formativo, al comienzo de la primera subfase, lo cual explica en parte, los resultados obtenidos. Asimismo, durante toda la primera fase surgieron temas en los diarios personales que suscitaban la búsqueda de información externa, como por ejemplo el tema de las exenciones en Educación Física (legislación, etc.).

En segundo lugar, y durante la elaboración del material curricular creado en la subfase segunda, se tuvieron que recopilar libros y documentos que nos informaran acerca del contenido que decidimos abordar para nuestras unidades didácticas (que si bien la UD es un material elaborado por el grupo, no lo eran la documentación empleada para ello), esto nos explica que la frecuencia de "MAJ" descienda con respecto a la primera subfase pero siga manteniéndose alta.

Por último en la subfase tercera, vemos cómo sólo hay 3 ocasiones en que aparece "MAJ", lo cual nos indica claramente que el centro de atención de esta tercera subfase es otro. En este caso y como veremos en el apartado A.4, existe una gran frecuencia de categorías en torno al aula de Educación Física (algo claramente previsible ante el análisis de vídeos sobre las clases prácticas de los profesores).

Observamos en el mapa ilustrativo de la categoría de materiales ajenos al grupo, figura 5.30, las diferentes direcciones tomadas por dicha categoría tras el análisis pormenorizado de los fragmentos de texto que corresponden a esta categoría en el discurso de los profesores.

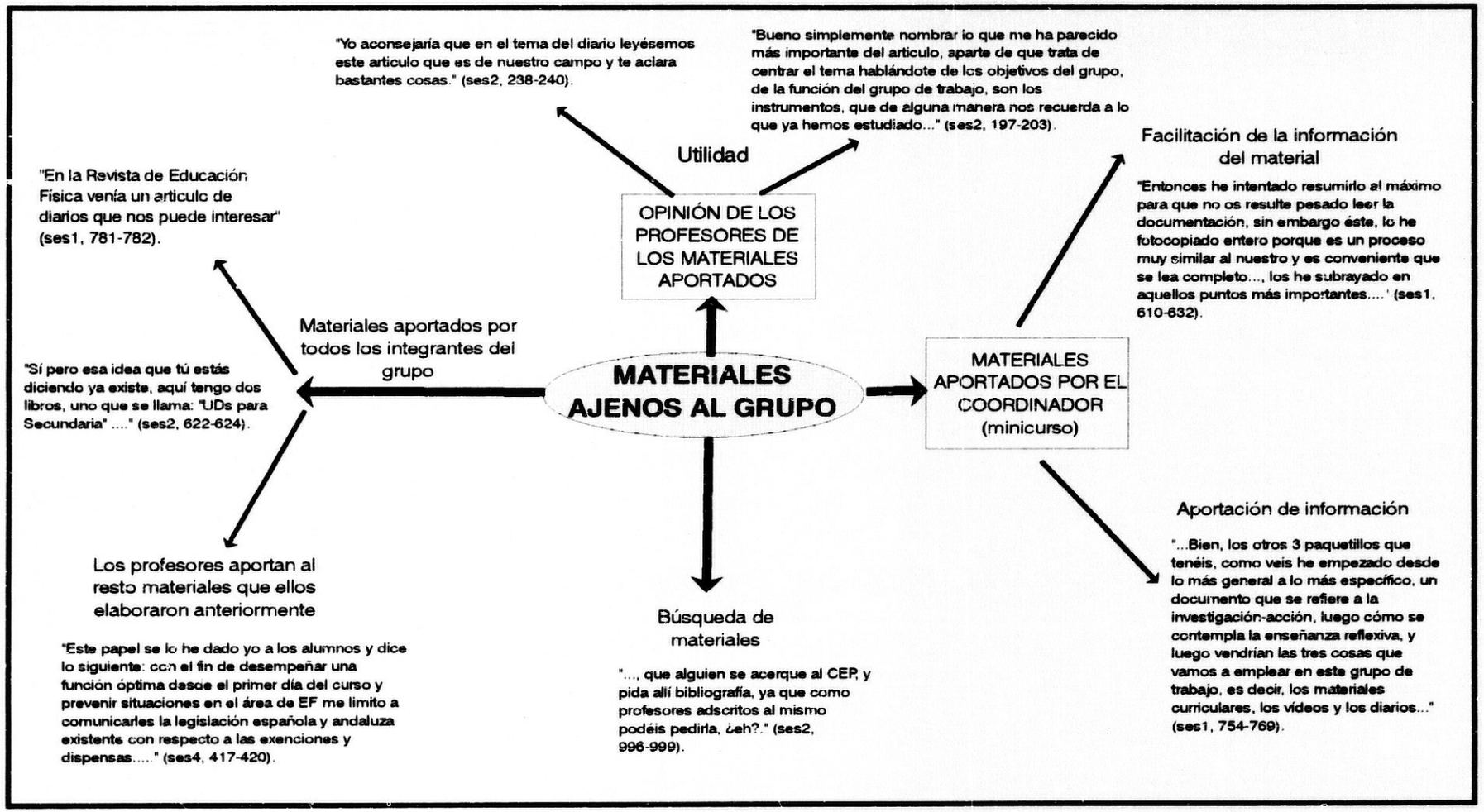

Figura 5.30.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría MATERIALES AJENOS AL GRUPO.

En definitiva, podemos decir que:

-El coordinador aporta materiales al resto del grupo, a través de un dossier de documentos, así como facilita la lectura de estos documentos subrayando y preparando los mismos.

-Los profesores aportan igualmente materiales que conocen o que ellos mismos han elaborado anteriormente para sus clases, así como valoran la utilidad de los materiales que se manejan en el grupo.

-En esta categoría aparecieron también declaraciones donde se organizaba, dentro del grupo, la búsqueda de materiales de apoyo en torno a los temas que se debatían, tal y como observamos en el mapa anterior.

Por otro lado y dentro de este apartado A.2 de materiales, existe un segundo grupo de categorías de *materiales elaborados por el grupo*, y donde damos cabida a todos los materiales que se manejaban en el grupo y que se elaboraban en el seno del mismo, por los profesores y por el coordinador.

SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO: MATERIALES UTILIZADOS Y ELABORADOS

	HABLANTES																	TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Materiales del grupo (MAG):	76	17	3	2	4	0	8	2	1	11	6	0	12	2	0	2	5	1	111	36	5
* Contenidos (CON)	0	125	11	0	142	19	0	35	18	0	36	13	0	25	7	0	42	22	0	405	90
* Objetivos (OBJ)	0	99	2	0	66	6	0	27	2	0	23	4	0	17	0	0	36	4	0	268	18
* Aplicación didáctica (ADM)	0	34	4	0	66	0	0	7	3	0	21	10	0	6	0	0	7	0	0	141	17
* Temporalización (TEM)	0	74	0	0	39	1	0	18	2	0	30	0	0	17	2	0	14	0	0	192	5
TOTALES DE CADA HABLANTE (Sólo correspondiente a MAG)	76	349	20	2	357	26	8	89	26	11	116	27	12	67	9	2	104	27	111	1042	135
		445			385			123			154			88			133				

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Materiales del grupo (MAG)	152
* Contenidos (CON)	495
* Objetivos (OBJ)	286
* Aplicación didáctica (ADM)	158
* Temporalización (TEM)	197

Cuadro 5.5.-Sobre el grupo de trabajo: Materiales elaborados por el grupo.

Debemos aclarar que la categoría *materiales del grupo*, abarca todos aquellos materiales que se elaboraron, y que por tanto, el desglose de categorías posterior están incluidas en ella (cuadro 5.5).

Esto ocurre con las categorías pertenecientes al material curricular (contenidos, objetivos, aplicación didáctica y temporalización del material curricular). Así explicamos que en la primera subfase no aparezca ninguna categoría de las mencionadas, ya que el material curricular se elaboró en la segunda subfase (frecuencia "0" de las primeras columnas de cada hablante, así como en el total de la 1ª subfase).

Por el contrario, en la segunda subfase la frecuencia de categorías de este material curricular aumenta considerablemente, llegando a una frecuencia total de 1042.

Es de destacar el papel de Ana como conductora del contenido de expresión corporal, dato que se confirma con la frecuencia más alta en la segunda subfase (357). Asimismo el total de cada hablante nos confirma que el coordinador y Ana fueron los principales agentes en la construcción de los materiales del grupo (445 y 385, respectivamente).

En el mapa ilustrativo de las categorías correspondientes a los materiales del grupo vemos esta diferenciación entre las categorías del material curricular y las direcciones tomadas por "MAG" no referentes al material curricular de expresión corporal (figura 5.31).

A este respecto "MAG" se encamina a las diferentes propuestas de realización de materiales por los diferentes integrantes del grupo, al reconocimiento de la utilidad de los materiales elaborados por el grupo, así como a la aclaración de dudas sobre cómo realizar el material o cómo se va a utilizar el mismo.

Por el contrario, aquellas categorías pertenecientes al material curricular desarrollado por el grupo (material de expresión corporal), aparecen en la figura 5.31 separadas del resto por una línea punteada y se corresponden a los objetivos, contenidos, aplicación didáctica del material y a su temporalización.

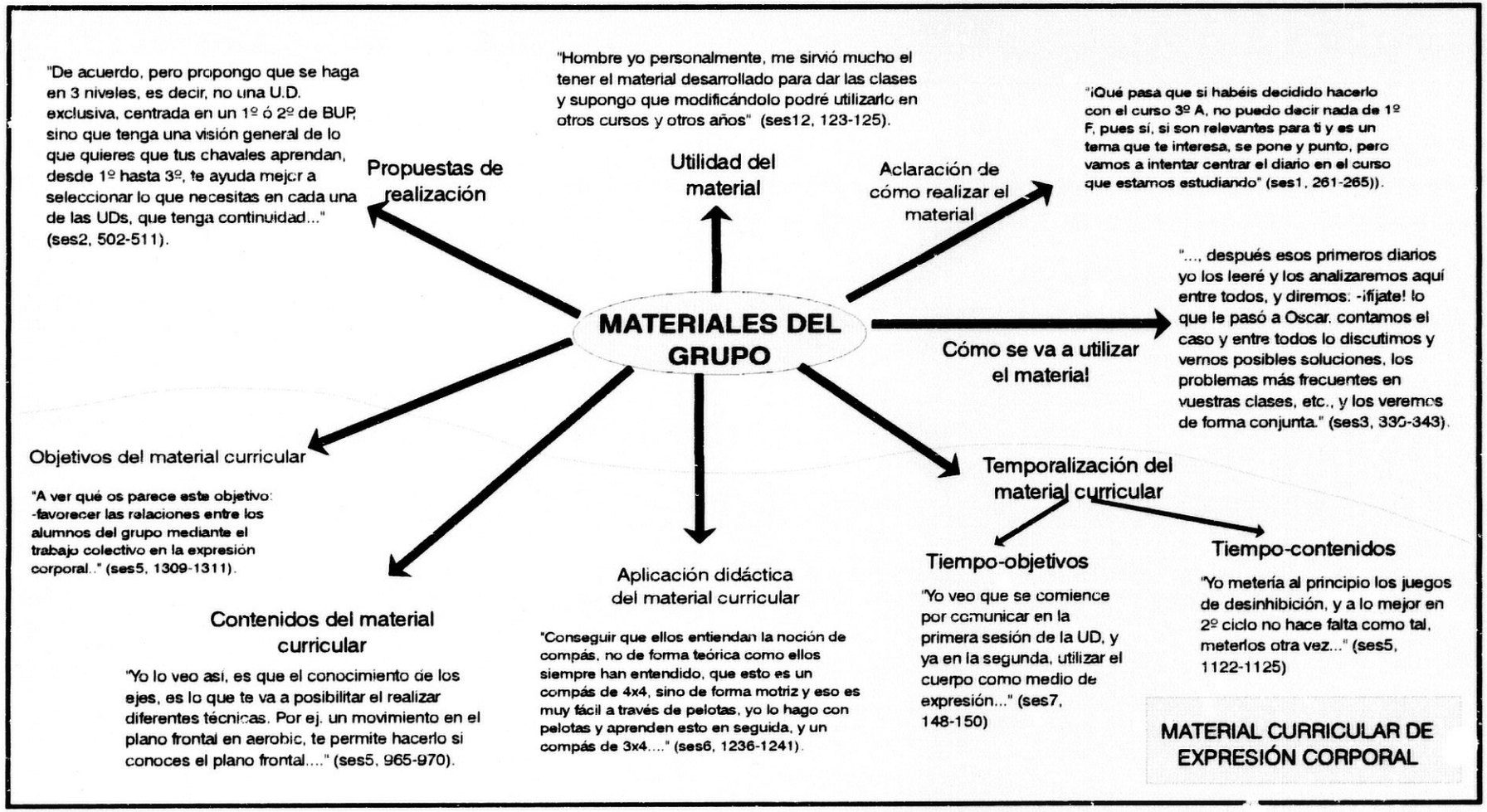

Figura 5.31.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría MATERIALES ELABORADOS POR EL GRUPO (MAG).

A.3) TAREAS DEL GRUPO.

En el apartado A.3, hemos concretado la categoría *tareas del grupo de trabajo*, en la cual integramos aquellas tareas que el profesorado y el coordinador debían realizar para solventar aquellos temas necesitados de un trabajo exterior al grupo. Generalmente estas tareas se realizaban en casa y posteriormente se exponían al resto del grupo, tomando soluciones y posiciones intermedias que aunarán lo positivo de cada trabajo.

SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO: **TAREAS DEL GRUPO**

	HABLANTES																		TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Tareas del grupo (TAG)	58	22	9	7	7	0	10	9	1	9	3	2	1	1	0	17	12	1	112	54	13
	89			14			20			14			2			30					

TOTAL DE LA CATEGORÍA	
Tareas del grupo (TAG)	179

Cuadro 5.6.-Sobre el grupo de trabajo: Tareas del grupo.

En el cuadro 5.6 observamos una disminución progresiva de las tareas del grupo en cada una de las subfases (112, 54 y 13 respectivamente), para lo cual hemos realizado dos reflexiones:

-Una primera, marcada por la propia temática de cada una de las subfases, es decir, en la primera subfase, las tareas abundan puesto que la propia realización del diario supone una tarea a realizar. Igualmente, y siguiendo la metodología de la investigación-acción, los temas surgidos de los diarios personales de los profesores en la primera subfase nos proporcionaba una serie de temas que trabajábamos posteriormente. Además el simple hecho de poner en marcha el grupo de trabajo incluía una serie de tareas que no aparecen en las siguientes subfases.

En la segunda subfase, el material curricular elaborado también nos proporcionaba una serie de tareas a realizar, con el fin de ir confeccionando el material propuesto (UDs de expresión corporal).

Sin embargo, en la última subfase, sólo aparecen 13 tareas debido también a la característica de la actividad realizada, es decir, los profesores llegaban al grupo y comenzábamos a analizar los vídeos, no había trabajo externo de los docentes. Sí lo había del coordinador, preparando los vídeos y el guión numerado para comentarlos, pero no eran tareas comunes que se discutieran en el grupo de trabajo.

-Por otro lado, la segunda reflexión nos lleva a un cansancio lógico ocurrido a lo largo del proceso, que hacía que las tareas disminuyeran conforme avanzaba el curso académico.

En el mapa ilustrativo de la categoría tareas del grupo de trabajo (figura 5.32), observamos una división paralela de las funciones que en esta categoría cumplía el coordinador y los profesores, es decir;

-el coordinador sugiere tareas para su realización, mientras que el profesorado del grupo proponía variantes a dichas tareas o proponía otras nuevas a raíz de las planteadas por el coordinador,

-o bien el profesorado del grupo preguntaba cómo realizar las tareas encomendadas, mientras que el coordinador aclaraba las dudas que surgían al respecto,

-o bien el coordinador solicita la exposición de las tareas del grupo, una vez trabajadas ya en casa, mientras que los profesores exponían las tareas solicitadas.

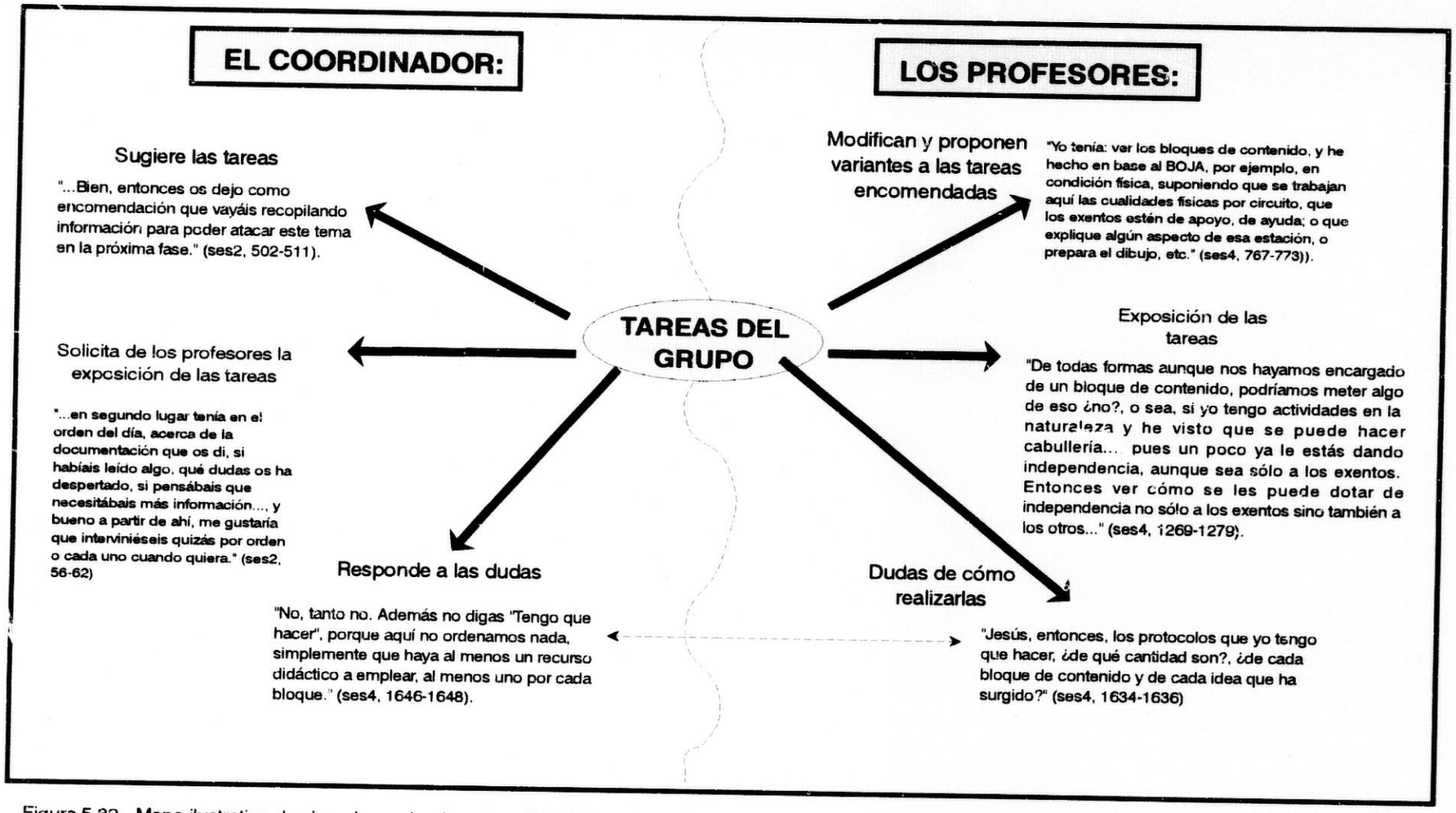

Figura 5.32.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría TAREAS DEL GRUPO

A.4) INTERACCIONES ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO.

En esta agrupación de categorías queríamos confluir aquellas interacciones ocurridas en el grupo de trabajo entre los profesores o entre profesores y coordinador.

En el cuadro 5.7, observamos las dos categorías que corresponden a este apartado:

SOBRE EL GRUPO DE TRABAJO: INTERACCIONES ENTRE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

	HABLANTES																TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Conflicto (CNF)	9	42	8	2	22	10	6	3	8	6	5	15	0	9	4	6	7	17	29	88	62
Elusión (ELU)	5	23	7	0	0	0	0	0	1	1	6	12	2	4	4	0	7	1	8	40	25

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Conflicto (CNF)	179
Elusión (ELU)	73

Cuadro 5.7.-Sobre el grupo de trabajo: Interacciones entre los miembros del grupo.

Debemos resaltar que en este cuadro no hemos sumado el total de cada hablante, ni en cada subfase ni el total del proceso, debido a que aunque las categorías elusión y conflicto tienen en común una interacción entre dos personas del grupo, no tenía mucho sentido sumar las frecuencias de cada una de ellas porque no tienen una clara relación temática.

Simplemente vamos a comentar dos aspectos que nos llaman la atención, y que podemos relacionar con una de las subfases del programa formativo realizado:

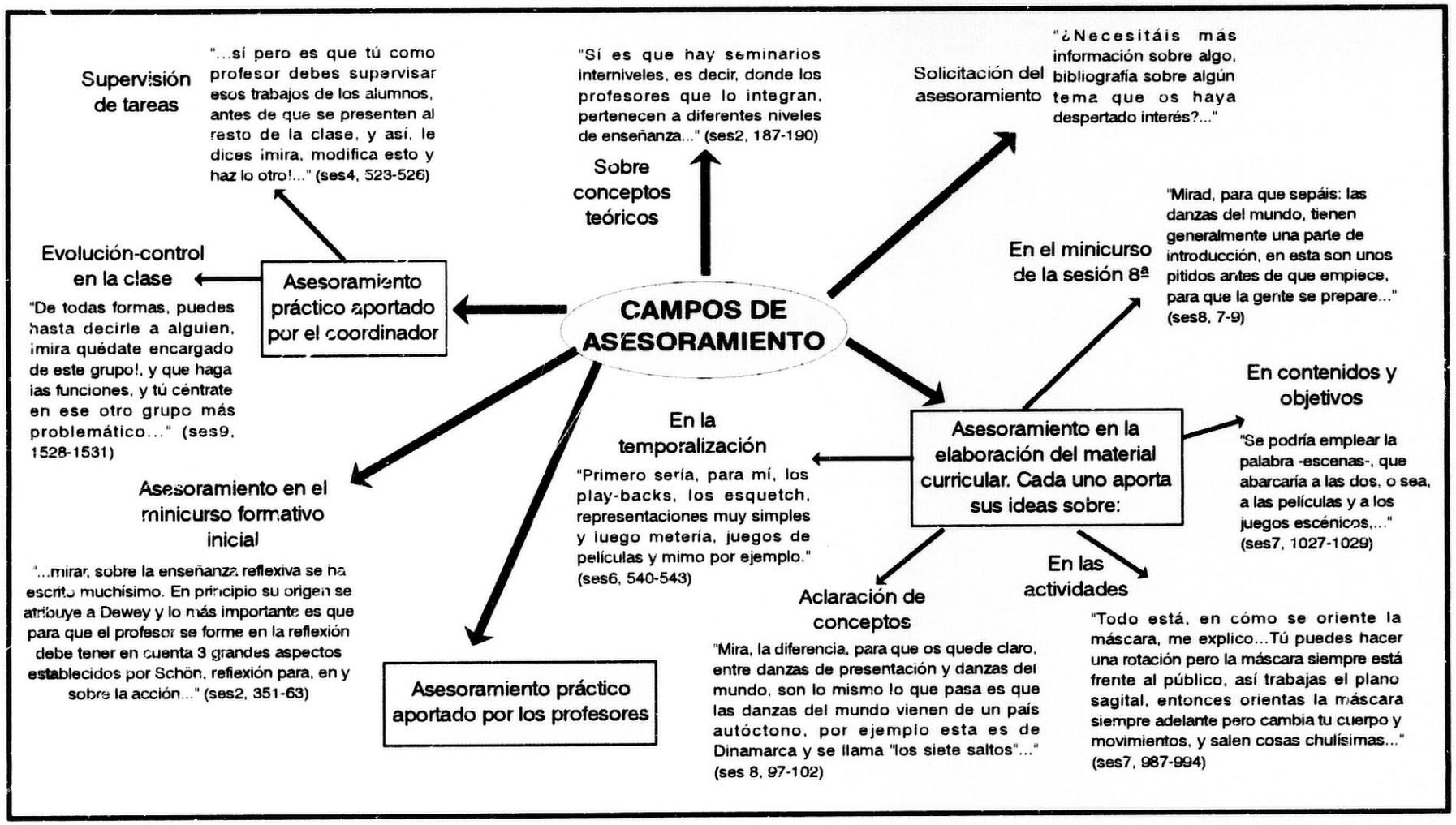

Figura 5.35.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ASESORAMIENTO

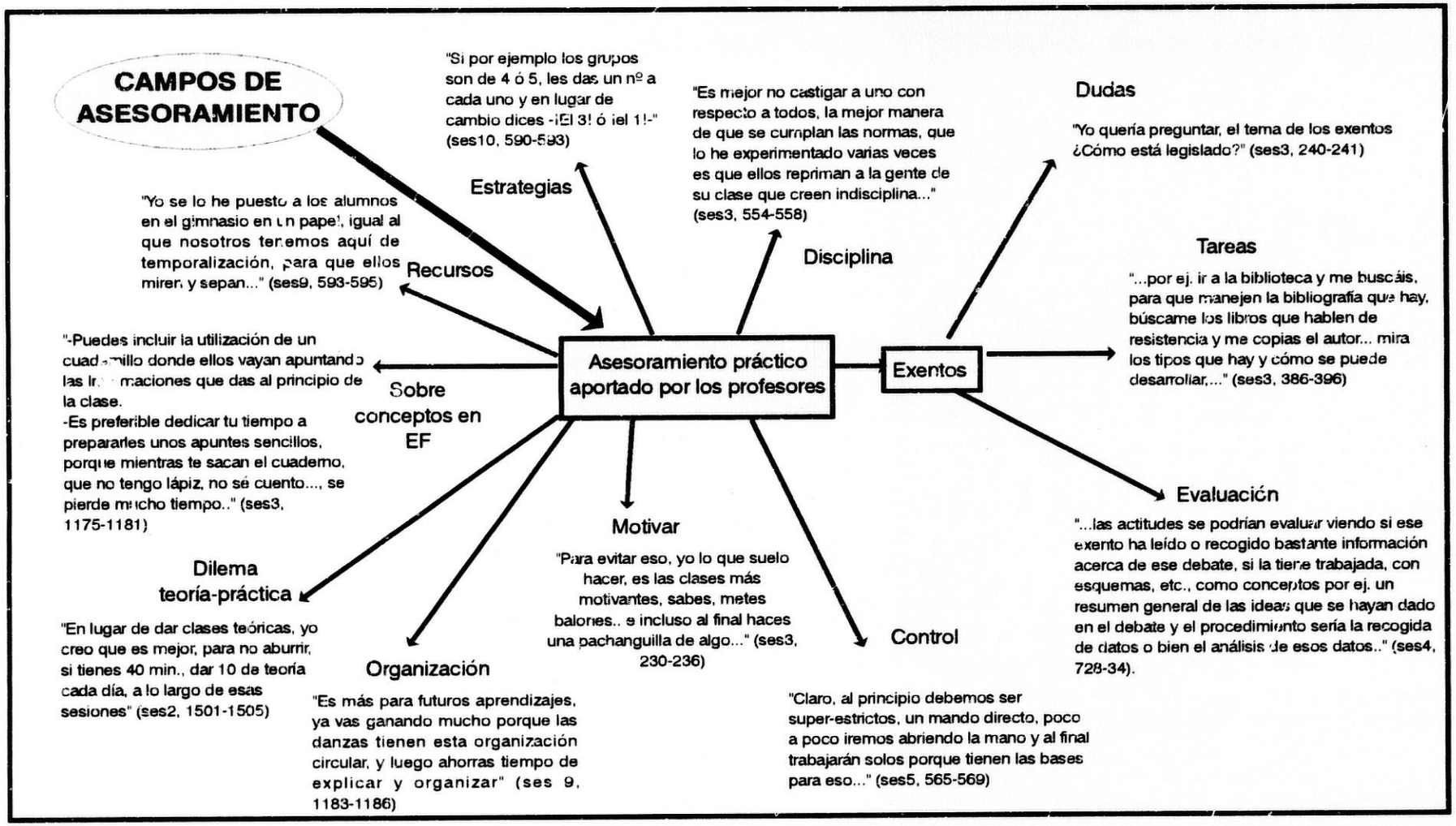

Figura 5.36.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ASESORAMIENTO.

5.2.1.2. Análisis de la subdimensión: B) Sobre los agentes personales de la enseñanza.

En esta subdimensión incluimos al profesor como agente de nuestro estudio, cómo piensan y construyen sus conocimientos a partir de la teoría, la práctica y sus concepciones sobre la enseñanza de la Educación Física.

Igualmente abordamos al alumnado de estos profesores[16], sus características, actitudes ante la Educación Física y el profesor, así como la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Vamos a mostrar la estructura de esta subdimensión con el cuadro 5.9:

SUBDIMENSIÓN: B) SOBRE LOS AGENTES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA	
GRUPO DE CATEGORÍAS RELACIONADAS	CATEGORÍAS
B.1) LOS PROFESORES	-Experiencia docente -Concepciones educativas -Autoconcepto -Formación inicial -Problemas -Relación teoría-práctica -Promoción profesional
B.2) LOS ALUMNOS	-Alumno en general -Actitud del alumno -Participación del alumno en la enseñanza

Cuadro nº 5.9: Estructura de la subdimensión *B) Sobre los agentes personales de la enseñanza.*

A continuación analizaremos los grupos de categorías B.1 y B.2, donde al igual que en la subdimensión anterior, expondremos los resultados en forma de cuadros de frecuencia y a través de mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes.

[16] Siempre desde la perspectiva del profesor, puesto que son narraciones, opiniones y valoraciones, que los profesores hacen de sus alumnos.

B.1) LOS PROFESORES.

En este grupo de categorías vamos a analizar aquellas características de los profesores que a través de sus declaraciones en el discurso de las sesiones formativas, nos van a desvelar cuáles son sus principales problemas, sus concepciones educativas, en qué medida utilizan su formación inicial y cómo relacionan sus teorías implícitas con las prácticas en Educación Física.

Veamos ahora en el cuadro 5.10 las frecuencias de las categorías que componen este grupo, y cuáles son sus relaciones con las diferentes subfases y hablantes.

SOBRE LOS AGENTES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA: LOS PROFESORES

	HABLANTES																TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Experiencia docente (EXP):	3	0	0	1	4	6	5	1	1	3	4	2	2	0	1	12	4	0	26	13	10
Concepción educativa (CED):	9	12	8	7	58	34	6	5	9	16	11	14	6	10	5	20	9	17	64	107	87
Autoconcepto (AUT):	1	1	0	0	0	3	0	0	6	5	1	4	1	0	3	9	2	3	16	4	19
Formación inicial (FOR):	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	1	0	7	3	1
Problemas (PRB):	37	15	15	3	19	6	15	5	28	16	11	16	3	3	10	24	7	35	98	60	110
Relación teoría-práctica (RTP):	2	6	2	0	41	13	2	4	3	3	4	5	0	0	3	3	3	4	10	58	30
Promoción profesional (PPF):	33	2	0	3	0	0	0	0	0	4	0	0	1	0	0	6	0	0	47	2	0
TOTALES DE CADA HABLANTE	89	36	25	14	122	62	28	15	47	48	33	41	13	13	23	76	26	59	268	247	257
		140			198			90			122			49			160				

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Experiencia docente (EXP):	49
Concepción educativa (CED):	158
Autoconcepto (AUT):	39
Formación inicial (FOR):	11
Problemas (PRB):	268
Relación teoría-práctica (RTP):	98
Promoción profesional (PPF):	49

Cuadro 5.10.-Sobre los agentes personales de la enseñanza: Los profesores.

Observamos que las categorías más frecuentes son los problemas, las concepciones educativas y la relación teoría-práctica (con una frecuencia de 268, 158 y 98, respectivamente), de las cuales realizaremos posteriormente mapas ilustrativos para comprender mejor sus contenidos internos.

Los profesores del grupo reflejaron sus creencias sobre la enseñanza de la Educación Física en las tres subfases, si bien fue especialmente proclive la elaboración del material curricular para que la expresaran, tal y como reflejan los resultados de esta categoría en las diferentes subfases (64 en los diarios, 107 en la subfase de elaboración del material y 87 en el análisis de vídeos).

Los problemas fueron un gran centro de atención por todos los profesores del grupo y tuvieron una frecuencia alta en las tres subfases (98, 60 y 110).

La razón fundamental de esta mayor frecuencia de problemas en las subfases primera y tercera se debió a que fueron los períodos en los que se abordó el aula de Educación Física como núcleo de trabajo, o sea, en los diarios los profesores explicitaban sus problemas del aula y eran objeto de debate, así como en el análisis de vídeos. Sin embargo, en la elaboración del material curricular no ocurrió esto puesto que el aula no fue el centro de atención. Los problemas que se dieron en esta fase se debieron fundamentalmente a la construcción de las unidades didácticas en determinados momentos.

Por otro lado en la categoría de relación teoría-práctica, ocurrió lo contrario a la categoría problemas (con una frecuencia de 10 en la primera subfase, 58 en la segunda y 30 en la tercera), puesto que la elaboración del material provocaba que los profesores explicitaran sus teorías y las aplicaran a la construcción de una serie de unidades didácticas que se enfocaban a la práctica y por tanto esta relación se daba con mayor frecuencia.

Las categorías de formación inicial y promoción profesional, al contrario de nuestras expectativas[17], surgió escasas veces en el grupo. Nuestra interpretación al respecto es la siguiente:

[17] Debido a las características de esta etapa formativa en que se encontraban los profesores, en cuanto a la inestabilidad profesional, a la cercanía de la formación inicial recibida, etc.

-En cuanto a la formación inicial, los profesores tienen presente esta formación, e influye en sus actuaciones, pero no hacen referencia a su origen, es algo que se sobrentiende. Simplemente aplican sus conocimientos como algo aprehendido, sin necesidad de recordar las fuentes.

-En cuanto a la promoción profesional, debemos aclarar que en la mayor parte de las ocasiones, los profesores entendían las sesiones de trabajo del grupo, como tales sesiones formativas, no de relajación, ni de reunión de compañeros, con lo cual este tipo de comentarios en cuanto a sus destinos profesionales, a sus expectativas de promoción curricular, etc. poseían otro foro de debate. Estos foros eran normalmente a la salida de nuestras reuniones o antes de comenzar las mismas, bien en el bar o en los pasillos de los centros de trabajo, etc., pero no quedaban constancia en las grabaciones de nuestras reuniones de trabajo, con lo cual no podemos contabilizarlas con objetividad.

En general, todos los profesores mantienen una frecuencia total alta en este grupo de categorías, algo normal tratándose de algo personal, excepto en el caso de Oscar, que como hemos podido comprobar ha sido uno de los integrantes "menos activo" del grupo (con una frecuencia de 49 codificaciones en total).

Con respecto a la categoría de *concepciones educativas*, hemos querido reflejar un ejemplo de cada uno de los profesores del grupo, en relación a temáticas diferentes. Esto lo podemos observar en el mapa ilustrativo de la figura 5.37.

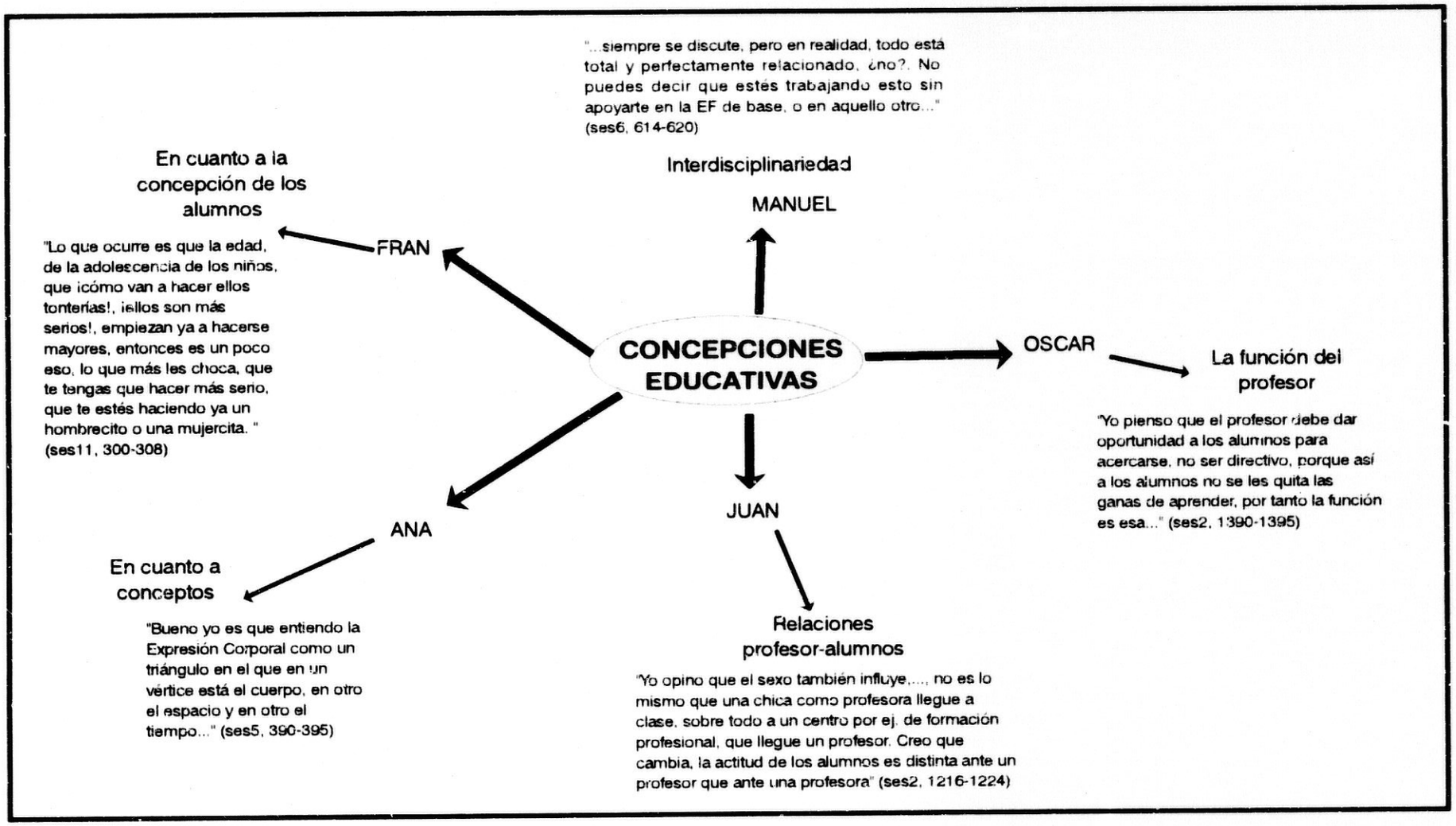

Figura 5.37.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría CONCEPCIONES EDUCATIVAS.

Los temas que hemos reflejado en los ejemplos son los siguientes:

-Concepciones de sus alumnos: bajo este tema, hemos englobado aquellas creencias que los profesores del grupo poseen de los alumnos a los cuales imparten su docencia. Normalmente los profesores hacen inferencias del comportamiento de los alumnos creando concepciones que se fijan en sus creencias, y que posteriormente influyen en su forma de actuar. Un ejemplo de ello lo reflejamos en la declaración de Fran durante una de las sesiones formativas.

-Interdisciplinariedad: bajo este tema, hemos incluido otra serie de creencias, quizás más fundadas, o con un menor grado de subjetividad, puesto que no depende de terceras personas (como en el caso anterior, los alumnos), sino que son concepciones que el profesor posee en torno a la materia de Educación Física. En este caso Manuel explicita su creencia de que los contenidos de Educación Física deben participar unos de otros para ser comprendidos y aplicados en el aula.

-Conceptos: son constructos personales que los profesores forman en torno a un concepto. En esta ocasión, Ana expresa su concepción con respecto a la expresión corporal, haciendo una analogía con una figura geométrica (triángulo), y colocando en los vértices del mismo las piedras angulares del concepto o contenido en cuestión.

-Relaciones profesor-alumnos: a partir de los comportamientos y actitudes de los alumnos, los profesores crean concepciones en torno a las relaciones existentes entre ellos mismos y los alumnos, creando de antemano una actitud del profesor ante determinados hechos. Juan, en este caso, nos comenta su creencia en torno a las características del profesor y el comportamiento de los alumnos (igualmente se debatieron otros temas como por ejemplo la edad o el simple hecho de poseer o no barbas...).

-La función del profesor: en este apartado, incluíamos todas las concepciones que los profesores poseen en cuanto a su función docente, lo cual nos puede proporcionar una idea fiable de cuál es la creencia que los profesores tienen acerca de la profesión de enseñar. Oscar nos

comenta, en contradicción de algunas otras afirmaciones realizadas por él mismo (en las que el castigo o la directividad eran directrices claras de su actuación), que el profesor debe permitir el acercamiento del alumno para favorecer el ambiente de aprendizaje de éstos.

En cuanto a la categoría de *problemas*, la más frecuente de este grupo de categorías de "LOS PROFESORES", observamos en la figuras 5.38 y 5.39, cómo las direcciones que toma son múltiples. No obstante, predominan dos grandes directrices de las cuales vamos a señalar algunos comentarios que nos parecen interesantes:

1) En cuanto a los problemas en el aula: un gran volumen de problemas reflejados por los profesores son referentes a su actuación docente en el aula de Educación Física. Veamos las diferentes direcciones que toman los problemas de los profesores en este sentido:

* En cuanto a los problemas del aula propiamente dicha: en ella se incluyen problemas en torno a funciones o competencias docentes como evaluar, organizar o control de contingencias, así como otra serie de problemas que, en principio, no son solucionables a través de un entrenamiento personal, como podrían ser las limitaciones que posee el aula de Educación Física en cuanto a material de clase o las instalaciones del centro.

* En cuanto a los problemas personales de los profesores de esta etapa formativa (inicios de la formación permanente): se destacan sobre todo cuatro problemas principales; la inexperiencia y cómo ésta influye en su actuación docente dentro del aula, la inestabilidad profesional que les impide realizar una función docente correctamente planificada y con fines claros, el desconocimiento de determinados contenidos, que les impide impartir la docencia en base a unos principios claros de complejidad, progresión, etc., y en cuanto a las relaciones personales con compañeros del centro, generalmente los relacionados con la Educación Física (puesto que esta relación es la que más influye en la docencia).

* En cuanto a los problemas sobre sus alumnos: una gran parte de los problemas del aula se centran en los alumnos a los cuales imparten su docencia, que como vemos en la figura 5.39, son de muy diversa índole (exenciones, problemas de dependencia del profesor, su participación motriz en la clase ante determinadas tareas o contenidos, la falta de adaptación de los alumnos a un nuevo sistema de impartir la Educación Física, los niveles iniciales que el profesorado se encuentra ante los nuevos cursos y sobre todo la actitud del alumno).

Simplemente añadimos como conclusión a este primer abanico de problemas que reflejan perfectamente las características de la etapa inicial de la formación permanente en la que se encuentran los profesores, es decir:

-Comienzan a desprenderse de los problemas típicos de control y organización de la clase, desviando la atención a los alumnos, el aprendizaje y otra serie de problemas personales.

-Los problemas personales son eco de sus preocupaciones derivadas del estadío profesional de inestabilidad y comienzo de madurez profesional en la que se encuentran.

2) En cuanto a los problemas en el proceso formativo: quisimos incluir este apartado codificando declaraciones en las que los profesores y coordinador, expresaban los problemas que iban surgiendo en el grupo de trabajo. De esta forma podemos prever en sucesivos programas formativos de esta índole, cuáles son los problemas previsibles y dar alternativas de actuación para mejorar el proceso.

Estos problemas los resumimos en:

-Distribución de las sesiones formativas: el calendario escolar, las ocupaciones personales, etc., son grandes impedimentos para trabajar en grupo[18].

[18] Ya pudimos comprobar en el capítulo III, que los problemas principales de los docentes en su formación permanente eran precisamente éstos que nos hemos encontrado.

-Problemas de observación: son problemas derivados de las actividades realizadas en el grupo para la recogida externa de datos, en este caso, no se recogía las actuaciones docentes más significativas de algunos docentes estudiados porque según él, las clases observadas eran peculiares por el horario de clase.

-Problemas de coordinación: son problemas que nos encontrábamos a la hora de recoger trabajos personales o grupales, que por razones personales o extrapersonales no se realizaban o no se entregaban, con lo cual el trabajo se veía momentáneamente interrumpido.

-Fijar las reuniones: en este caso, la coordinación y la impuntualidad de los miembros del grupo para fijar y asistir a las reuniones, son los principales centros de atención en los problemas.

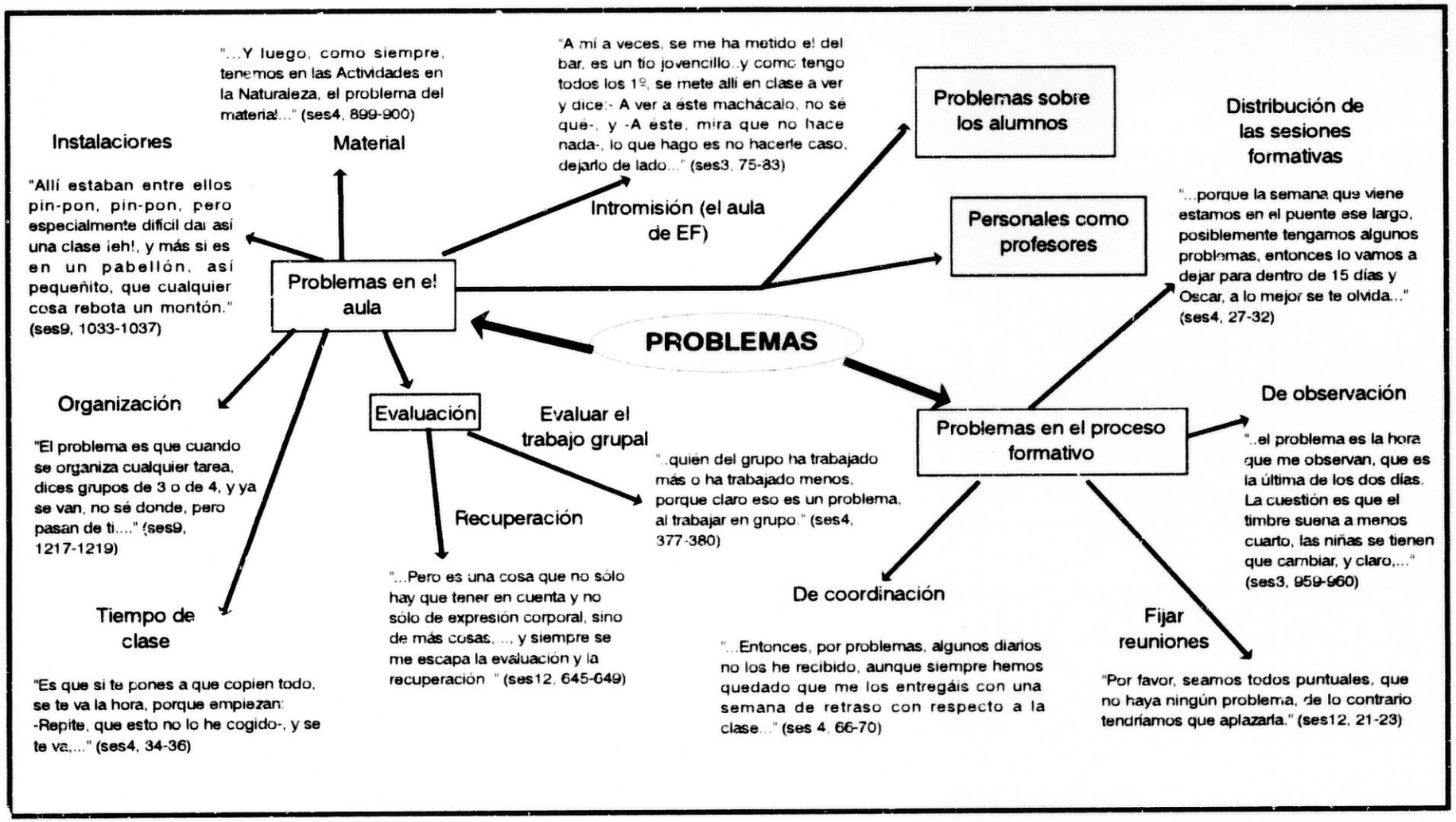

Figura 3.38.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría PROBLEMAS.

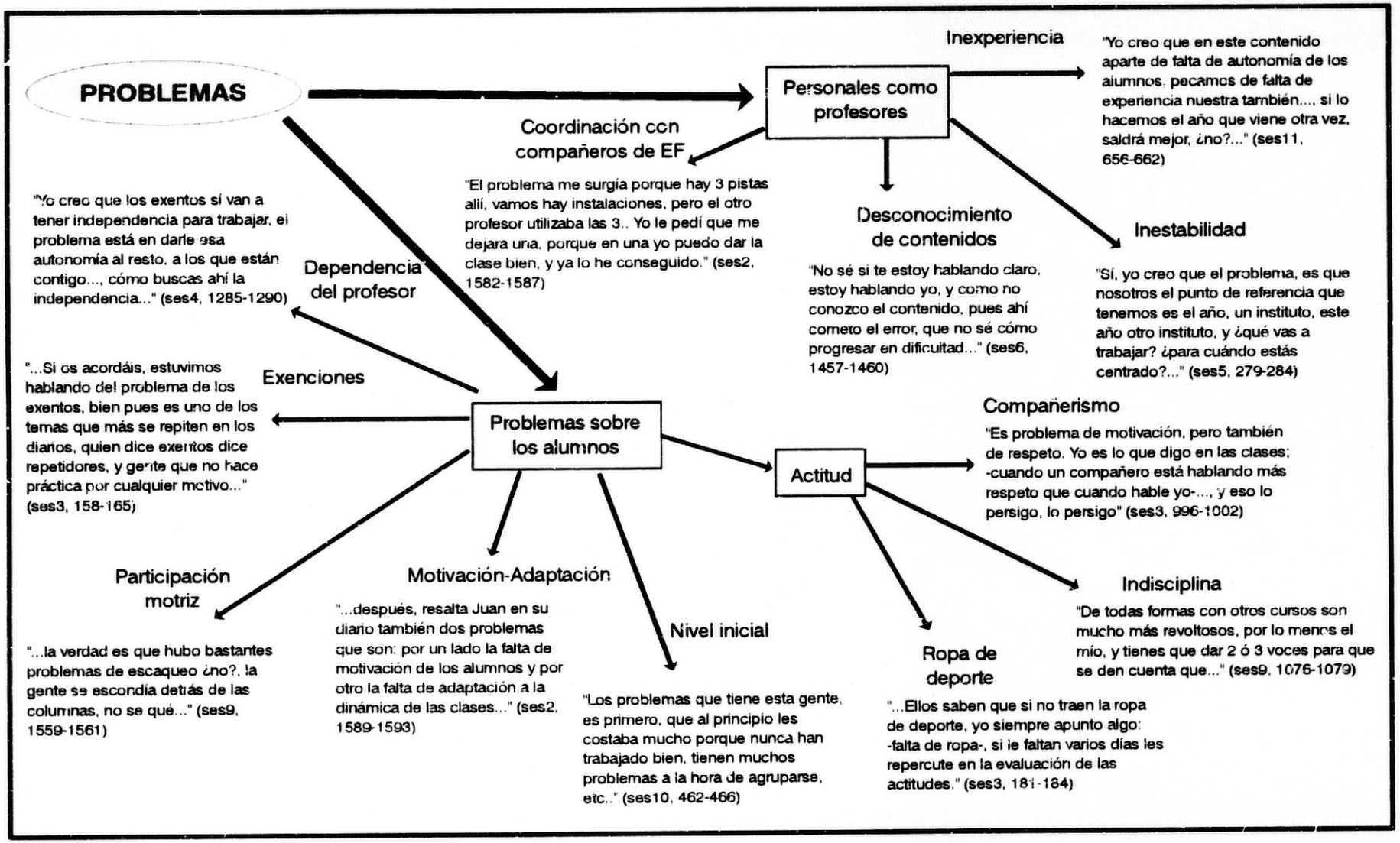

Figura 5.39.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría PROBLEMAS.

En cuanto a la categoría de *relación teoría-práctica*, observamos en la figura 5.40 las diferentes opciones con las que los profesores expresaban dicha relación, que generalmente podríamos resumir en:

-Limitaciones: normalmente los profesores expresan las limitaciones que tiene la teoría en la propia práctica del aula. Esto se refleja en la declaraciones de desánimo ante la autopercepción del fracaso docente en una planificación, a priori, bien realizada (caso del ejemplo de Juan), o bien por las limitaciones temporales o de capacidad de trabajo del docente ante las actividades que debería realizar para una correcta actuación, o incluso limitaciones de los propios alumnos para poder llevar a cabo alguna actuación docente. Igualmente también observamos otra de las limitaciones que el profesorado alude continuamente (en algunas ocasiones por impotencia y en otras ocasiones para justificar una deficiente actuación).

-Justificación: en este gran apartado, los profesores justifican una afirmación (teoría), a través de una justificación, que puede venir dada por experiencias anteriores (haber llevado a la práctica anteriormente lo que propone) o por el apoyo en ejemplificaciones prácticas que demuestran la validez de la teoría explicitada anteriormente.

Por el contrario, a veces ocurre que se justifican acciones prácticas a través de la teoría, como el ejemplo de la estrategia procedimental realizada por Oscar.

-Estrategias: los profesores describen sus estrategias para explicitar cómo ponen en práctica la teoría que pretenden. En los ejemplos, identificamos estrategias de comprensión para que los alumnos comprendan los conceptos y los procedimientos que el profesorado les transmite.

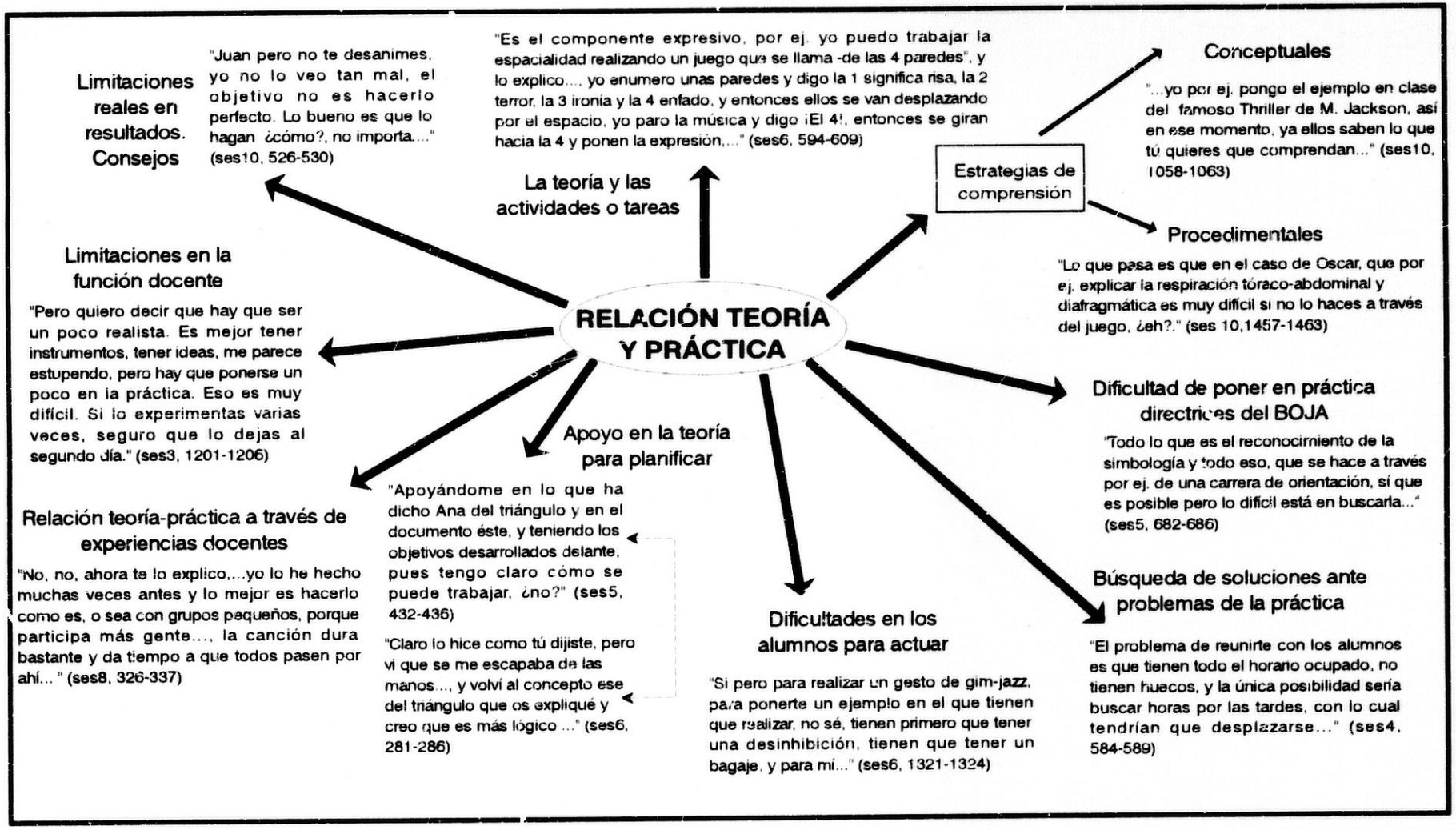

Figura 5.40.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría RELACIÓN TEORÍA PRÁCTICA

B.2) LOS ALUMNOS.

En este grupo de categorías incluimos las características generales de los diferentes grupos de clase de los profesores así como del alumnado en general de Educación Física, la actitud que dicho alumnado mantiene en las clases y el papel que el profesor otorga a los alumnos dentro de la enseñanza de la Educación Física.

En el cuadro 5.11 vemos la frecuencia de las tres categorías, relacionándolas nuevamente con los hablantes y las tres subfases.

SOBRE LOS AGENTES PERSONALES DE LA ENSEÑANZA: LOS ALUMNOS

	HABLANTES																TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Alumno en general (ALU)	38	8	16	5	15	16	13	7	25	11	1	16	3	4	11	19	1	16	89	36	100
Actitud del alumno (ACA)	22	2	14	3	5	14	9	0	23	6	0	33	5	1	11	19	0	47	64	8	142
Participación del alumno (PAA)	24	4	4	12	2	1	6	3	11	9	1	3	3	1	1	14	0	3	68	11	23
TOTALES de cada Hablante	84	14	34	20	22	31	28	10	59	26	2	52	11	6	23	52	1	66	221	55	265
	132			73			97			80			40			139					

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Alumno en general (ALU)	225
Actitud del alumno (ACA)	214
Participación del alumno (PAA)	102

Cuadro 5.11 -Sobre los agentes personales de la enseñanza: Los alumnos.

Podemos resaltar cuatro aspectos que visiblemente nos llaman la atención del cuadro anterior:

1) En primer lugar, las tres categorías de este grupo son frecuentes, según el criterio marcado de superar las 100 ocasiones en que se ha codificado. Ello nos lleva a la conclusión de que los alumnos, es un tema que preocupa a los profesores en esta etapa formativa.

2) En segundo lugar, la clara diferencia entre las frecuencias de estas categorías en las subfases primera y tercera (221 y 265, respectivamente), de la segunda (55), que nos muestran claramente que las estrategias de formación utilizadas en las subfases mencionadas en primer lugar (diarios personales de los profesores del grupo y análisis de vídeos) fueron más proclives a la alusión de los alumnos de estos profesores que la elaboración del material curricular (en la segunda subfase).

3) En tercer lugar, la alta frecuencia de la categoría "PAA" (de participación de los alumnos en su enseñanza), muestra la preocupación de los profesores del grupo de trabajo por dar protagonismo al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, argumento que está en consonancia con las premisas de la Reforma de la Enseñanza.

4) Por último, debemos señalar que Fran posee la frecuencia más alta de todos los integrantes del grupo, lo cual nos incita a pensar que sus dificultades en el aula con respecto a los alumnos del nivel de formación profesional, hace que este profesor se preocupe más que el resto de los integrantes del grupo.

A continuación vamos a exponer cada una de las categorías de este grupo con sus correspondientes mapas ilustrativos.

Con respecto a la categoría *alumnos en general*, observamos en la figura 5.41, las diferentes direcciones que toma:

-La más importante es la correspondiente a las características de los alumnos y, cuál es su influencia en las clases de Educación Física. Entre ellas encontramos las características socio-culturales de los alumnos, el desarrollo evolutivo, las experiencias previas de estos alumnos, la participación motriz, la organización de los alumnos, la ratio entre profesor-alumnos y un tema muy generalizado en los profesores del grupo, las exenciones.

-Posteriormente se observan otras ramificaciones de la categoría en cuestión, de menor peso específico entre las declaraciones analizadas, como son la influencia en los alumnos de la práctica deportiva extraescolar, la influencia del sexo, la dependencia, la atención personalizada o la seguridad ante tareas de riesgo.

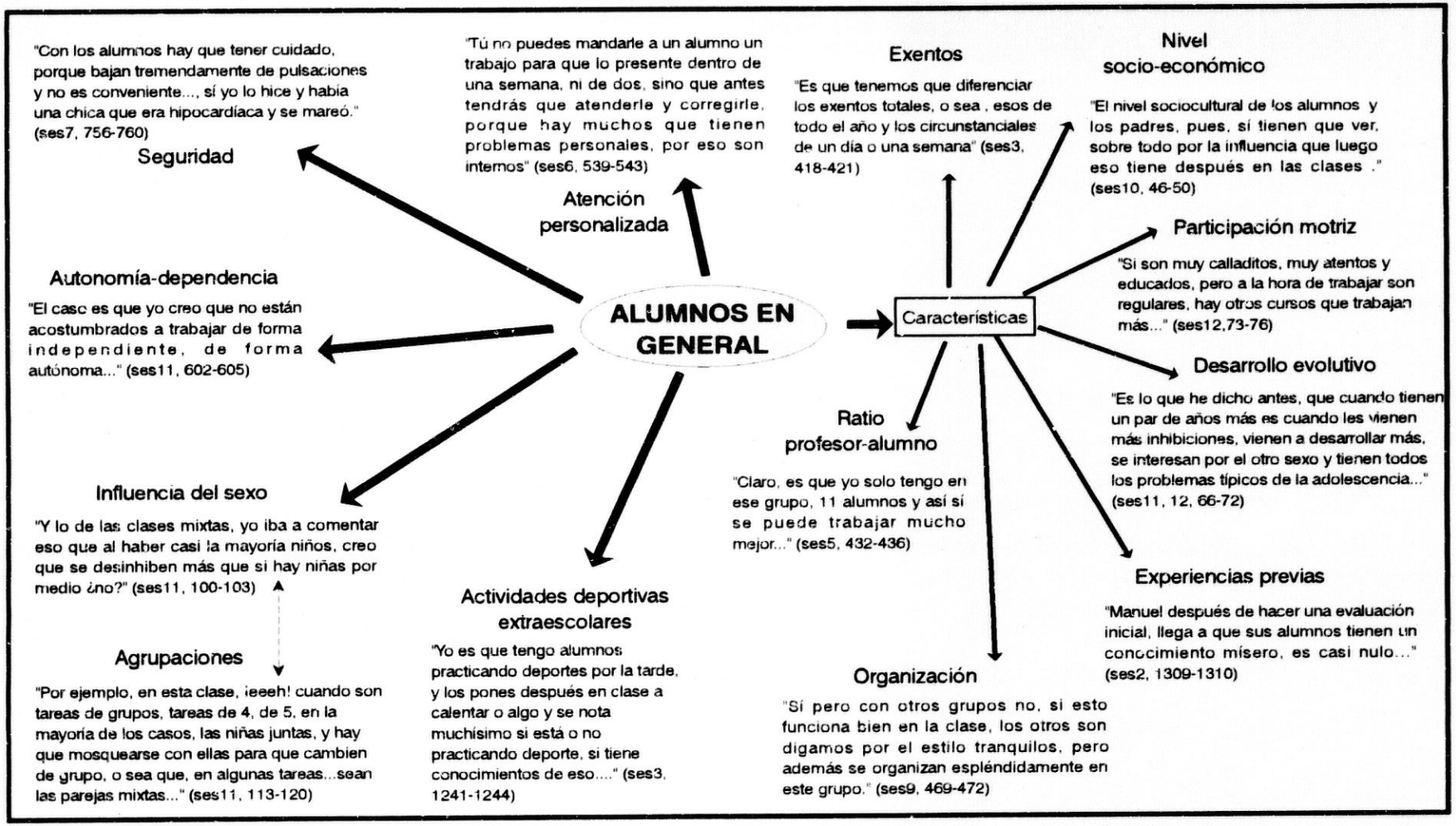

Figura 5.41.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ALUMNOS.

ETD
1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
2.8
3.2
3.6
4.0
2.5
2.2
2.0
1.8
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)
1:24
MILIMETROS
PULGADAS

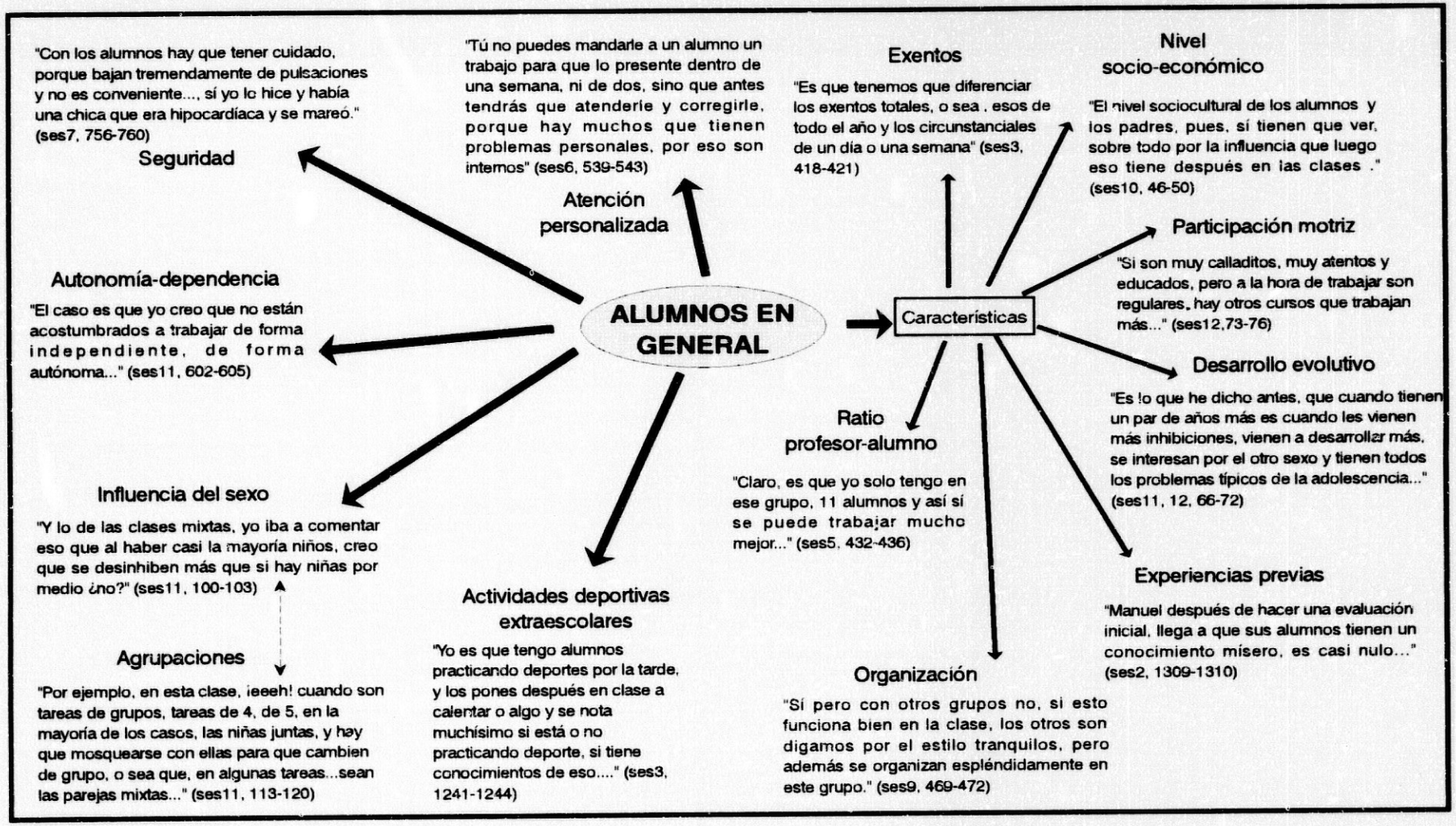

Figura 5.41.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ALUMNOS.

En la categoría de *actitud de los alumnos*, vemos en la figura 5.42, que está ramificada en pequeñas subcategorías sin apenas conexión entre ellas, porque la actitud de los alumnos se ve influenciada por pequeñas cuestiones, al menos ante la percepción de los profesores del grupo. Estas pequeñas cuestiones son:

-El horario.
-El clima de clase (en este caso el clima competitivo).
-El contenido.

Por otro lado la actitud del alumno hace eco en determinadas acciones o comportamientos de los mismos:

-Las tareas.
-La atención en clase.
-Falta de respeto ante compañeros o profesor.

Y por último, los profesores muestran la intención de fomentar determinadas actitudes en los alumnos como es una actitud crítica ante la enseñanza.

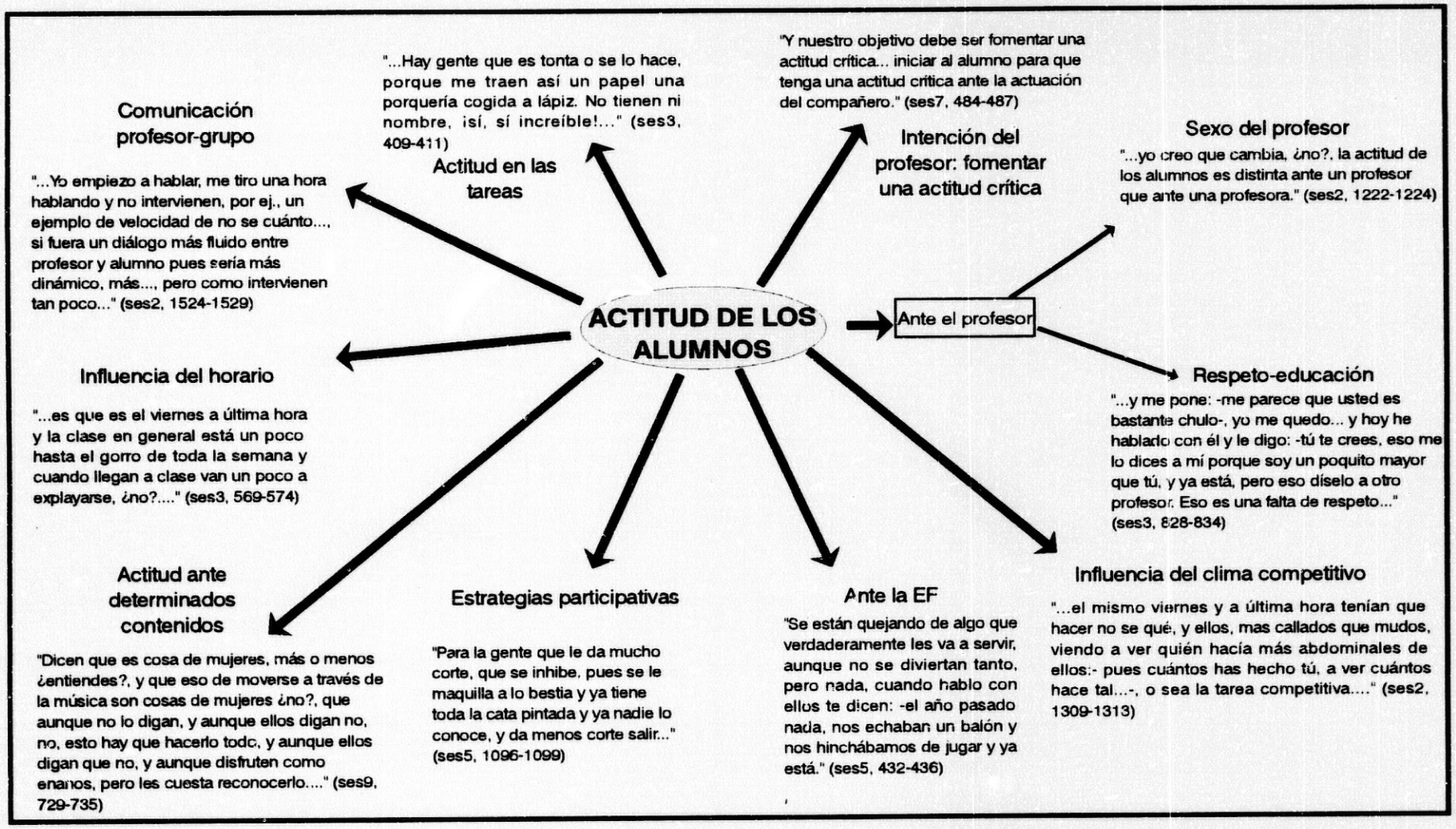

Figura 5.42.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ACTITUD DE LOS ALUMNOS.

Ante la categoría *participación de los alumnos en la enseñanza*, observamos en la figura 5.43, cómo los profesores del grupo dan la oportunidad de actuar a los alumnos durante toda la intervención didáctica, es decir:

1) Antes del acto de la enseñanza (en el diseño): el profesor otorga el papel de diseñar pequeñas partes de la clase, como por ejemplo, el calentamiento. Con buen criterio a nuestro juicio, delega estos papeles (un tanto complejos para los alumnos de este nivel educativo) a pequeños grupos, fomentando así el trabajo en equipo de sus alumnos. Igualmente los profesores supervisan estos trabajos y corrigen defectos para su subsanación.

Sin embargo, como cualquier decisión, esta delegación de funciones tiene sus repercusiones en el aula, repercusiones que ejemplarizamos a través del ejemplo "efecto" de esta figura.

2) Durante el acto propio de la enseñanza, durante la clase: funciones que normalmente desempeña el profesor, en esta ocasión se delegan en los alumnos, tales como pasar lista o funciones de control.

3) Funciones de evaluación, después del acto de la enseñanza: en este aspecto estructuramos claramente que el alumno se autoevalúa en la fase inicial, para posteriormente tomar decisiones como es la división de niveles, o por ejemplo se autoevalúa su propio aprendizaje, dando muestras de confianza depositadas en el alumno, o bien dan la oportunidad de evaluar la función del profesor a través de reflexiones críticas.

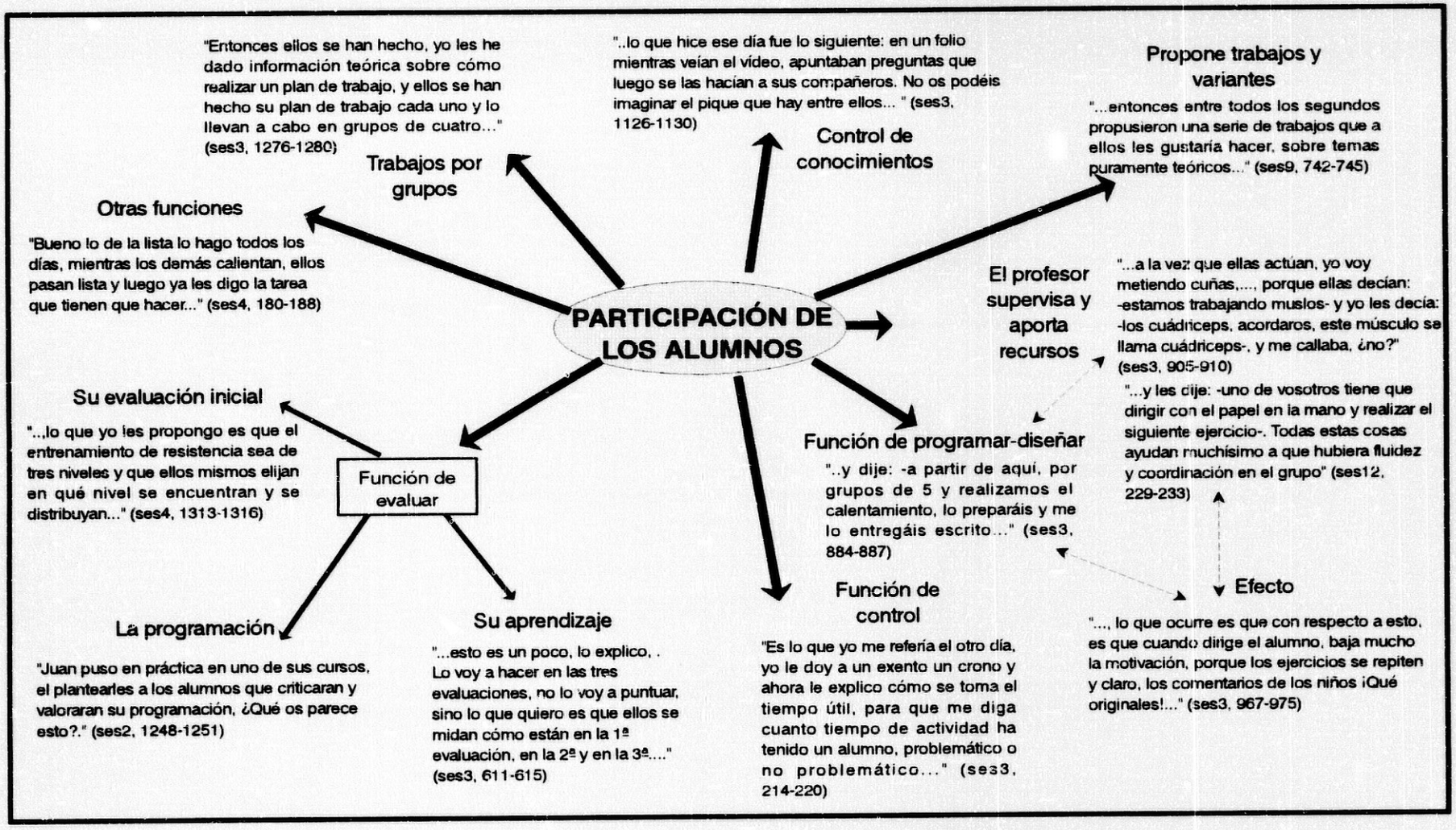

Figura 5.43.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE.

5.2.1.3. Análisis de la subdimensión: C) Sobre el aula de Educación Física y el contexto.

En esta subdimensión incluimos dos grandes apartados:

-Por un lado el aula de Educación Física, con numerosas ramificaciones, y que en este estudio hemos simplificado en diez categorías.

-Y por otro, el contexto del aula de Educación Física, cómo influye éste en las clases y cómo influyó la investigación llevada a cabo en dichas clases.

Vamos a esclarecer la estructura de esta subdimensión con el cuadro 5.12:

SUBDIMENSIÓN: C) SOBRE EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y EL CONTEXTO.	
GRUPO DE CATEGORÍAS RELACIONADAS	CATEGORÍAS
C.1) EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA	-Planificación -Tareas de aprendizaje -Intervención didáctica -Organización -Control -Motivación -Participación motriz -Clima del aula -Evaluación -Investigación-innovación
C.2) EL CONTEXTO	-Contexto del aula de EF -Compañeros -Horario escolar -Influencia del estudio

Cuadro nº 5.12: Estructura de la subdimensión *C) Sobre el aula de Educación Física y el contexto.*

A continuación analizaremos los grupos de categorías C.1 y C.2, donde al igual que en las subdimensiones anteriores, expondremos los resultados en forma de cuadros de frecuencia y a través de mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes.

C.1) SOBRE EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Puesto que nuestro objeto central de estudio eran los profesores y no el aula, simplificamos todos los aspectos que en ella podrían tener cabida, en las diez categorías que hemos observado en el cuadro 5.12.

Esto tuvo como consecuencia que la mayor parte de ellas posean una frecuencia alta y por tanto, que sus mapas se ramifiquen considerablemente, como tendremos ocasión de contemplar en las siguientes figuras.

En el cuadro 5.13, observamos la frecuencia de estas categorías del aula de Educación Física y, como siempre, las relacionamos con los hablantes y con las tres subfases del programa llevado a cabo.

SOBRE EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

	HABLANTES																		TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Planificación (PLA)	63	15	7	23	1	1	25	1	1	15	4	19	6	3	9	34	3	7	166	27	47
Tareas de aprendizaje (TAP)	20	34	33	11	126	41	14	21	22	13	15	40	3	14	22	32	24	55	93	234	213
Intervención didáctica (IDD)	37	0	58	12	3	67	18	0	51	21	0	58	11	0	38	28	1	73	127	4	345
Organización (ORG)	10	19	44	8	51	46	3	6	38	11	5	40	3	6	25	13	11	48	48	98	241
Control (CTL)	10	0	24	0	0	11	1	0	20	5	0	19	2	0	10	3	0	20	21	0	104
Motivación (MOT)	15	0	4	0	0	12	1	0	4	4	0	5	2	1	1	4	0	8	26	1	34
Participación motriz (PAR)	8	1	8	1	4	17	0	0	15	4	1	11	3	0	8	3	0	14	19	6	73
Clima del aula (CLI)	10	3	5	4	3	5	6	0	8	12	0	6	4	0	2	11	10	9	47	16	35
Evaluación (EVA)	29	6	12	9	0	13	3	0	17	6	2	18	3	0	9	15	1	42	65	9	111
Investigación-innovación (INV)	12	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0	0	16	0	2
Totales de cada hablante	214	78	195	68	188	213	71	28	179	93	27	218	39	24	124	143	50	276	628	395	1205
		487			469			278			338			187			469				

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Planificación (PLA):	240
Tareas de aprendizaje (TAP):	540
Intervención didáctica (IDD):	476
Organización (ORG):	387
Control (CTL):	125
Motivación (RTP):	61
Participación motriz (PAR):	98
Clima del aula (CLI):	98
Evaluación (EVA):	185
Investigación-innovación (INV)	18

Cuadro 5.13.-Sobre el Aula de Educación Física.

Observamos primeramente algo que nos llama la atención, es decir, la altísima frecuencia de estas categorías, que superan en Ana y en el Coordinador las 450 codificaciones, y estando la media entre los seis integrantes del grupo, en una frecuencia de 371.33. Esto nos proporciona una idea de la importancia de este grupo de categorías.

Por otro lado, seis de las diez categorías superan la frecuencia de 100, y por tanto, haremos un análisis más completo de ellas, proporcionando los mapas ilustrativos correspondientes.

De igual forma, observamos cómo este grupo de categoría del aula de Educación Física es mucho más frecuente en las subfases primera y tercera (con una frecuencia de 628 y 1205, respectivamente) que en la segunda (con 395), lo cual nos proporciona la información de que las estrategias de: realización de diarios personales y de análisis de vídeos, posibilita a los profesores hablar y comentar cuestiones del aula en mayor proporción que si empleamos la estrategia de elaboración de materiales curriculares, en cuyas ocasiones, el aula era un punto de referencia para planificar actividades y no un objeto central de análisis.

Con respecto a la categoría de *planificación*, se tuvieron en cuenta una serie de aspectos (figura 5.44):

-Contenidos, objetivos y temporalización: cuestiones de decisión preactiva del profesor y que por tanto se incluían dentro de la categoría planificación.[19]

[19] A diferencia de las categorías CON, OBJ y TEM, en PLA, incluíamos contenidos, objetivos y temporalización, pero no referidas a la construcción del material curricular de la segunda subfase, sino a contenidos, objetivos y temporalización en general.

Podríamos incluir numerosas matizaciones de cada uno de estos aspectos, pero nos parecía excesivamente extenso el realizar ejemplificaciones de cada una de estas matizaciones, por ello incluimos ese cuadro punteado, donde expresamos reducidamente estas matizaciones realizadas sobre el aspecto concreto de contenidos.

-Criterios de planificación: entre los cuales podemos incluir la progresión en la Etapa, así como la flexibilidad en la planificación.

-Ayudas o apoyos de una planificación: en la que incluimos los documentos (ya sean oficiales o de apoyo externo), los compañeros (trabajo colaborativo) y otras experiencias.

-Por último, como aparece en el mapa, se habló de la utilidad de una planificación como la que llevábamos a cabo en el grupo.

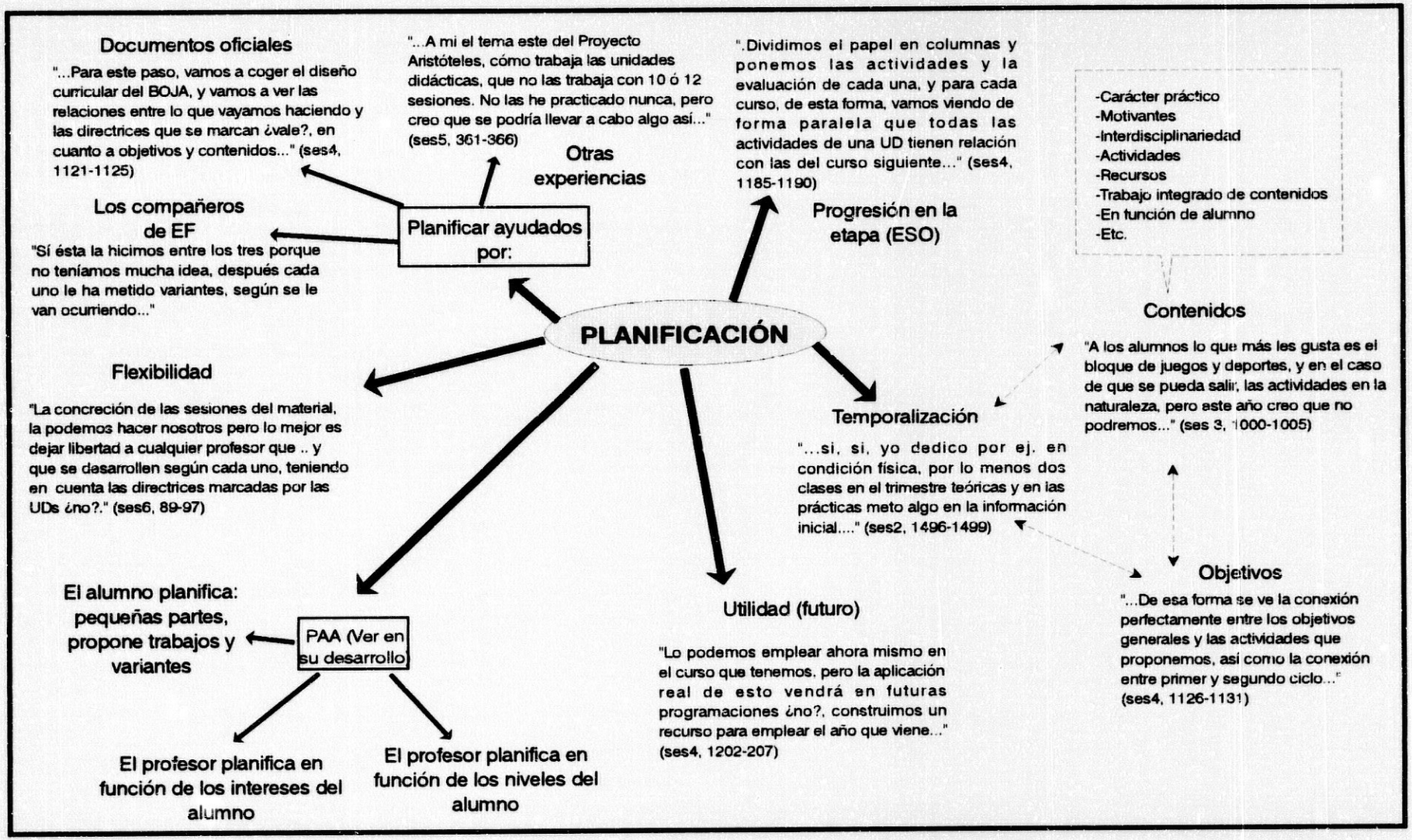

Figura 5.44.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría PLANIFICACIÓN.

En la categoría de *Tareas de aprendizaje* (figura 5.45), observamos las características, valores y directrices que los profesores siguen a la hora de diseñar tareas de aprendizaje.

Si observamos el cuadro 5.13, la categoría de tareas de aprendizaje es la más frecuente en el cómputo global, con 540 codificaciones. Es por tanto una fuente importante de atención del profesorado del grupo de trabajo. El diseño, las características, su funcionamiento, etc. son cuestiones altamente preocupantes en los profesores de esta etapa formativa.

En cuanto a las características y directrices para el trabajo de clase a través de las tareas de aprendizaje, mencionamos en la figura 5.45, ejemplos de adecuación al alumno, tareas que proporcionen autonomía al alumno, que sean progresivas, la necesidad de dar un carácter interdisciplinar a las tareas, o sea, implicar a otros profesores y otras áreas, se hace igualmente hincapié en que las tareas deben ser prácticas, significativas, así como la importancia del trabajo grupal entre los alumnos o la significatividad de las mismas, algo importantísimo en la propia construcción del conocimiento del alumno.

Observamos también en este mapa de la categoría Tareas de aprendizaje, cómo los profesores realizan tareas orientadas a que los alumnos refelxionen y aprendan conceptos en sus clases, e igualmente utilizan estrategias para que los alumnos tomen conciencia del propósito de la tarea que realizan.

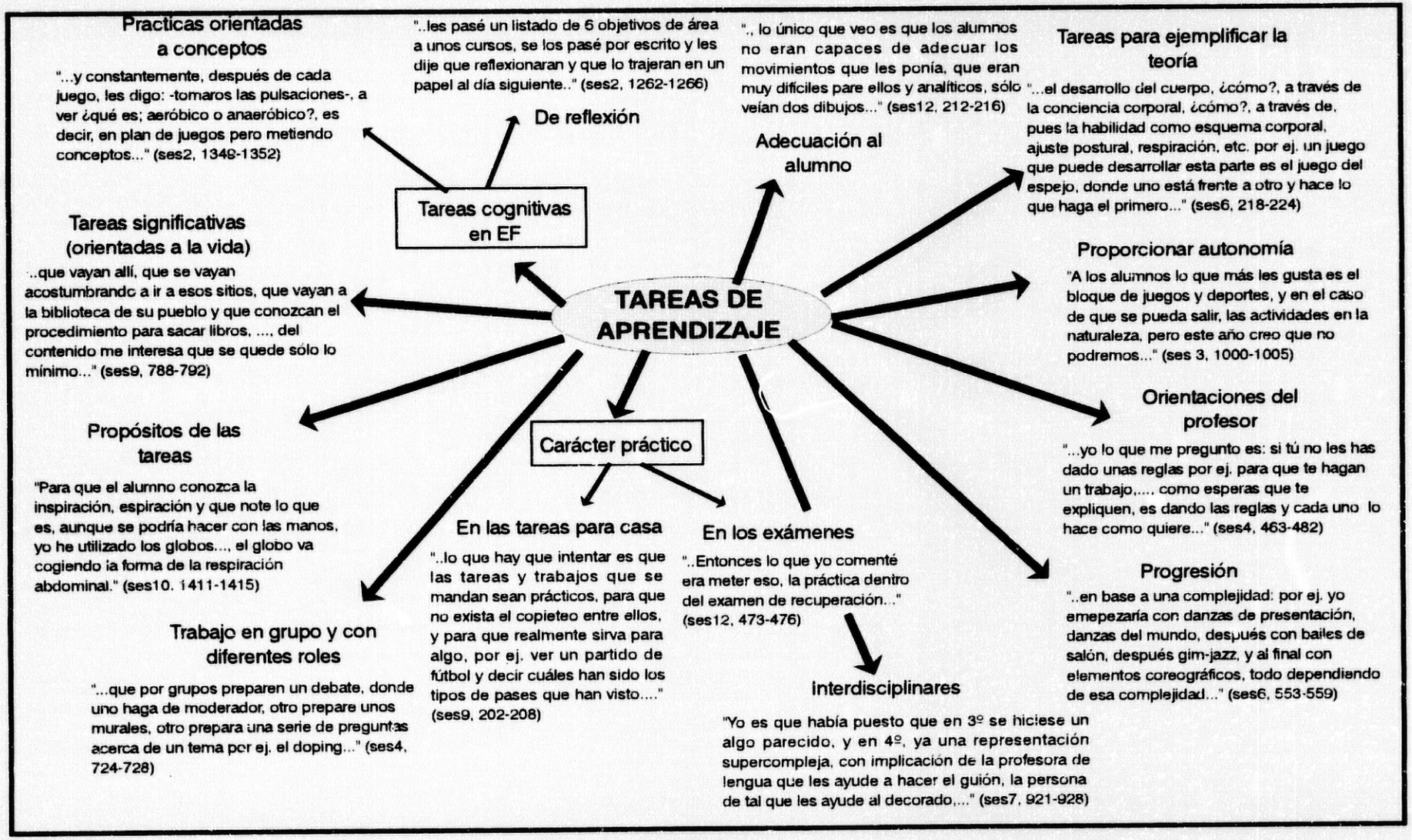

Figura 5.45 .- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría TAREAS DE APRENDIZAJE.

Con respecto a la categoría *inervención didáctica*, observamos en la figura 5.46, los diferentes aspectos analizados en su interior.

Podemos decir, que esta categoría conjuntamente con la anterior de "TAP", son los pilares básicos de las atenciones prestadas por los profesores en el presente estudio, puesto que ambas poseen una frecuencia altísima, dentro del grupo C.1) Sobre el aula de Educación Física, con una frecuencia total de 476 codificaciones en las 12 sesiones formativas analizadas.

Los principales enfoques que orientaron esta categoría de intervención didáctica son:

-Directrices de actuación: los profesores del grupo hacen numerosas declaraciones con respecto a cómo enfocar sus directrices de actuación en el aula, es decir, si deben o no implicarse en las tareas, informar de su función docente al propio alumno, tener en cuenta la significatividad y la reflexión en el alumno para actuar en consecuencia y promover estos aspectos en el propia aula.

-Los profesores en esta etapa se plantean dilemas en torno a la intervención didáctica en sus clases:

> * Técnicas de enseñanza de instrucción o indagación. El dilema sigue vigente, aunque poco a poco los profesores van dejando claramente sus criterios claros, es decir, en los ejemplos de la figura 5.46, observamos cómo según el contenido los profesores optan por una u otra opción, en este caso juegos creativos (indagación) y por otro la enseñanza de danzas del mundo (instrucción), estando ambos contenidos inmersos en la expresión corporal. También referida a la técnica de enseñanza, se incluye un ejemplo de cómo imparten los profesores el conocimiento de resultados.

* Directividad-optatividad. En este dilema, parece que Manuel lo tiene claro, es decir, él da protagonismo al alumno en su aprendizaje, dejando que ellos propongan trabajos y actividades, pero cuando hay ciertos contenidos que le interesan, él impone sus criterios.

* Teoría-práctica. El eterno dilema en Educación Física, ¿es preferible unas sesiones teóricas y posteriormente toda la práctica o conjugar ambas en sesiones integrales?.

Lo importante de estos dilemas es que a nuestro juicio, los profesores del grupo van desliando la madeja según sus preferencias, **no toman decisiones injustificadas**, sino que además decantan sus decisiones en base a reflexiones personales y justificaciones válidas, es decir, si Juan prefiere dar 2 ó 3 clases teóricas al trimestre, es por razones de convicción personal, puesto que de esa forma va a conseguir una mayor productividad en sus objetivos (ya sean dar seriedad a la asignatura, dar los contenidos con mayor coherencia, etc.).

Los profesores critican las deficientes intervenciones didácticas en otros docentes, tal y como se señala en el mapa, culpables según sus criterios, del escaso bagaje que poseen los alumnos al llegar a sus manos.

Por otro lado y dando muestras de perfecta integración en el grupo, los profesores reconocían errores de intervención en sus clases, así como desvelan rutinas y estrategias de intervención a sus compañeros (resto de integrantes del grupo).

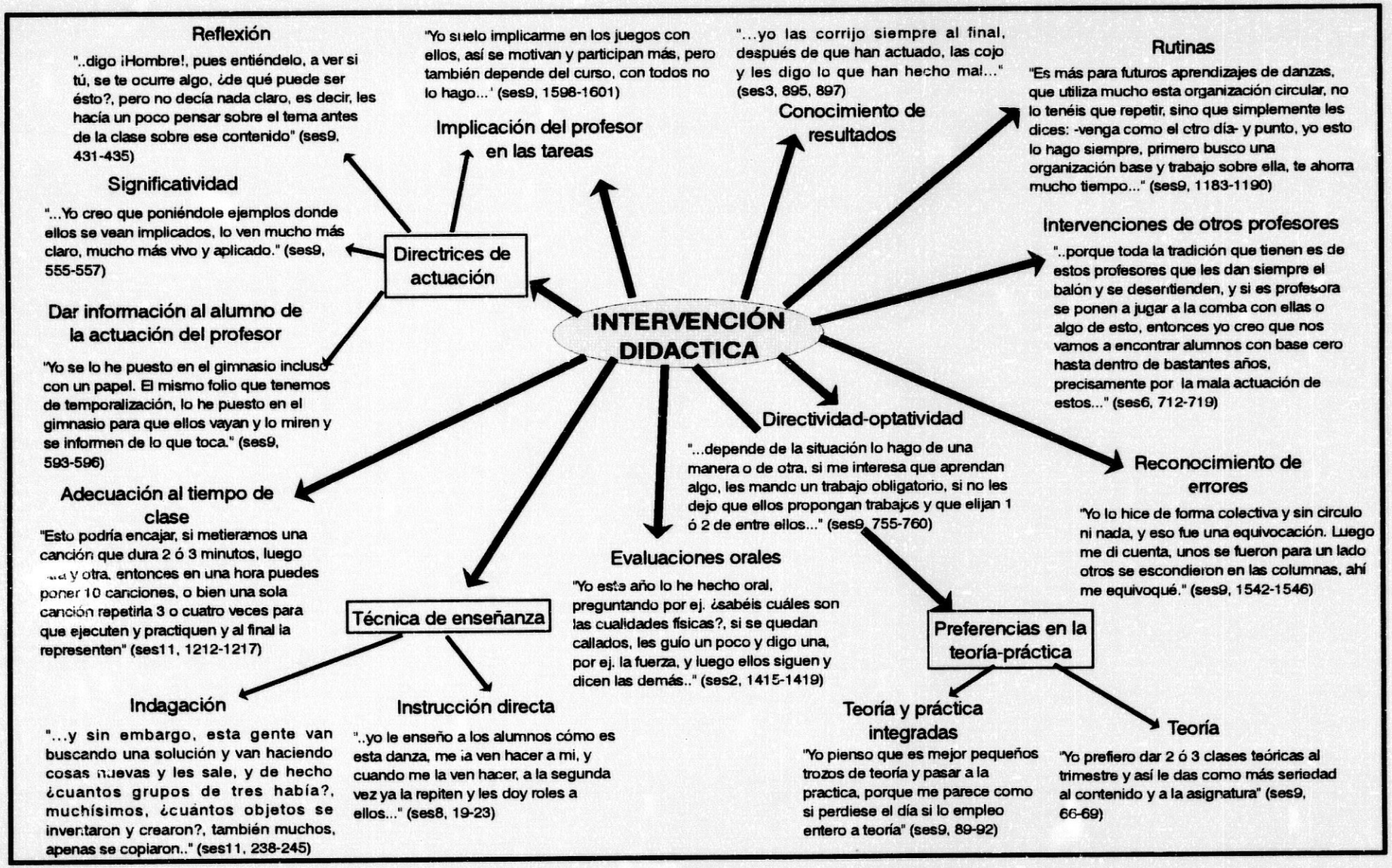

Figura 5.46.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

En cuanto a la categoría de *organización*, observamos en la figura 5.47, las diferentes agrupaciones de los temas en torno a esta categoría, entre ellas destacamos:

-Progresión en la estructura organizativa: referente a esta agrupación de temas organizativos, los profesores del grupo ya no sólo se preocupan por la existencia de una organización correcta en la clase de Educación Física, sino que manipulan dicha organización para secuenciar unas estructuras en la clase, de forma que la tarea sea adecuada al alumno y evolucione en función de la complejidad de dicha organización.

-Errores: en este sentido, al igual que ocurría con la intervención didáctica, los profesores del grupo son capaces de analizar el componente organizativo de la clase, reconocer los errores e identificarlos en clases de otros profesores, llegando a razonamientos concretos como el ejemplo, (en él, durante el análisis de vídeo de una de las sesiones de la tercera subfase, Ana comentaba que la música era el factor que condicionaba el éxito docente de Juan).

-Estrategias: la organización es también objeto de manipulación para conseguir solucionar problemas, como es el caso de la inhibición en ciertas tareas de expresión corporal. En el caso del ejemplo, la subdivisión de la clase en subgrupos de menor número de alumnos favorece la participación de los mismos en tareas que difícilmente tendrían éxito con organizaciones diferentes.

-En las tareas: la organización aparece numerosas veces ligada a las tareas de aprendizaje. En este caso hemos querido reflejar un ejemplo de las tareas que el profesorado sugiere para casa y de las tareas que se realizan en clase. Vemos en ellas cómo la organización es variada y se tiene en cuenta a la hora de diseñar y realizar dichas tareas.

Posteriormente hemos dividido en dos grandes grupos los apartados de materiales de clase y de agrupamientos, por ser dos tópicos frecuentes en la categoría organización:

-Agrupamientos: una constante en las declaraciones de los profesores del grupo de trabajo al hablar de organización, son los agrupamientos de los alumnos, y cómo estos agrupamientos influyen en ciertos aspectos de interés para el docente. En este caso, los profesores manifiestan que los agrupamientos son un factor manipulable para fomentar la coeducación y la relación interpersonal entre alumnos. Asimismo, la utilización de alumnos responsables-grupos de compañeros, son una estrategia frecuente para emplear la microenseñanza en las clases de Educación Física.

-Materiales: por último, incluíamos en esta categoría de organización el apartado de materiales de clase, por ser un recurso de utilización del profesor en el aula que ayuda a desempeñar la función docente. Se destacan los materiales de apoyo al alumno, los elaborados por el profesor, así como otro tipo de materiales como los vídeos que nos ayudan a presentar la información al alumno de forma más atractiva y significativa. Por otro lado, se critica la utilización de ciertos materiales cerrados por parte de algunos docentes.

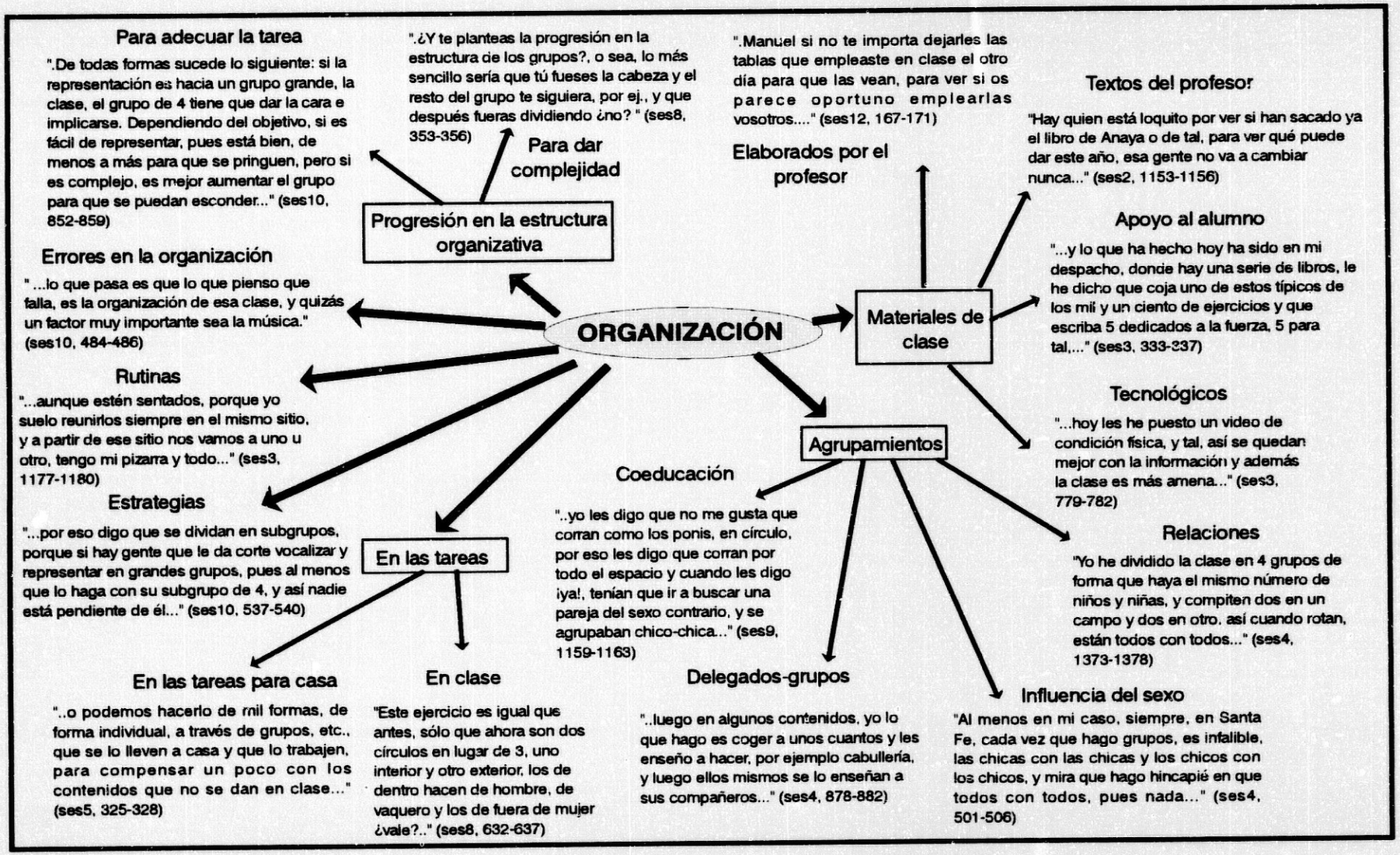

Figura 5.47.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría ORGANIZACION

La categoría *control*, a pesar de ser una categoría frecuente (con una frecuencia total superior a 100), no es el aspecto principal donde se centran los profesores del grupo. Esto nos confirma, de nuevo, que se sitúan en una etapa posterior a la de profesor en formación.

Las direcciones que toma dicha categoría de control las podemos observar en la figura 5.48, y en ellas toman especial importancia: las normas de comportamiento en clase, la indisciplina y las estrategias que los profesores utilizan para erradicar conductas disruptivas en clase y mantener el control de la misma.

-En cuanto a las normas, identificamos dos procedimientos en el establecimiento de normas de funcionamiento interno de la clase. Uno primero impuesto por el profesor, donde cada acción no deseable de los alumnos posee una consecuencia negativa (ya sea en la calificación o a través de un castigo), y otro donde el profesor intenta que sean los propios alumnos los que mantengan el control de la clase (observamos en este sentido cómo el sistema autocorrectivo se relaciona con uno de los ejemplos de las estrategias que utiliza el profesor, donde los propios alumnos líderes son los que manejan el funcionamiento de la clase).

-En cuanto a las estrategias, el profesor utiliza diversas formas de actuación para controlar la clase, en los ejemplos observamos una estrategia peculiar empleada por Oscar, donde se trata de desahogar a los alumnos a costa de sacrificar unos momentos de la clase, para luego llegar al compromiso de permanecer atentos a las explicaciones y a las tareas, y por otro lado, Manuel prefiere controlar a los líderes de la clase para que ellos canalicen el comportamiento de sus compañeros.

-En cuanto a la disciplina, el tópico más frecuente en esta categoría de control de los alumnos en el aula, los profesores se manifestaron haciendo referencia a los castigos empleados en sus clases, la utilización del sistema interno del centro, así como a la madurez y responsabilidad de los alumnos.

Posteriormente aparecen en esta figura, otros aspectos de la categoría control, donde los profesores declaran su resignación en determinadas ocasiones ante la hiperactividad e indisciplina de los alumnos, relatan igualmente casos donde ocurrían interacciones personales profesor-alumno en torno al control o bien hacen referencia a las características de los alumnos (nivel de enseñanza en este caso) como determinante del comportamiento de los mismos.

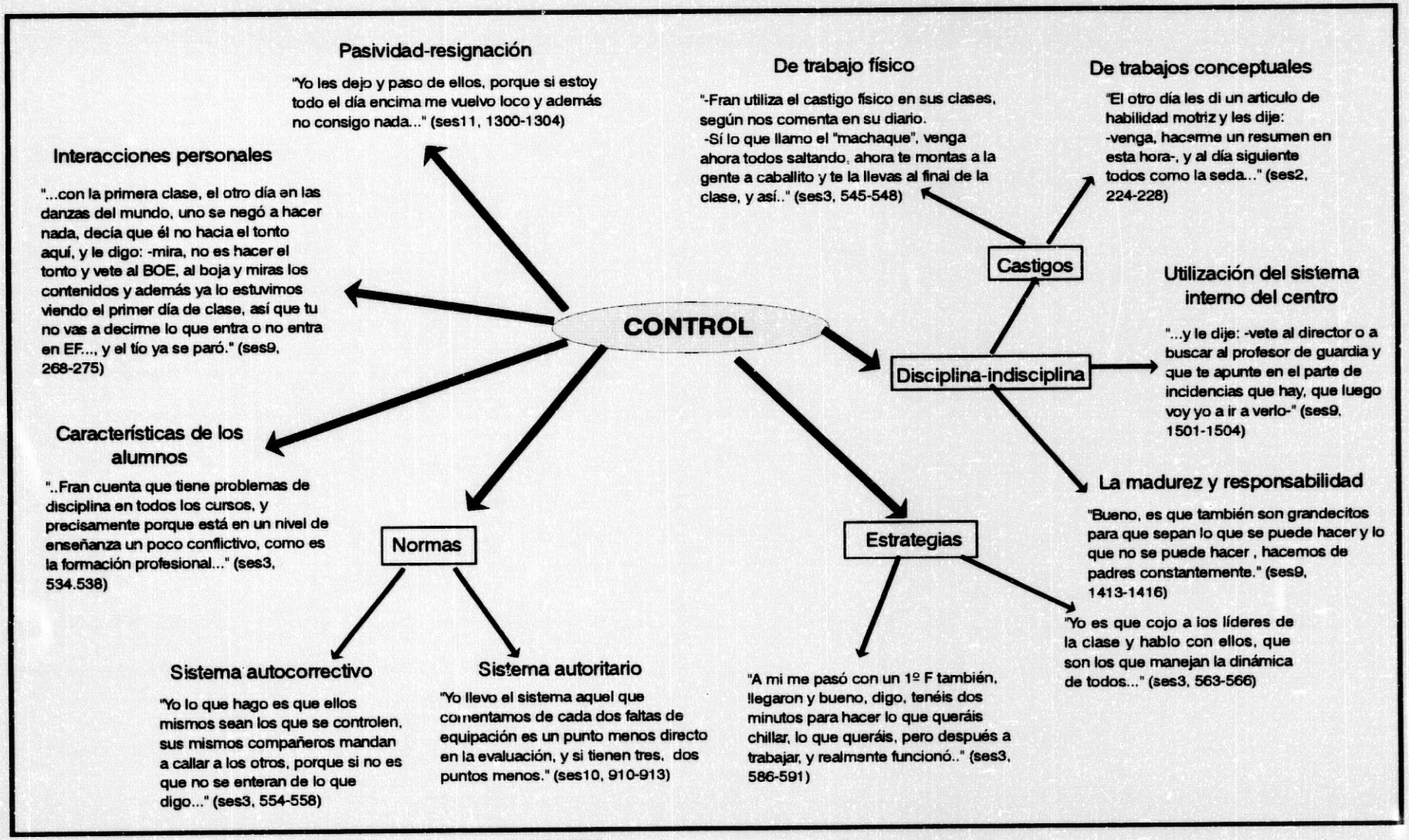

Figura 5.48.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría CONTROL.

En la categoría *evaluación*, véase figura 5.49, se observan numerosas afluencias que fueron reflejadas por los profesores en sus declaraciones a lo largo del proceso formativo.

Podemos decir, de forma general, que la evaluación es un aspecto conflictivo, relacionada con los problemas del docente, es un tema que les preocupa y donde quedan muchos cabos sueltos con la incógnita de cómo afrontarlos.

Se hablaron numerosos aspectos sobre la evaluación, de entre los cuales destacamos:

-La importancia concedida a la autoevaluación del alumno, donde el profesorado destaca su labor de orientar al alumno en este cometido, la progresión que debe sufrir esta autoevaluación, así como algunos incidentes provocados por el empleo de esta delegación de funciones al alumno.

-Entre los problemas o inquietudes del profesorado se destacaron la subjetividad a la hora de evaluar, la recuperación de faltas de asistencia a clase, la evaluación de alumnos en circunstancias especiales (como los exentos), o los problemas ligados a la actitud del alumno y su solución a través del trato personal.

-Los profesores utilizan varios procedimientos de evaluación, de entre las cuales destacamos aquellos que favorecen la socialización del alumno, como los debates y trabajos grupales con una puesta en común, y aquellos que el profesor utiliza instrumentos, como las notas de campo, para evitar la subjetividad en sus valoraciones.

-Existen otros aspectos que el profesor tiene en cuenta a la hora de evaluar, como el contemplar los tres aspectos del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal, el realizar una evaluación inicial en el alumno al comienzo de nuevos contenidos, la utilización de instrumentos, así como dotar al alumno de una capacidad crítica o utilizar la evaluación como estrategia de control.

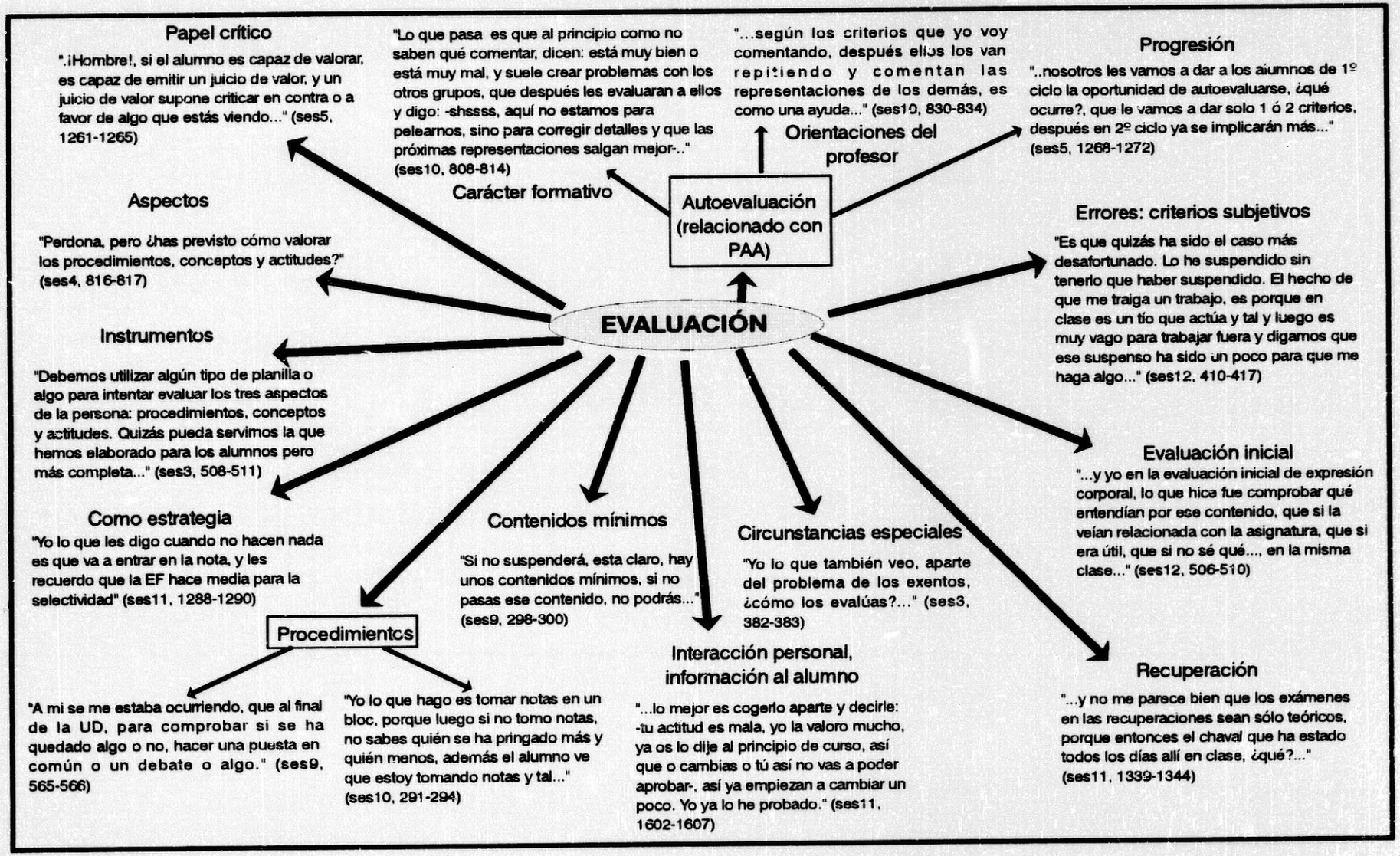

Figura 5.49.- Mapa ilustrativo de ejemplos, sobre la categoría EVALUACIÓN

C.2) EL CONTEXTO.

En este grupo de categorías, incluíamos las categorías correspondientes al entorno del aula de Educación Física, sus peculiaridades que hacen especial la docencia de este contenido, así como la influencia del horario y calendario escolar en las clases, la relación con los compañeros del centro y la influencia del estudio.

En el cuadro de frecuencias de este grupo de categorías observamos que ninguna de estas categorías es significativamente frecuente (ninguna supera una frecuencia total de 100), siendo el contexto del aula, la categoría que se aproxima más a este criterio (95). Véase cuadro 5.14.

SOBRE EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

	HABLANTES																TOTAL DE LAS SUBFASES		
	Coordinador			Ana			Juan			Manuel			Oscar			Fran			1ª	2ª	3ª
Contexto del aula (CTX)	18	0	8	1	0	2	2	0	5	8	0	15	5	0	8	13	0	10	47	0	48
Compañeros (COM)	4	0	0	2	1	0	2	0	0	4	0	2	0	0	0	9	0	5	21	1	7
Horario escolar (HOR)	10	1	0	9	0	1	2	1	2	8	1	7	2	0	2	9	3	1	40	6	13
Influencia del estudio (IES)	16	0	3	6	0	2	1	0	2	6	4	3	0	1	2	1	0	0	30	5	12
TOTALES de cada Hablante	48	1	11	18	1	5	7	1	9	26	5	27	7	1	12	32	3	16	138	12	80
	60			24			17			58			20			51					

TOTAL DE CADA CATEGORÍA	
Contexto del aula (CTX)	95
Compañeros (COM)	29
Horario escolar (HOR)	59
Influencia del estudio (IES)	47

Cuadro 5.14.- Sobre el aula y el contexto: Contexto del aula de Educación Física.

Observamos que las subfases primera y tercera poseen una frecuencia mayor de estas categorías (138 y 80, respectivamente) que la subfase segunda de elaboración de materiales curriculares (12).

Estos resultados parecen lógicos si pensamos en que durante la primera subfase se debatieron en gran medida los procedimientos a realizar en la investigación. Esto hace que las categorías de horario escolar e influencia del estudio se explicitaran con mayor frecuencia en esta primera subfase.

Por otro lado, la primera y la tercera subfases se incidía sobre la actuación del profesor en el centro y además el tema principal era el aula de Educación Física, con lo que la frecuencia de las categorías contexto del aula y compañeros sea también mayores en estas subfases.

Sin embargo, como pudimos comprobar anteriormente (cuadro 5.13), el aula no era un tema central durante la segunda subfase, lo que repercute directamente en la disminución de la frecuencia de aparición de las categorías del contexto.

Veamos algunos ejemplos de estas categorías:

-Contexto del aula de Educación Física:

> "...yo el año pasado en Ugíjar, hice eso..., entonces como es una zona específica, con determinadas características, son pueblos muy chiquitillos, mucho aislamiento, donde un pueblo odia a los otros casi, o sea, y problemas de estos, y todos tienen que estudiar juntos en el instituto, entonces había problemas.."(ses2, 663-672).

-Compañeros:

> "Es que el problema estaba en que yo no me llevo demasiado bien con este, ¿no?, y entonces no podíamos hablar como normalmente hablaríamos entre dos profesores de Educación Física..." (ses10, 455-458).

-Horario escolar:

> "...Es que es el viernes a última hora. Entonces es un poco la clase en general. La clase está un poco hasta el gorro de toda la semana, y cuando llegan a la clase de EF un poco, llegan a explayarse, ¿no?..." (ses3, 569-573).

-Influencia del estudio:

> "¿Nosotros somos los que vamos a ser analizados?, es decir, nosotros es conveniente que ese día que vamos a ser observados, vamos..., no saberlo..." (ses1, 364-367).

5.2.2.-Análisis de relaciones entre categorías temáticas.

La situación exacta en que nos encontramos dentro del análisis de los datos, se puede observar en la figura 5.50, donde aclaramos las relaciones que vamos a analizar.

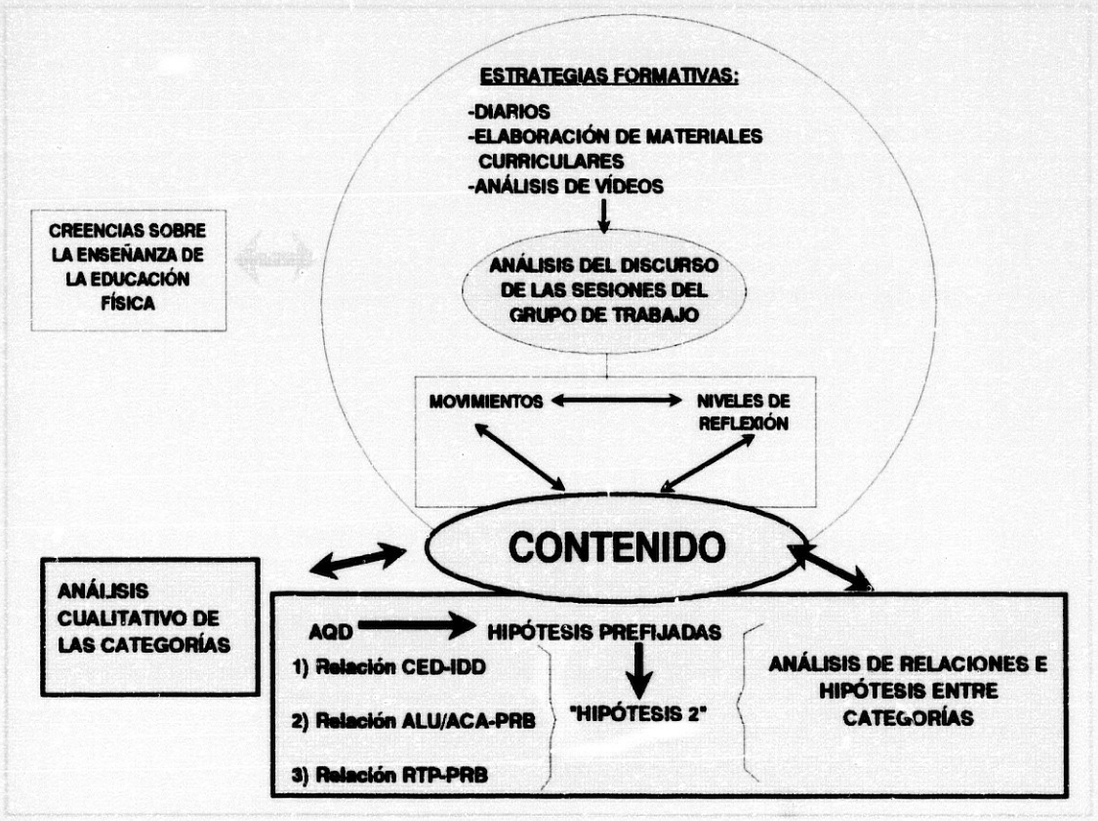

Figura 5.50.- Análisis de relaciones entre categorías temáticas.

Comentábamos al principio del epígrafe 5.2, que el proceso a seguir en el establecimiento de relaciones entre categorías conllevaba una serie de pasos y criterios:

1) Seleccionar algunas de las categorías analizadas. Por el interés que despiertan o por profundizar en el tema de las mismas.

2) Establecer hipótesis de relación con otras categorías. La realización de estas hipótesis nos lo permite el programa de análisis de contenido AQD, verificando estas relaciones.

Igualmente podemos, en algunos casos de categorías muy frecuentes o de interés especial, no prefijar ninguna hipótesis, simplemente tomamos la opción de ver con cuáles, del resto de categorías temáticas se relaciona, y a partir de ahí, verificar hipótesis más concretas.

En general, nos interesaba observar las relaciones de las categorías del *aula de Educación Física*, con el fin de extraer conclusiones acerca de cómo los profesores del grupo en esta etapa formativa correspondiente a los inicios de la formación permanente, construyen su conocimiento práctico, así como profundizar en sus principios de procedimiento en su actuación docente.

Para realizar esta focalización en el estudio de relaciones entre categorías, era necesario relacionar las categorías del aula de Educación Física con aquellas que impliquen a los profesores directamente, es decir, las categorías correspondientes a la subdimensión B) de los *agentes personales de la enseñanza*.

En este caso hemos realizado la siguiente selección:

RELACIONES ENTRE CATEGORÍAS	HIPÓTESIS FORMULADAS
1) Concepciones Educativas (CED) con Intervención didáctica (IDD).	Las concepciones educativas de los profesores de esta etapa, influyen de manera directa en su forma de actuar en clase.
2) Alumnos (ALU) y Actitud de los alumnos (ACA) con la categoría Problemas (PRB).	Los profesores del grupo de trabajo centran su atención en los alumnos, siendo éstos y su comportamiento, el núcleo de sus preocupaciones.
3) Relación teoría-práctica (RTP) con la categoría Problemas (PRB).	Los profesores del grupo de trabajo utilizan la relación entre la teoría y la práctica para resolver problemas y justificar soluciones en el aula.

Cuadro nº 5.15: Relaciones e hipótesis establecidas.

El proceso llevado a cabo para la verificación de las hipótesis, se realiza a través de un conteo positivo de la frecuencia en que las categorías que relacionamos aparecen:

1) una como subcódigo de la otra, es decir, cuando el texto que abarca una de las categorías engloba a la otra en su interior,

2) como categorías coincidentes, es decir, el mismo trozo de texto corresponde a ambas categorías,

3) a través de un campo común, es decir, las categorías se relacionan compartiendo un trozo de texto que pertenecen a ambas,

4) o bien en distancia, es decir, le indicamos al programa AQD, que localice las relaciones entre dos categorías que se suceden en el texto a una distancia determinada.

En nuestro caso, todas las relaciones han sido buscadas a una distancia máxima de separación de una línea de texto. El criterio tomado para ello consiste en:

a) con el fin de que las relaciones fuesen realmente correctas, no quisimos dejar una separación excesiva que pudiese confundir nuestras interpretaciones, y

b) debido además a la complejidad del análisis del discurso, en el cual los hablantes se suceden en la conversación, dejar una distancia superior era arriesgado, por cuanto al cambio temático se refiere.

Una vez que el programa AQD nos proporciona el listado de ocasiones concretas en que las categorías relacionadas aparecen unidas, debemos:

-Anotar dichas ocasiones.

-Ir a la fuente documental, es decir a la sesión formativa correspondiente y analizar el contenido de dicha relación.

-Observar si existen núcleos comunes de relación entre las categorías seleccionadas, a través de una análisis pormenorizado de cada una de las ocasiones en que aparecen relacionadas.

-Concluir en la formulación de las relaciones concretas y citar ejemplos ilustrativos de dichos núcleos de relación.

1) Relación entre las categorías de: Concepciones Educativas (CED) e intervención didáctica (IDD).

Con respecto a esta relación establecida hemos realizado un análisis a través de la "Hipótesis 2" del programa AQD.

En ella nos ofrece el programa los resultados positivos y negativos entre los dos códigos CED e IDD (representantes de las categorías mencionadas), que aparecen en el texto de las 12 sesiones analizadas en el estudio. Esto nos informa de la frecuencia con que aparecen relacionadas las categorías analizadas comparativamente con las veces que esto no ocurre.

Veamos los datos correspondientes a esta relación en el cuadro 5.16:

	1ª subfase	2ª subfase	3ª subfase	TOTAL
CED sólo[20]	41	68	48	157
CED + IDD	45	40	59	144

Cuadro nº 5.16: Datos en la relación CED-IDD.

En los datos observamos que:

[20] Nos referimos a "CED sólo", bien cuando aparece un texto con sólo dicha categoría o cuando aparece relacionada con otra categoría que no sea IDD.

-En las subfases 1 y 3, aparecen en más ocasiones relacionadas que solamente la categoría concepciones educativas aislada.

Este dato nos muestra claramente la afirmación de la hipótesis que hemos realizado.

-En la subfase 2, hemos tomado la categoría aplicación didáctica del material (ADM) como análoga a intervención didáctica, puesto que su significado es el mismo, sólo varían en que ADM se orienta a la elaboración del material curricular, mientras que IDD está relacionada con el aula.

Es más lógico no encontrar la afirmación de la hipótesis en la segunda subfase puesto que en ella el aula no se trataba apenas, como observábamos cuando tratábamos este tema (en el cuadro 5.13).

-Concluimos por tanto, que la hipótesis realizada se afirma 144 veces, mientras que se rechaza en 157 ocasiones.

Veamos algunos ejemplos de esta relación establecida.

a) Los profesores del grupo se apoyan en sus concepciones sobre los alumnos para justificar sus acciones en el aula:

> " Manuel: Bueno es que también son grandecitos para que sepan lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, hacemos de padre constantemente.
> Yo desde luego no puedo estar todos los días: -venga haz tal... o cual..-, yo actúo normalmente como si no pasase nada, a veces incluso me río, porque tienen gracia algunos..." (ses9, 1413-1419).

> "Oscar: Yo creo que dado el nivel que hay en los alumnos en cuanto a este contenido, hay que ir con mucha paciencia, o sea, porque no se puede, no se puede hacer esos saltos, no puede haber una sesión, como tú decías, de desinhibición, y al día siguiente pasar a..." (ses6, 335-340).

Igualmente se apoyan en concepciones sobre cómo pueden afectar ciertas actuaciones del profesor al alumno, empatizan con él y reflexionan sobre sus acciones, con el mismo fin de justificar sus actuaciones o criterios de actuación durante las clases.

En el ejemplo de la cita, observamos que al hilo de la conversación sobre el orden de actuación de diversos subgrupos de alumnos en la clase, en una representación de expresión corporal, Ana, va justificando su actuación al respecto, argumentando la repercusión que puede tener en los alumnos una actuación sin una reflexión previa:

> "Fran: Yo provoco que el grupo que antes termina, porque es el que más ha currado, es el que voy poniendo.
> Ana: Yo también hago una cosa, porque vas evolucionando y vas viendo los mejores grupos.
> Miguel: ¡Claro!.
> Ana: De los dos mejores yo dejo uno al final (...). Yo sí porque si dejas al último como el más malillo, al final queda ahí un poco como el más chungo, el más malo, y..." (ses9, 761-770).

b) Los profesores del grupo, durante la segunda subfase se apoyaban en sus concepciones para elaborar el material curricular (unidades didácticas de expresión corporal) proponiendo secuencias de contenidos según su concepción de la expresión y su progresión en dificultad, al mismo tiempo que preveían cómo iba a ser la aplicación del mismo al aula, o sea, su aplicación didáctica.

> "Ana: Yo pienso que debemos seguir con danzas del mundo más complejas con implicación de movimientos motrices más complejos, y luego comenzar con bailes de salón de forma básica. Dentro de los bailes de salón pues trabajar los más básicos, así lo veo yo... De esta forma es mucho más fácil darle continuidad cuando se lleve a la práctica, nos facilita el trabajo..." (ses7, 1085-1093).

En ocasiones, la concepción teórica sobre el contenido de expresión corporal y su progresión se materializa en la previsión de diferentes actuaciones del profesor:

> "Ana: Yo lo que creo es que este triángulo, de cuerpo, espacio y tiempo se ve tanto en un ciclo como en otro. Pero en un ciclo es más simple y se puede decir que el contenido va a ser más simple. El contenido que desarrolle el objetivo es más simple. Por ejemplo, juegos de desensibilización que tengan como objetivo la consciencia corporal. Y en segundo ciclo se vea también la consciencia corporal, pero con un contenido más complejo, qué te digo yo, representación a través del mimo, en el que tengan que ver la consciencia corporal como...
> Juan: Yo creo que ahí también influye mucho la metodología del profesor

¿no?. O sea, si tú en el primer ciclo los guías un poco más, le vas dando un poco más de información, estás favoreciendo esos objetivos, ¿no?" (ses5, 548-564).

c) En la tercera ubfase, los profesores observaban los vídeos y las actuaciones docentes propias y la de sus compañeros. A partir de sus intervenciones en la clase, los profesores aportaban matizaciones a dichas intervenciones apoyados en sus concepciones y creencias en torno a la enseñanza de la Educación Física.

"Ana: Veo grupos de niños.., realizando coros y moviéndose al son de la música, por lo tanto el objetivo se cumple.
Manuel: Con respecto a eso, y ya que ha salido, no sé si hay que incidir sobre eso. Hay mucha gente que dice que sí y hay otra gente que dice que no hay que incidir sobre los grupos, pero yo creo, y ya lo hemos visto, que cuando se deja libertad para que actúen por su cuenta, se forman los mismos grupos, grupos de niñas y grupos de niños." (ses9, 614-623).

2) Relación entre las categorías de: Alumnos en general (ALU) ó Actitud del los alumnos (ACA) y Problemas (PRB).

Con respecto a estas relaciones establecidas hemos de aclarar que como segunda categoría debíamos contemplar tanto a los alumnos en general como la actitud del alumno, puesto que ambas hacen efectiva la hipótesis formulada.

Al igual que en la relación anterior, hemos utilizado la "Hipótesis 2" del programa AQD, para establecer las ocasiones en que aparecían ALU y ACA relacionadas con PRB de forma positiva y negativa.

En ella nos ofrece el programa los resultados positivos y negativos entre los dos códigos ALU y PRB, así como ACA y PRB, de forma que nos muestra las ocasiones en que ALU o ACA aparecen relacionadas con PRB (relaciones positivas), y las ocasiones en que aparecen sin relacionarse con la segunda categoría, o sea, PRB (relaciones negativas).

Esto, al igual que en la relación analizada anteriormente, nos informa de la frecuencia con que aparecen relacionadas las categorías analizadas comparativamente con las veces que esto no ocurre.

Aunque ya observamos en el análisis cualitativo de las categorías, que uno de los principales focos de atención en los problemas de los profesores del grupo eran los alumnos (tanto sus características generales, como su actitud en la clase. Véanse los mapas ilustrativos de la categoría problema en las figuras 5.38 y 5.39), vamos a confirmar esta relación mediante las posibilidades que nos ofrece el programa AQD, es decir, a través de las Hipótesis.

Veamos los datos correspondientes a esta relación en el cuadro 5.17:

	1ª subfase	2ª subfase	3ª subfase	TOTAL
ALU sólo	68	28	80	176
ACA sólo	47	6	91	144
ALU+PRB	30	11	29	70
ACA+PRB	30	4	62	96
ALU sólo+ACA sólo	115	34	171	320
ALU ó ACA+PRB	60	15	91	166

Cuadro nº 5.17: Datos en las relaciones ALU-PRB y ACA-PRB.

En los datos observamos que:

-La hipótesis formulada se confirma en 166 ocasiones, mientras que se rechaza en 320 ocasiones.

En principio, podría parecer una frecuencia baja de confirmación de la hipótesis, pero debemos pensar que existen 42 categorías temáticas en el total de nuestro estudio, por tanto las categorías ALU y ACA podrían relacionarse con 41 de ellas en cada una de las ocasiones en que aparecen durante el discurso del grupo de trabajo.

Si hallamos el total en que estas categorías aparecen 166+320=486, y lo relacionamos con la frecuencia total en que aparecen relacionadas con la categoría PRB (166 ocasiones), observamos que la hipótesis se confirma en un 34.16%, lo cual supone una frecuencia suficientemente alta como para confirmar la hipótesis formulada.

A esto debemos añadir que en buena parte de las ocasiones en que aparece ALU en los textos analizados, se refieren a las exenciones de los alumnos en Educación Física, lo cual lleva implícito el problema de la exención, y sin embargo no se codificaron como PRB, puesto que los profesores no manifestaron explícitamente que fuera un problema durante su discurso hablado.

-Prácticamente en las tres subfases, la proporción de relaciones con referencia a la frecuencia aislada de las categorías analizadas, es muy parecida.

Esto nos confirma que independientemente de la estrategia de formación utilizada (diarios personales, elaboración de materiales curriculares o análisis de vídeos), las referencias al alumnado es una constante que se repite en los problemas del profesorado.

Analicemos ahora alguna de las relaciones concretas que se establecen entre estas categorías:

a) Los profesores del grupo poseen problemas en torno a la actitud de los alumnos en sus clases, y se transfiere indirectamente este problema a su intervención en la clase, al "cómo actuar".

> "Oscar: ¿Entonces cómo sabes si realmente ese alumno te está diciendo la verdad o no? A lo mejor se lo inventa para no hacer nada ese día, eso es un gran problema...
> Manuel: Normalmente, por propia intuición casi, porque muchas de las cosas que nosotros trabajamos o manejamos se hacen caso por intuición, tú te vas conociendo al alumno, y sabes si ese alumno es trabajador en clase y tal, y ese día es que verdaderamente está fatal o está destrozado, o tiene un esguince porque lo has visto tú, se lo ha hecho en tu clase, entonces yo creo también en que hay una frontera que no se sabe cuando pasar entre lo que hemos dicho antes de castigar, y entre verdaderamente mandarle cosas para que le sirva a él y que te sirva a ti." (ses3, 418-435).

Incluso, los profesores se cuestionan su propia función docente, ante los problemas que encuentra en el comportamiento de sus alumnos.

En este ejemplo, el discurso trataba el tema de la falta de respeto de los alumnos dentro de la clase, hacia el profesor y sobre todo hacia sus compañeros.

> "Fran: Yo ante ese problema siempre me planteo: yo estoy para enseñar EF, el otro para enseñar matemáticas, pero entre todos lo que estamos es educando a la persona, ¿no?.
> Manuel: Tú estás para las dos cosas.
> Fran: Exactamente, y estoy para las dos cosas, no estoy sólo para que el tío tenga conocimientos de mi asignatura..." (ses3, 732-740).

b) En la subfase segunda, los profesores contemplan la perspectiva de los alumnos como centro de análisis de sus materiales, modificando el diseño del material en función de los problemas que esperan encontrar en su alumnado.

> "Fran: Que Ana está diciendo que quizás sea en una unidad didáctica que tiene poco tiempo para explicar lo del compás, lo del pulso, el acento y la frase musical...
> Ana: No, eso sí, es muy complicado explicarle a los alumnos esto sin una base, cosa que no tienen...
> Fran: Vale, exactamente, ese es el problema, que los alumnos no saben nada de esto, pero por eso tenemos que modificar lo que hicimos ayer..." (ses6, 1221-1231).

c) Los profesores de esta etapa formativa, se refugian en los alumnos y sus problemas para reflejar una situación no exitosa de clase, a modo de excusa, donde los alumnos siempre son los culpables.

En este ejemplo, Fran se escuda en que sus alumnos no trabajan tras sus explicaciones y las tareas que plantea en clase. Sin embargo en esta ocasión, el coordinador le replantea el problema y lo trasladan a su función docente y Ana le aporta soluciones concretas, haciéndole ver que la problemática no siempre

está en el alumno y que la solución puede buscarse en una modificación de la tarea, de sus normas, etc.

> "Coordinador: Y otras de las cosas que te quería preguntar, Carlos es que, si tu ya le has dicho el día anterior, y han tenido cinco minutos para formar los grupos, prácticamente como un..., como un..., una tarea extraescolar sería el preparárselo, el traer..., porque de ahí se va valorando el grupo, les habla de que no han traído ropa, y que, y que no se han caracterizado, (...) yo no sabía lo que se iba a hacer, entonces me parecía en principio un poco largo el tiempo, lo que pasa que después viendo cuáles son las representaciones, he visto que no es tan largo...
> Fran: Es que pasan mucho.
> Coordinador: ¡Pues claro! es que, pero es que si pasan mucho, yo no sé si la solución es aflojar nosotros, ¿me entiendes?...
> Fran: Yo no lo sé.
> Coordinador: Pregunto vamos.
> Ana: Por qué, por qué no, estrecháis un poco para que no sé, para que no sea tan difícil y tan largo tiempo de anuncio: -pues haber grupo 1, un anuncio de colonia, grupo 2, un anuncio de tal, grupo 3...-, y le centráis un poquito más...
> Fran: Quizás eso sea una solución, yo es que lo he dejado más abierto, y quizás también..." (ses10, 526-552).

El papel del grupo en este sentido, es fundamental, puesto que si el resto de profesores del grupo apoyasen la versión de Fran, sería imposible que este profesor se cuestionara su papel en cada situación problemática de clase.

Sin embargo, cuando en el grupo existe ese espíritu de cambio y de autocrítica, las posibilidades de reflexionar sobre las verdaderas causas y actuar para cambiar las situaciones problemas se multiplican.

3) Relación entre las categorías de: Relación entre teoría y práctica (RTP) y los problemas de los profesores (PRB).

Tanto en el proceso de codificación, como en la elaboración del mapa ilustrativo de la categoría RTP, observamos cómo aparecía normalmente relacionada con algún problema del aula de Educación Física. Por ello decidimos confirmar esta hipótesis a través de las opciones 2 del menú "Hipótesis prefijadas" del programa AQD.

Veamos los datos correspondientes a esta relación en el cuadro 5.18:

	1ª subfase	2ª subfase	3ª subfase	TOTAL
RTP sólo	7	39	27	73
RTP + PRB	6	23	18	47

Cuadro nº 5.18: Datos en la relación RTP-PRB.

-En los datos observamos que la hipótesis se confirma en un 47 ocasiones, lo que significa un 39,17% del total de aparición de RTP, o sea, un porcentaje importante teniendo en cuenta la gran cantidad de categorías existentes.

Veamos los núcleos de unión más importantes en los que se materializa la hipótesis formulada:

a) Los profesores expresan sus teorías y posteriormente las utilizan como artificio para resolver problemas que surgen en el discurso del grupo.

> "Ana: ...primero son los juegos de desinhibición e interacción, y ya el segundo, como el objetivo que hemos puesto segundo es, a nivel de técnica, como tú has hablado, pues meter ya juegos de representación y dramatización, como el esquetch, el play-back, he puesto. ¿Qué pasa?, pues que yo creo que es un salto excesivamente grande si vamos ahí, y esto puede ser un problema después.
> Fran: Claro., yo creo que sí.
> Ana: Por eso mismo, me he ido..., o sea, Claro lo hice como tú dijiste, pero vi que se me escapaba de las manos, veía que eran saltos abismales, entonces volví al concepto ese del triángulo que os expliqué y yo creo que es más lógico trabajar..." (ses6, 274-286).

En el siguiente ejemplo, se debate en el grupo la recuperación como un problema de clase, concretamente de evaluación, y tras la opinión de varios profesores sobre el carácter conceptual o procedimental de la misma, Manuel aporta, utilizando una ejemplificación práctica de la teoría anteriormente comentada, una solución al problema que se debate.

"Coordinador: ¿Vosotros cómo hacéis lo de la recuperación?
Oscar: Pues yo lo hago más así, en el plan de conceptos.
Juan: Yo lo baso todo en conceptos, pero eso...No es lo mismo un tío que te viene a clase y...
Oscar: Es que sin quererlo metes procedimientos...
Manuel: Al revés, tú por ejemplo, un trabajo de conceptos, organizas una carrera de orientación que es un procedimiento y hay tela de cosas...Y en la realización de un calentamiento con música, hay conceptos aunque sean procedimientos.
Oscar: Exactamente.
Manuel: Pero yo, algo que me obsesionaba constantemente era que la gente que recuperaba simplemente, por hacer un examen ya ha recuperado 15 clases...
Juan: Ese es el problema, que no es lo mismo el que te suspenda por que ese trimestre ha suspendido por no haber entregado un trabajo que los que no vienen a clase.
Manuel: Rafa, yo tengo un listado con lo que tiene que recuperar cada uno de forma individualizada. Es decir, hay uno que hoy tenía la repesca, ha sido llegar y entregarme un trabajo de Expresión Corporal que quisiera, y me ha hecho una reflexión sobre las clases, qué le ha parecido..., me ha hecho una pequeña recopilación de las danzas, y perfecto, muy bien... y se ha ido.
Oscar: ¿eso con la gente que falta?
Manuel: No, eso con gente que no me entregó ningún trabajo optativo y le salía un 4 o así con la media, como no has entregado ninguno, pues esta evaluación la tienes suspensa, pues entrégamelos ahora, pero ese no ha faltado a clase ni nada. Otra gente que me ha faltado mucho a clase he dicho; tienes que hacer procedimientos y conceptos, examen, trabajos y práctica." (ses10, 355-394).

b) En otras ocasiones se identifican problemas a raíz de una declaración realizada en torno a la aplicación de una teoría determinada.

En el siguiente ejemplo, los profesores Fran y Ana ejemplifican a través de tareas hipotéticas, cómo se podría llevar a cabo un objetivo concreto como es "que los alumnos sean capaces de crear", y posteriormente Manuel, identifica el problema de la aplicación real de estos ejemplos prácticos, introduciendo la noción de progresión en complejidad de lo anteriormente expuesto.

"Fran: Por ejemplo, dices: crear ya sería un nivel muy alto; tu puedes decir a lo mejor un juego (...). Tu creas tu movimiento, un movimiento que a ti te identifique, uno hará de tal..., otro hará otra cosa. Hay que crear el movimiento que te identifica a lo que sea. Entonces, crear puede ser a un nivel pequeñito. O puede crear una coreografía, pues con todo junto.
Ana: Claro (...) por ejemplo es realizar con nuestro propio cuerpo y

compañeros una máquina que sirva para algo. A lo mejor, pues unos, como me hicieron a mí, pues una máquina tragaperras, y uno es la palanca, y otro es tal... eso es consciencia corporal. Están poniéndose de una forma para tal cosa. Y hago, qué te digo yo..: un segundo ciclo ya no están creando una máquina, están creando, qué te digo yo..., una cosa mucho más compleja, una coreografía con cosas ya relacionadas con el ritmo.
Manuel: El problema vendría en definir cuál es la progresión. Esa es la dificultad, ¿no?." (ses5, 581-602).

c) La relación teoría-práctica es utilizada por los profesores para justificar su actuación dentro del aula, expresando las limitaciones y problemas que supone la realización de aquello que en principio es lo correcto.

En este caso se debate en el grupo la utilización de un cuaderno del alumno para que éste anote apuntes relacionados con los conceptos de Educación Física en una clase práctica.

Esta idea apoyada por el coordinador, tiene sus críticas por parte de los profesores que justifican la imposibilidad de llevarlas a cabo, generalmente por problemas prácticos que impiden llevar a buen término las propuestas realizadas.

Aclaramos que el hecho de ejemplarizar este tercer núcleo de relación entre las categorías RTP y PRB a través de una cita tan extensa, se debe a que en ocasiones, como el que sigue, esta relación RTP-PRB tomaba un carácter cíclico, aportándose ante los problemas surgidos, diferentes soluciones que se rebatían con argumentos apoyados en la práctica.

"Juan: Eso digo yo. Vamos, si tu te pones en la información inicial a que todo el mundo coja lo que... Se te va la hora porque empiezan: -oye, repite, que es que esto no lo he copiado-, y se te va, vamos, se te va creo yo muchísimo tiempo en decir cuatro cosas que tienes que decir en la información inicial.
Coordinador: De acuerdo, de todas formas yo soy partidario de que ellos lleven un pequeño cuadernillo por si tienen que apuntar algo.
Manuel: Eso es diferente, es decir, estoy de acuerdo con Rafa con eso de que... Imagínate si tú empleas 5 o 10 minutos en cada clase, mientras que sacan los papeles, mientras que uno le pide un folio a otro..
Juan: Además de pie allí, que no sé qué, que no sé cuánto...
Manuel: 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, dejarles fotocopias desde el primer día y que ellos vayan comparando y tal, y luego tú hacerles preguntas constantemente, agobiándolos con las mismas preguntas...
Coordinador: Bien, es otra forma de hacerlo, pero yo me refería, imagínate, en vez de cogerlo toda la clase pues lo coge cada día uno y lo pasa al resto.
Juan: Perdona, pero esa información ya la tienen con los apuntes que tú ya les has dado...
Coordinador: Bien, pero es otra forma de hacerlo, es decir, o le das los apuntes tú, y por tanto es una forma más transmisiva, o los apuntes los cogen ellos, aunque tú después revises esos apuntes, porque como cada día los coge uno, pues tú puedes tener ese dossier y corregirlo. Bueno, que son diferentes puntos de vista.
Manuel: Pero quiero decir que también hay que ser un poco realistas. Es mejor tener instrumentos, tener ideas, me parece estupendo, pero hay que ponerse un poco en la práctica. Eso es muy difícil. Si lo experimentas varias veces es casi, casi seguro que lo dejas al segundo día de clase."

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

Una vez analizada la dimensión del contenido o temática del discurso, vamos a analizar los movimientos del mismo en las sesiones de formación. De esta forma podremos conocer la estructura base que predomina en una actividad formativa del tipo "grupos de trabajo" o "seminarios permanentes" en Educación Física, teniendo en cuenta las características de los integrantes del mismo y las diferentes subfases que componen nuestro programa formativo.

En este apartado contemplamos dos grandes ámbitos a desarrollar:

1) Por un lado, el análisis descriptivo y relaciones de las categorías que componen el movimiento del discurso, con las demás dimensiones del estudio, es decir, los hablantes, la temática o contenido y los niveles de reflexión.

2) Por otro lado, analizamos los ciclos o cadenas del discurso, donde identificamos cadenas de hasta 5 categorías que se repiten en el desarrollo del discurso del grupo de trabajo.

Recordamos que la dimensión Movimientos del discurso hacía referencia a la intención con que los diferentes integrantes del grupo de profesores y coordinador intervenían en el discurso.

De esta forma, clasificábamos los movimientos siguiendo a Marcelo, C. (1994b), en[21]:

-Movimientos de *Estructuración (EST)*, los cuales van a constituir la estructura del discurso, cambiando o cortando los temas de conversación. Es una categoría muy relacionada con los temas de gestión del grupo, puesto que a través de ella se gestiona al grupo, en cuanto a la conducción del discurso en el seno del grupo.

-Movimientos de *Solicitación (SOL)*, cuya principal función dentro del discurso es demandar información al resto de hablantes del grupo a través de una cuestión o pregunta que se formula, bien a algún profesor en concreto o bien al grupo en general.

-Movimientos de *Respuesta (RES)*, en este caso la intención del hablante o de los hablantes es corresponder a una solicitación previa, respondiendo a la cuestión formulada.

-Movimientos de *Reacción (REA)*, la función que desempeñan en el discurso las intervenciones de los hablantes codificadas como reacción, es la de sintetizar información anteriormente debatida en torno a un tema determinado, añadir matices, experiencias u opiniones personales al discurso, siempre y cuando éstas no sean como consecuencia de una solicitación previa, sino

[21] En un principio identificábamos un mayor número de movimientos en el discurso, a través de otras intenciones del hablante en sus intervenciones, pero por problemas en la identificación inequívoca de las mismas por parte de los codificadores, decidimos reducirlos a los ya identificados por Marcelo, C. (1994b), tal y como aparece en nuestro estudio.

producto de una intervención espontánea en el grupo.

En la figura 5.51, vemos la frecuencia de aparición en tantos por ciento de las cuatro categorías de movimientos del discurso.

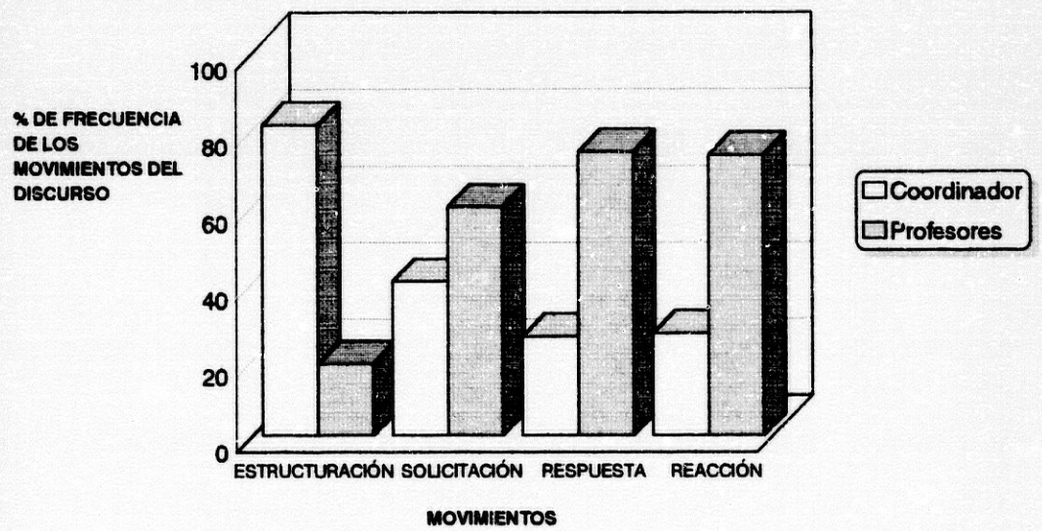

Figura 5.51.- Los movimientos del discurso en el grupo de formación.

En esta figura, diferenciamos en columnas diferenciadas, los porcentajes obtenidos por el coordinador (COO) y cada una de las categorías de esta dimensión, mientras que en columnas sombreadas, apreciamos los porcentajes correspondientes a los profesores del grupo.

Hay un dato muy visible y que en principio parece lógico, y es la alta correlación existente entre COO y EST, es decir, entre el coordinador y las funciones de estructuración del discurso. Como podemos observar en esta figura

5.51, el coordinador supera el 80% de las ocasiones en que aparece la función de estructuración (81.19%).

Por el contrario los profesores tienden más a responder y reaccionar en el transcurso de una sesión formativa, como observamos en las dos últimas columnas sombreadas. Además es en estas dos categorías donde el coordinador desciende la frecuencia claramente.

En el caso de la función de solicitación, es decir, quién toma las funciones de preguntar en el grupo, vemos que existe cierta igualdad entre el coordinador y el resto de profesores, aunque son éstos últimos quienes obtienen una mayor frecuencia (40.26% por parte del coordinador y 59.74 por parte de los profesores).

Para concluir esta primera visión general de las categorías de esta dimensión, diremos que:

-El coordinador toma la función de estructurar el discurso, origina y corta las intervenciones sobre un determinado tema de discusión, al mismo tiempo que tiene una función clara también de solicitar información del resto de profesores.

-Los profesores del grupo, poseen la función principal de responder ante las solicitaciones formuladas por ellos mismos y por el coordinador, así como una función de reaccionar ante los temas de debate, aportando información que consideran oportuna.

5.3.1.-Análisis descriptivo y relaciones de las categorías de movimientos del discurso con el resto de dimensiones.

Veamos en la figura 5.52, la situación del análisis de esta dimensión dentro de la figura base, resaltando los procedimientos que vamos a desarrollar en el mismo.

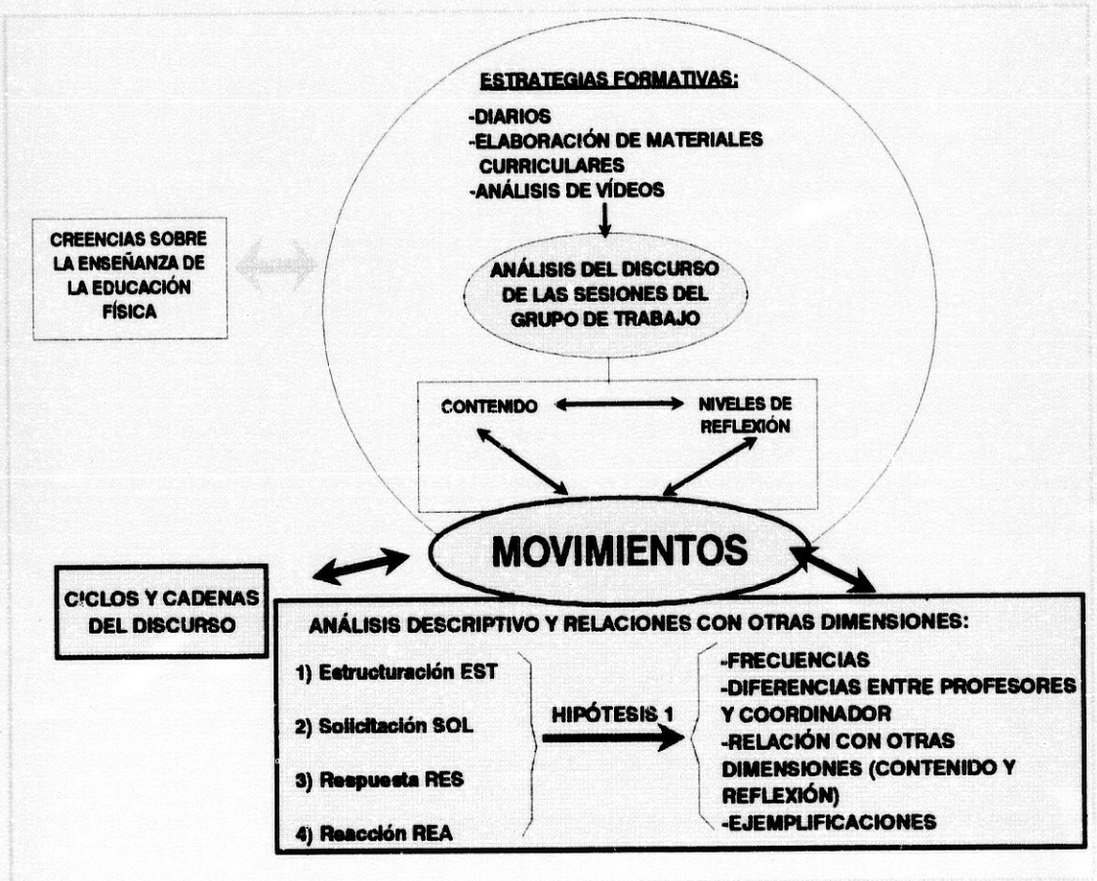

Figura 5.52.- Análisis de los Movimientos del discurso.

En esta figura 5.52, vemos cómo aparecen los dos ámbitos a tratar en lo concerniente a los movimientos del discurso, ámbitos que ya describimos anteriormente. Nos encontramos en el primero de ellos: análisis descriptivo y relaciones de categorías de movimientos del discurso con el resto de dimensiones, y por ello, este apartado se encuentra desarrollado en dicha figura (sombreado).

A continuación vamos a detallar el análisis correspondiente a cada una de las categorías de esta dimensión, con las siguientes particularidades:

-Veremos cada una de las cuatro categorías, en relación a las subfases del programa formativo.

-Diferenciaremos qué papel tienen el coordinador y los profesores en cada una de ellas.

-Observaremos la relación que tienen los movimientos de estructuración y de solicitación con la dimensión temática o de contenido. Sin embargo sólo realizamos este análisis con las categorías de estructuración y solicitación, puesto que las categorías respuesta o reacción son continuación en el discurso de los temas originados por las mencionadas en primer lugar.

A) Análisis de la categoría Estructuración (EST).

Observamos en la figura 5.53, la función de estructuración en cada una de las subfases del programa formativo, desempeñadas por el coordinador o por los profesores (identificamos esta relación a través de la hipótesis 1 del programa AQD 3.0):

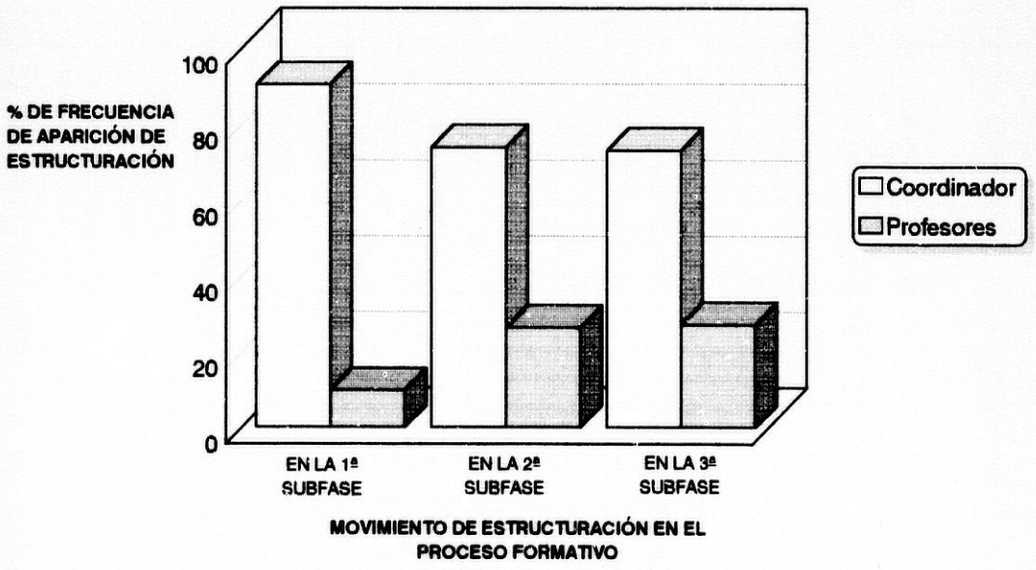

Figura 5.53.- El movimiento de Estructuración en cada subfase del programa formativo.

-Vemos cómo la relación entre estructuración y coordinador o profesores es prácticamente idéntica en las subfases 2ª y 3ª, donde predomina la función de estructuración por parte del coordinador, mientras que los profesores estructuran el discurso en algunas ocasiones, sufriendo un aumento progresivo desde la subfase 1ª (9.68%), hasta la subfase 3ª (27.08%).

-En la primera subfase, sin embargo, el predominio del coordinador en esta faceta del discurso es clara (90.32%). Las razones principales que identificamos son las siguientes:

> * En la primera subfase el contacto entre los componentes del grupo es menor, los profesores están más cohibidos y expectantes ante la dinámica que se establecen en las sesiones de formación, por ello, la función de estructuración, que en principio corresponde al coordinador, se acentúa en los inicios del proceso.
>
> * En la primera subfase, de diarios personales de los profesores, y sobre todo en las 2 primeras sesiones de trabajo, el coordinador cumple funciones meramente gestoras de coordinar a los miembros del grupo, de informar a los profesores de los procedimientos a seguir, de clarificación de los propósitos del estudio y de su formación, lo cual acrecienta la función de estructuración del discurso.

-Podemos concluir que el coordinador, tras cumplir su función de estructurar el discurso a través de la planificación de temas a debatir, de ajuste del tiempo de las reuniones, de explicación de los procedimientos propios de cada fase, etc., iba cediendo responsabilidades al grupo, de forma que la función de estructuración del discurso pasaba progresivamente a manos de los profesores, que intervenían con mayor frecuencia en este sentido. De cualquier manera, la función de estructurar el discurso es propia del guía o coordinador del grupo.

A este respecto de gestión y estructuración del grupo, los profesores del mismo respondían en la entrevista personal número 4 (correspondiente al final del proceso), lo siguiente:

"Pregunta: ¿Crees que tú podrías hacer el papel de coordinadora dentro de un grupo que tú formaras, por ejemplo, el año que viene?
Ana: Hombre, tengo mis dudas, supongo que todo sería cuestión de planteartelo, si fuera un tema que en cierto modo dominas o te lo vas a trabajar, creo que sí podría..." (E4, Ana, P.13)

Aquí vemos cómo Ana da muestras de inseguridad ante este papel de coordinación, pero sí ve la posibilidad de llevar a cabo dicha función en el caso de dominar el tema de debate, lo cual creemos que es un propósito conseguido.

Oscar, sin embargo, señala su visión del papel del coordinador en este sentido y se afirma que sí se siente capacitado para realizar un papel similar en un futuro:

"Pregunta: ¿Cómo valoras la aportación del coordinador del grupo?
Oscar: Realmente el coordinador del grupo era uno, pero que vamos, que tal como coordinaba en el grupo quizás no ejercía... era una persona más del grupo, y punto. Estaba ahí para crearnos a veces dudas, pero que en realidad no ha habido una figura como tal, ha habido una figura pero no ha habido una constancia.
Pregunta: ¿Crees que podrías hacer en un futuro esta función en un grupo parecido?
Oscar: Si es esta función, sí totalmente, y si es una función de coordinador un poco más marcada, tampoco tendría ningún problema." (E4, Oscar, P.12 y 13).

A.1) Relación de Estructuración con la dimensión de Temática del discurso.

En la figura 5.54, observamos la relación existente entre la categoría estructuración y la dimensión Temática del discurso, para lo cual, y con el fin de obtener un análisis más detallado, se ha dividido en las tres subdimensiones que incluye, es decir, la subdimensión A) Sobre el grupo de trabajo, la subdimensión B) Sobre los agentes personales de la enseñanza, y la subdimensión C) Sobre el aula de Educación Física y el contexto.

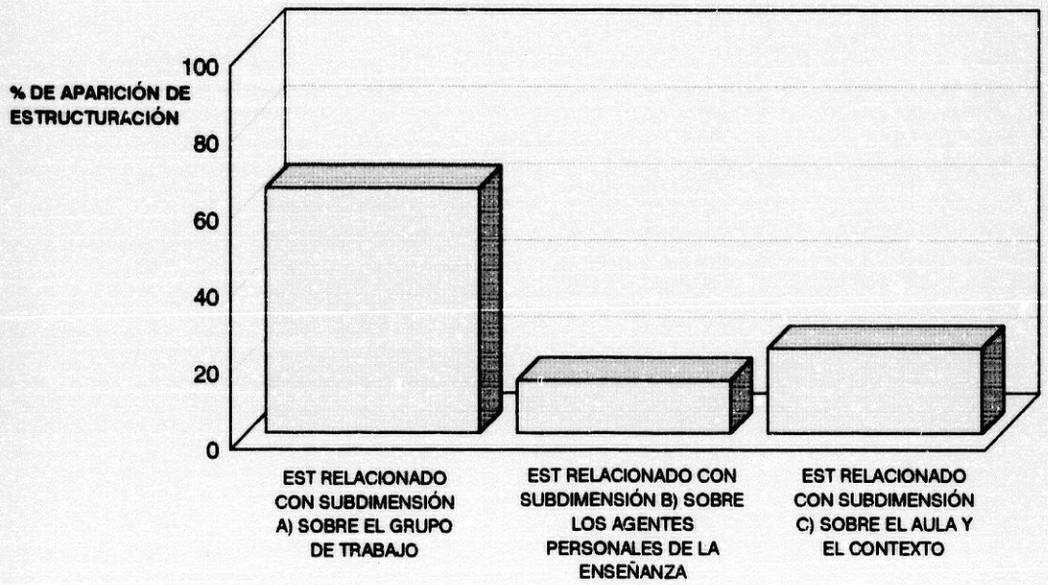

Figura 5.54.- Relación de la categoría Estructuración con la Temática o Contenido del discurso.

Observamos una mayor relación de EST con las categorías que componen la subdimensión A) Sobre el grupo de trabajo, que con el resto de subdimensiones (63.92%, frente a los 13.84% ó 22.24% de las subdimensiones B) y C), respectivamente).

Esta relación es completamente lógica si pensamos en las categorías que componen esta subdimensión A), donde se encuentran todas aquellas referidas a la gestión del grupo, tareas, etc.

Para profundizar más en esta relación vamos a detallar en el cuadro 5.19, la frecuencia absoluta de la categoría EST con el resto de categorías del *"Sistema de codificación múltiple de categorías para el análisis del discurso"* utilizado en este estudio, exceptuando la dimensión de tipología de la reflexión, que se analizará posteriormente.

Todos estos datos se obtienen a partir de la relación positiva entre EST y todas las categorías, utilizando la Hipótesis 1 del menú "Hipótesis" del programa AQD 3.0.

	PRO	CLA	REC	COR	REP	MAG	MAJ	CNF	ELU	TAG
EST	93*	23	51*	11	7	106*	21	1	3	38

	ASE	CAC	ILU	PRB	CED	RTP	AUT	PPF	EXP	FOR
EST	27	6	6	32	4	1	1	7	0	3

	ALU	ACA	PAA	IES	HOR	COM	CTX
EST	5	4	8	4	7	1	11

	PLA	IDD	TAP	ORG	CLI	MOT	INV	EVA	PAR	CTL
EST	25	22	22	18	4	6	1	12	0	9

Cuadro nº 5.19: Relación de EST con el resto de categorías temáticas.[22]

Tras la observación de este cuadro 5.19, comprobamos que la función de estructuración está relacionada principalmente (marcado con un "*"[23]) con procedimiento, reconducción y materiales del grupo (aunque en ésta última la elevada frecuencia en la relación se debe a que en ella se incluyen otras cuatro categorías como aclaramos al pie de página), todas correspondientes a la subdimensión A) Sobre el grupo de trabajo, tal y como anteriormente comentábamos en la figura 5.54.

[22] Hemos incluido las categorías CON, TEM, ADM y OBJ como parte de la categoría MAG, ya que pertenecen a un material creado por el grupo.

[23] Hemos tomado como criterio una frecuencia de relación entre las categorías superior a 50, es decir, la categoría, en este caso, "EST" se relaciona más de 50 veces con la categoría "x", en este caso PRO, REC y MAG.

Veamos un ejemplo de estas relaciones más frecuentes:

-Estructuración con procedimiento:

> "Bueno, entonces me gustaría eso, que tomáseis nota de los problemas que se discuten aquí, porque vamos a tener que tratar uno, y a ser posible la semana que viene lo vamos a concretar y vamos a traer alguna estrategia para ponerla en práctica, a ver si podemos solucionar algo..." (ses3, 120-125).

El coordinador, en numerosas ocasiones, explicaba el procedimiento a seguir en el grupo al tiempo que estructuraba el discurso, dirigiendo la conversación hacia puntos de interés e informando de actividades a realizar.

-Estructuración con reconducción:

> "...Vamos a dejar un poco aparcado este tema, traemos la propuesta para el próximo día y seguimos avanzando un poco. Es que hay dos puntos que quiero matizaros y que me gustaría que, si no son esos, como ya digo, que tiene que ser inminente la puesta en práctica de algo, para que podamos terminar de aquí a las vacaciones..." (ses3, 520-526).

En todas las ocasiones donde el coordinador reconducía la conversación del grupo de discusión, estructuraba el discurso, abandonando temas de debate o/y introduciendo otros nuevos.

-Estructuración con materiales del grupo:

> "Bueno, cambiando un poco de tema, en estos nuevos diarios se han vuelto a repetir algunas cosas, y los exentos es una de las cosas que se han vuelto a repetir..." (ses3, 161-164).

En numerosas ocasiones el coordinador introducía temas nuevos de debate a raíz de los materiales creados por los profesores del grupo, en este caso se introdujo el tema de las exenciones en Educación Física a partir de las propias declaraciones de los profesores en sus diarios.

A.2) Relación de Estructuración con la dimensión de Tipologías de reflexión en el discurso.

A continuación vamos a observar la relación de EST con las tres categorías que incluye la dimensión "Tipologías de reflexión", es decir, la categoría descriptiva (TID), la categoría explicativa (TIE) y la categoría propositiva (TIP).

Veamos en la figura 5.55, la relación existente entre ellas:

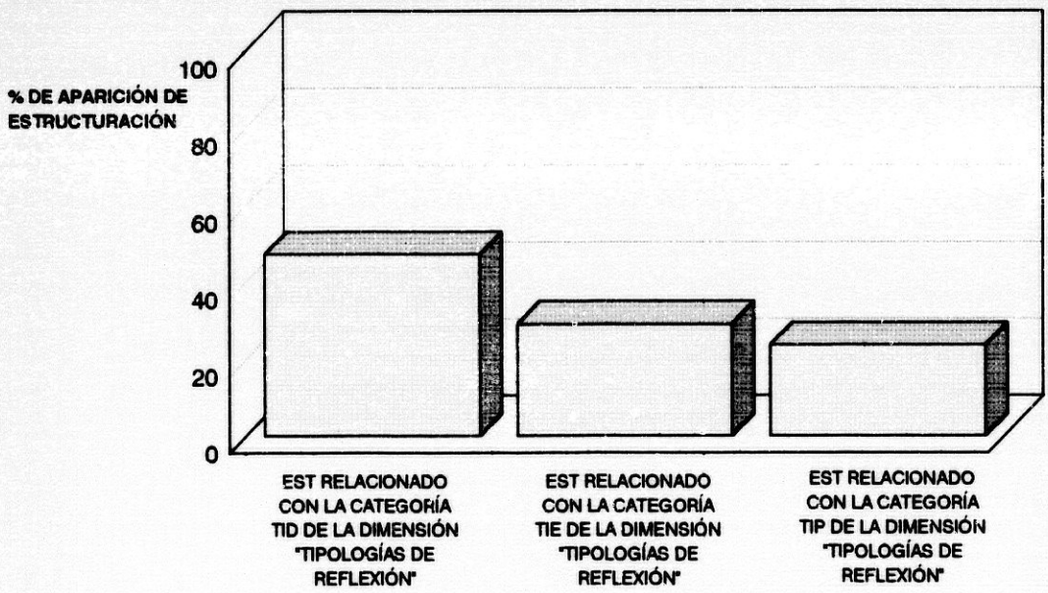

Figura 5.55.- Relación de la categoría Estructuración con las Tipologías de Reflexión en el discurso.

Tras la observación de esta figura, vemos cómo EST se relaciona mayormente (48.81%) con un nivel descriptivo en las declaraciones del hablante que estructura el discurso, mientras que va disminuyendo la frecuencia de relación entre EST-TIE (31.50%) y EST-TIP (19.69%).

Por tanto podemos concluir que la tipología de reflexión predominante en la estructuración del discurso es descriptiva, si bien, teniendo en cuenta el total de la frecuencia de aparición de TID, TIE y TIP, en los textos de las sesiones de formación, el porcentaje relativo de estas tipologías concedido a su relación con EST, es favorable a la tipología de reflexión propositiva, o sea, del total de codificaciones TIP, un 3.71% de ocasiones aparece relacionada con EST.[24]

Veamos ahora un ejemplo de cada relación mencionada:

-Estructuración con la tipología de reflexión descriptiva:

> "Vamos a comenzar, en primer lugar, presentaros a Pedro Pablo, que es alumno de quinto curso y está con nosotros en el seminario de la asignatura de Didáctica y va a contribuir con nosotros en el siguiente sentido: como sabéis, todas las reuniones éstas se van a transcribir..." (ses2, 2-7).

El coordinador comienza el diálogo de las sesiones estructurando por tanto el discurso, al tiempo que describe una situación, en este caso novedosa, como es la presencia de una persona nueva al grupo de trabajo.

-Estructuración con la tipología de reflexión explicativa:

> "Bien, pues os comento, mirar, sobre la enseñanza reflexiva se ha escrito muchísimo. En principio el origen está en un autor, se llama Dewey, eso no tiene absolutamente ninguna relevancia, y lo más importante de todo está en que, para que el profesor pueda formarse hacia la enseñanza reflexiva, hace falta distinguir 3 grandes apartados, que los establece un autor que se llama Schön..." (ses2, 350-358).

En este caso observamos cómo el coordinador explica al grupo algunos conceptos que se iban a manejar en el grupo de trabajo, conceptos que estaban relacionados con los propósitos del proceso y que los profesores no tenían claro. Es por tanto, una tipología de reflexión diferente a la anterior, donde no sólo se describe sino que se profundiza en explicar o justificar lo que se habla.

[24] Los porcentajes relativos de TID-EST, TIE-EST y TIP-EST son: 2.76%, 1.92% y 3.71%, respectivamente.

-Estructuración con la tipología de reflexión propositiva:

> "Bien, entonces como propuesta para dejaros ahí en el aire, habría que conseguir información sobre la expresión corporal, que yo no la tengo, por tanto..." (ses2, 989-993).

En el ejemplo, vemos al coordinador lanzando una propuesta de actuación, donde se propone al grupo conseguir una determinada información que posteriormente se va a utilizar en el mismo, al mismo tiempo que se estructura el discurso.

B) Análisis de la categoría Solicitación (SOL).

Observamos en la figura 5.56, la función de solicitación en cada una de las subfases del programa formativo, desempeñadas por el coordinador o por los profesores, al igual que anteriormente explicábamos, utilizamos para ello la hipótesis 1 del programa AQD 3.0:

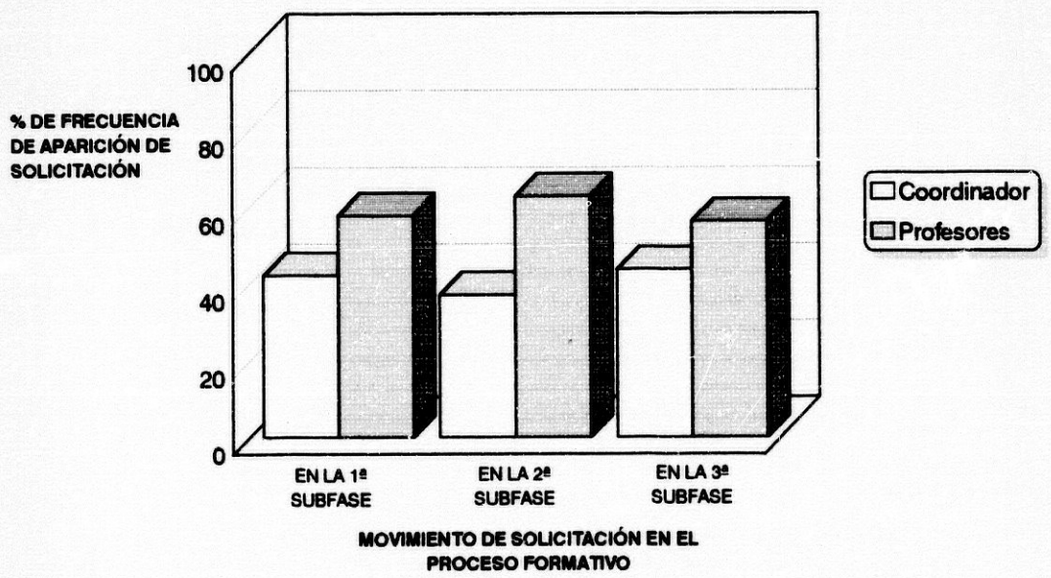

Figura 5.56.- El movimiento de Solicitación en cada subfase del programa formativo.

Prácticamente, no existen diferencias significativas en las tres subfases del programa formativo, en cuanto a la solicitación en el discurso se refiere. Únicamente vemos un pequeño aumento de esta diferencia en la segunda subfase, correspondiente a la creación del material curricular. Esta diferencia pensamos que se debe fundamentalmente a:

-En la primera y tercera subfase, el coordinador era el que mayormente llevaba la estructuración de la sesión, los temas a debatir, etc., ya que tanto en los diarios personales de los profesores como en el análisis de vídeos, el coordinador ya había manejado y trabajado esos materiales (leído o visionado y realizado un guión de debate), por ello la solicitación del coordinador sobre los temas de debate en estas dos subfases aumenta, podríamos decir que su función en este caso es introducir los temas en forma de preguntas.

Sin embargo, explicamos que los profesores formulaban preguntas durante el debate generado por el coordinador, de ahí que su frecuencia sea mayor que la de éste último.

-En el caso de la segunda subfase, el desconocimiento general sobre el tema de debate originaba que la previsión que realizaba el coordinador en las otras dos subfases aquí se vea disminuida considerablemente, pasando esta responsabilidad al resto del grupo.

Concluyendo:

* los profesores cumplen la función de solicitación sin una toma de decisión preactiva, es decir, los profesores del grupo preguntan y solicitan información acerca del tema de debate sin haber reflexionado con anterioridad dicho tema, por el contrario, las solicitaciones que formulan, surgen con motivo del propio discurso (podríamos decir que se tratan de solicitaciones espontáneas),

* mientras que el coordinador como hemos señalado anteriormente, sí efectúa esta previsión, y mayormente las solicitaciones que formula son de este tipo, sin excluir por supuesto, una solicitación espontánea en algunos momentos del debate.

B.1) Relación de Solicitación con la dimensión de Temática del discurso.

Vemos en la figura 5.57, la relación existente entre la categoría solicitación y la dimensión Temática del discurso. Al igual que con la estructuración, se ha dividido esta dimensión temática en las tres subdimensiones de: A) Sobre el grupo de trabajo, B) Sobre los agentes personales de la enseñanza, y C) Sobre el aula de Educación Física y el contexto.

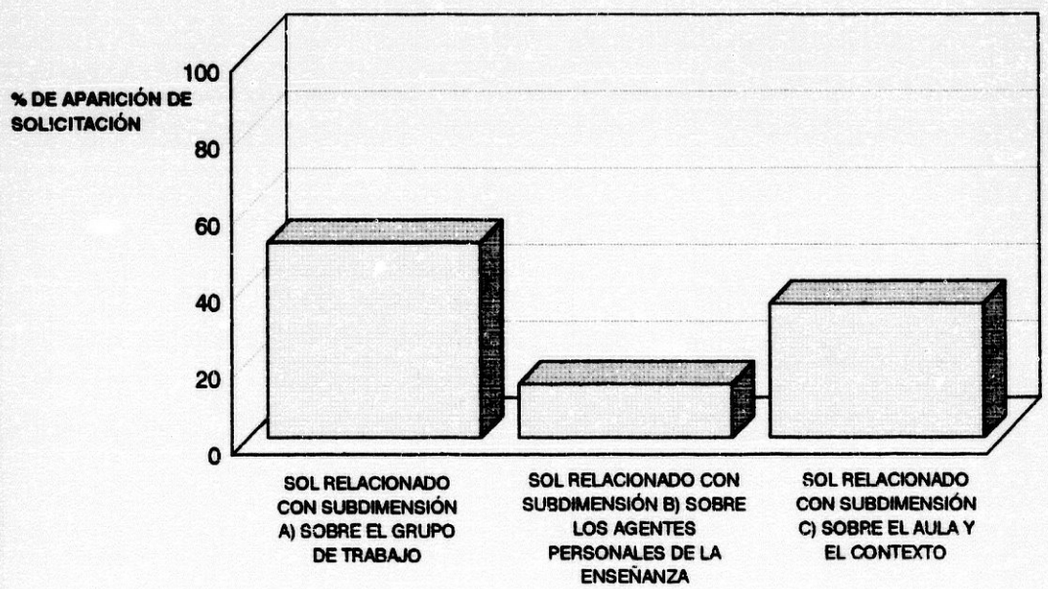

Figura 5.57.- Relación de la categoría Solicitación con la Temática o Contenido del discurso.

En la figura, observamos cómo los principales núcleos de solicitación se centran, por este orden, en: el propio grupo de trabajo (51.02%) y en el aula y el contexto (34.96%), mientras que los agentes personales de la enseñanza quedan con un porcentaje de relación menor (14.02).

Explicamos este hecho con las siguientes consideraciones:

-Las funciones de solicitación, hemos concluido en la figura 5.56, que se efectúan en gran porcentaje por los profesores y por el coordinador, con lo que:

* Cuando preguntan los profesores, las líneas principales se van a centrar en, dudas sobre tareas a realizar, petición de asesoramiento, dudas sobre el proceso, o bien dudas sobre problemas del aula. Esto nos lleva a explicar los resultados frecuentes de la relación SOL-con la subdimensión A) sobre el grupo de trabajo ó SOL-con la subdimensión C) sobre el aula y el contexto.

* Por otro lado el coordinador, principalmente pregunta sobre los apuntes tomados de los materiales que se analizan (vídeos, material curricular y vídeos), con lo cual aumentan enormemente las solicitaciones en torno al aula de Educación Física (reflejo directo de los diarios de los profesores y de los vídeos que se analizaron) y en torno a MAG (que viene dado por la subfase de creación del material curricular).

Vamos a continuación a profundizar en la frecuencia de la relación entre solicitación y el resto de categorías del estudio pertenecientes a la temática o contenido del discurso, verificando las explicaciones anteriormente aportadas.

	PRO	CLA	REC	COR	REP	MAG	MAJ	CNF	ELU	TAG
SOL	29	2	9	36	9	174*	14	9	3	28

	ASE	CAC	ILU	PRB	CED	RTP	AUT	PPF	EXP	FOR
SOL	49	5	2	20	12	2	1	9	2	1

	ALU	ACA	PAA	IES	HOR	COM	CTX
SOL	26	8	8	4	3	2	13

	PLA	IDD	TAP	ORG	CLI	MOT	INV	EVA	PAR	CTL
SOL	17	44	53*	52*	4	3	0	17	11	10

Cuadro nº 5.20: Relación de SOL con el resto de categorías temáticas.[25]

[25] Al igual que en el cuadro 5.19, hemos incluido las categorías CON, TEM, ADM y OBJ como parte de la categoría MAG, ya que pertenecen a un material creado por el grupo.

Siguiendo el criterio de tomar como relevantes, las relaciones superiores a una frecuencia de 50, vemos que toman especial importancia las relaciones SOL-MAG, SOL-TAP y SOL-ORG, siendo importante también la relación entre SOL-ASE y SOL-IDD.

Debemos señalar que la alta frecuencia obtenida por MAG, se debe, en gran parte, a las categorías incluidas en MAG (OBJ, TEM, CON, y ADM), ya que obtuvieron una alta frecuencia en su relación individual con SOL, y al tener estas categorías gran paralelismo con PLA e IDD, podemos decir que esta alta frecuencia de MAG está a caballo entre la subdimensión A) sobre el grupo de trabajo y la subdimensión C) sobre el aula y el contexto.

Nos parece importante comentar que los profesores preguntan acerca del aula y la forma de enseñar (IDD, TAP, ORG), lo cual refleja su preocupación en este aspecto, dato que resulta coincidente con los resultados del análisis del inventario de creencias sobre la Educación Física, donde el único cambio significativo se dio en la dimensión de Aprendizaje.

Vamos a ejemplificar con citas de las sesiones de formación, estas relaciones más frecuentes:

-Solicitación con materiales del grupo (concretamente "ADM", aplicación didáctica del material):

> "-¿Cómo solucionaste eso en otro grupo?
> -No sé si luego se ve otro grupo que sale mejor. En otro segundo opté por darle mayor responsabilidad a unos y que cogiesen su folio y que en la primera premisa, que aprendiese el siguiente ejercicio que van a hacer bajo su elección." (ses12, 173-179).

En el ejemplo, observamos cómo uno de los profesores, Oscar, pregunta cómo solucionar un problema que le ocurrió a Manuel en una clase que se filmó en vídeo y se visionó en una sesión de la tercera subfase. A este respecto, y ya

correspondiente a la respuesta de Manuel, se aporta una solución que practicó en otro de los grupos que tenía a su cargo, dando respuesta a la pregunta de cómo aplicar el material de expresión corporal que habíamos diseñado.

-Solicitación con tareas de aprendizaje:

> "Y otras de las cosas que te quería preguntar, Fran es que, si tú ya le has dicho el día anterior, y han tenido cinco minutos para formar los grupos, prácticamente como un..., como un..., una tarea extraescolar sería el preparárselo, el traer, porque de ahí se va valorando el grupo, les habla de que no han traído ropa, y que, y que no se han caracterizado, tanto yo sabia lo que se iba a hacer, entonces me parecía en principio un poco largo el tiempo, lo que pasa que después viendo cuáles son las representaciones, he visto que no es largo, ¿tú qué crees...?" (ses11, 526-538).

Como ya hemos comentado, las preguntas en las subfases 1ª y 3ª fueron orientadas al aula, concretamente, en este ejemplo de la sesión 12, se pregunta a Fran sobre una tarea de aprendizaje realizada en una clase de Educación Física anteriormente visionada en la película de vídeo.

-Solicitación con organización:

> "-No, no, eeeh, yo es que tengo 30 alumnos, treinta y tantos alumnos, así que ¿qué lo hago en un grupo o en dos?
> -Mejor que lo hagas en dos grupos, sí.
> -Yo ahí me equivoqué, claro." (ses9, 1510-1514).

En el ejemplo, Oscar pregunta cómo organizar a los alumnos para poner en práctica una danza determinada, a lo cual, Fran le responde que la solución es dividir al grupo en dos, posteriormente Manuel replica que su fallo en su intervención fue el realizar dicha tarea con el grupo completo, reforzando la solución aportada por Fran.

B.2) Relación de Solicitación con la dimensión de Tipologías de reflexión en el discurso.

Observamos en la figura 5.58, la relación entre la categoría SOL y las categorías TID, TIE y TIP de la dimensión "Tipología de reflexión en el discurso".

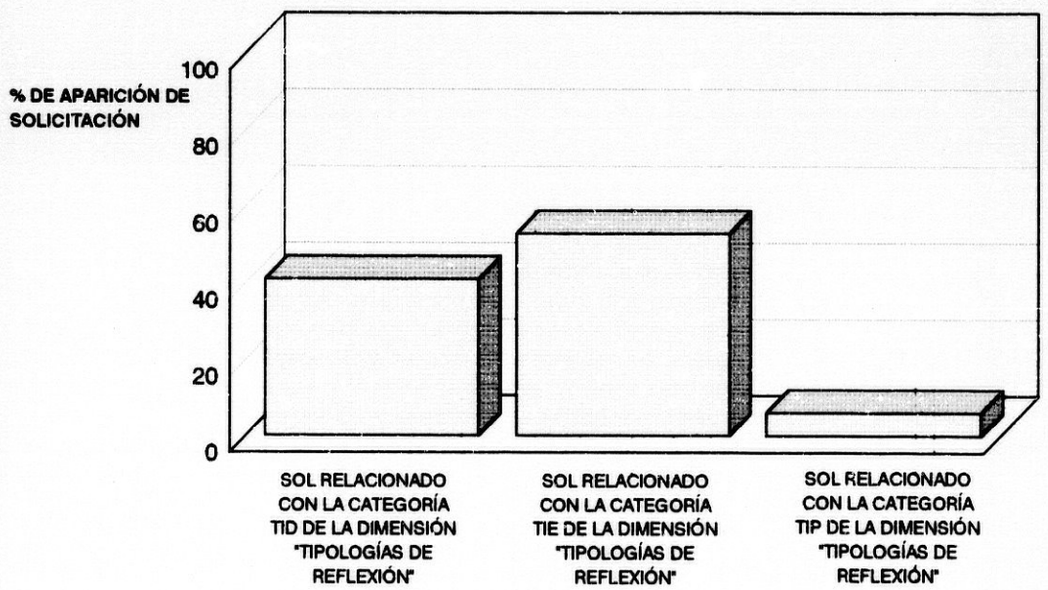

Figura 5.58.- Relación de la categoría Solicitación con las Tipologías de Reflexión en el discurso.

A diferencia de la categoría anterior de Estructuración, la mayor frecuencia en la relación positiva de SOL, ocurre con la tipología explicativa de reflexión (con un porcentaje de 52.90%), es decir, predominan las preguntas de los profesores que implican una reflexión mayor que la simple narración o descripción, algo completamente lógico en esta función del discurso.

Sin embargo, los niveles propositivos en la reflexión de las cuestiones que se formulaban en el grupo son escasos (6.10%).

Debemos mencionar un dato significativo correspondiente a la dimensión del hablante. Posibilidad que nos proporciona la utilización de la hipótesis 3 del programa AQD 3.0, donde podemos relacionar tres códigos consecutivos.

En este caso, seleccionamos a la persona que habla (COO, para hacer referencia al coordinador), seguido de la función del discurso que analizamos (SOL, es decir, la solicitación) y por último introducíamos como variable a estudiar TID, TIE o TIP. De esta forma, vamos obteniendo datos referentes a la tipología predominante en el coordinador o en los profesores cuando cumplían la función de solicitación en el discurso, comprobando así si existían diferencias.

En el cuadro 5.21 vemos las diferencias encontradas en este análisis.

	Profesores	Coordinador
SOL+TID	60.33%	25.97%
SOL+TIE	32.10%	70.50%
SOL+TIP	7.57%	4.53%

Cuadro nº 5.21: Relación entre el hablante y la tipología de la reflexión en la función de solicitación.

Como observamos, la principal diferencia se sitúa en las relaciones SOL-TID y SOL-TIE, donde la tipología predominante en el coordinador y en los profesores varía.

Los profesores, quizás por las razones que expresamos anteriormente cuando comentábamos la relación de SOL con la temática del discurso, no hacen una previsión de sus preguntas, sino que son consecuencia de la propia dinámica del debate, realizan esta función de solicitación en un porcentaje elevado de forma descriptiva, mientras que el coordinador lo hace, preferentemente, de forma explicativa. Por el contrario, en la tipología propositiva no existen diferencias importantes.

Vamos a observar un ejemplo de estas tres tipologías de reflexión en la categoría solicitación:

-Solicitación con la tipología de reflexión descriptiva:

> "A ver..., ¿lo habéis...? ¿la primera sesión de expresión corporal prácticamente la habéis hecho ya vosotros, no?." (ses9, 144-146).

En el ejemplo, tenemos una solicitación realizada por uno de los profesores en la sesión 9, observamos cómo no implica ninguna explicación, ni justificación, ni valoración, sino simplemente pregunta algo de forma descriptiva, en este caso, si han realizado o no un hecho determinado.

-Solicitación con la tipología de reflexión explicativa:

> "- Sobre todo con un contenido nuevo que no están acostumbrados y que, y que se la crean.
> - **Sí, pero ¿la duda que creamos era la que queríamos crear o..., o, era una duda de tener mal confeccionado el cuestionario?, lo digo por..., si estamos evaluando el material que hemos creado y el cuestionario que es una parte de él...**
> - Es que podría ser que el cuestionario ya de por sí..., yo creo que, bueno de entrada sabíamos lo que nos íbamos a encontrar, pusiéramos cuestionario o no pusiéramos cuestionario." (ses9, 403-414).[26]

En este caso, hemos querido contextualizar un poco la verdadera solicitación, que no se corresponde con las tres intervenciones que reflejamos, sino sólo la intervención central realizada por el coordinador y resaltada en el texto.

En ella, el coordinador pregunta acerca de los problemas que los docentes se encontraron a la hora de pasar un cuestionario en la clase de Educación Física a sus alumnos (cuestionario anteriormente elaborado por el grupo y que formaba parte de la unidad didáctica de expresión corporal).

Observamos cómo en esta intervención, a diferencia del ejemplo anterior, implica una reflexión mayor, donde se cuestionan los argumentos aparecidos en el debate y se preguntan sobre ellos, justificando incluso, posteriormente dicha pregunta.

[26] En negrita se encuentra la pregunta codificada como SOL, y con una tipología explicativa de reflexión.

-Solicitación con la tipología de reflexión propositiva:

> "-Yo creo que deberíamos darle también un poquito de vueltas antes de ir a una clase y hacer lo que ha hecho él. Tenemos que darle un poquillo de vueltas porque en ese caso a él le surgió de pronto, y si no es así corrígeme. Cuando sacaste al chaval a decir.. y lo pusiste como ejemplo pues mira, para esto puede servir la expresión corporal ¿no?, -para desinhibirte un poco, para no ponerte rojo, evitar complejos, no sé qué-. **Yo creo que poniendo ejemplos donde los impliques a ellos directamente, yo creo que queda mucho más palpable, mucho más vivo, mucho más que el simple hecho de relatar algo ¿no?**.
> -Sí, la verdad es que sí.
> -Y como él ¿no?, o sea, si paralelamente le cuentas anécdotas, de la vida cotidiana o la ... eh, siempre se le va a quedar mucho mejor.
> **-A mí me está surgiendo ahora una idea al final cuando acabe la unidad didáctica de, de hacer también una puesta en común. Prácticamente... a ver si se le ha quedado algo, si sacan alguna idea de eso, ¿no?**.
> -Claro" (ses9, 546-568).

En el ejemplo, aunque sea un tanto extenso y complejo (realmente es así como se da en los textos de las sesiones formativas), puede servirnos para comprender esta función de solicitación con un nivel propositivo.

Realmente, si nos damos cuenta, son propuestas de actuación con una interrogativa final "¿no?", donde se cuestiona y pide opinión al resto del grupo sobre la propuesta realizada.

En este caso, en letra negrilla, tenemos dos solicitaciones propositivas, realizadas por el coordinador y por Fran, respectivamente.

C) Análisis de la categoría Respuesta (RES).

En la figura 5.59, observamos la evolución de esta categoría dc respuesta, de forma global a lo largo de las tres subfases del proceso formativo.

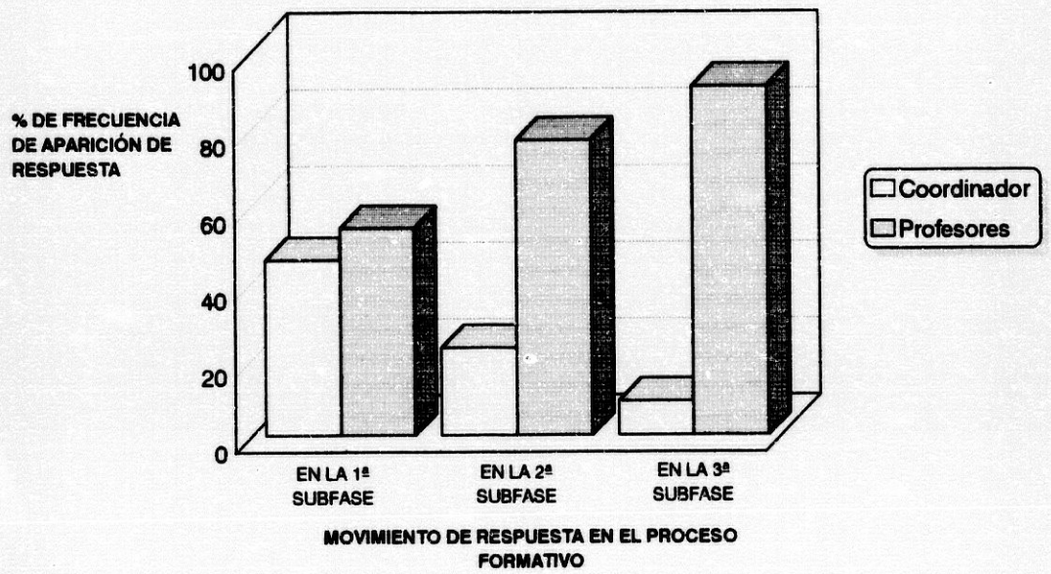

Figura 5.59.- El movimiento de Respuesta en cada subfase del programa formativo.

Tras la observación de esta figura, vamos a comentar dos aspectos que nos parecen relevantes:

-En primer lugar, comentar que la respuestas del coordinador van disminuyendo a lo largo del proceso, siendo relativamente alta en la primera subfase (45.88%) y baja en la tercera (8.99%).

Es predecible el hecho de que en la primera subfase el coordinador tuviese una función de respuesta más acentuada que en las dos subfases posteriores, puesto que es donde predomina la función de aclaración y de solución de dudas ante las preguntas del profesorado que conforma el grupo de trabajo.

-En segundo lugar, durante las subfases segunda y tercera, interpretamos lo siguiente:

> * En la segunda subfase, todos los integrantes del grupo participamos por igual, puesto que todos nos enfrentábamos a un contenido novedoso para nosotros y la función de respuesta del coordinador tuvo un protagonismo similar al de cualquier profesor del grupo. Quizás en este aspecto, Ana, tuvo una actuación más acentuada, orientando al grupo en momentos de toma de decisión acerca de la construcción del material curricular.
>
> * En la tercera subfase, el coordinador tenía claramente la responsabilidad de iniciar el debate tras los visionados de vídeos de las clases prácticas de los profesores, pero en la medida de lo posible dejaba una participación total y autónoma del profesorado del grupo, con lo que éste tomaba poco a poco protagonismo.[27]
>
> Además el profesorado en esta tercera subfase, respondía con mayor facilidad a las preguntas de la práctica observada en los vídeos, que ante preguntas formuladas anteriormente en fases quizás más abstractas o teóricas como fueron las anteriores. En esta, los profesores veían claramente el paralelismo existente entre la actuación de sus compañeros y las suyas propias, comparaban las actuaciones y proponían soluciones que ellos practicaban.

Como justificábamos al comienzo de este apartado de análisis de los movimientos o funciones del discurso, tanto en este movimiento de respuesta como en el correspondiente a la reacción, no vamos a relacionar dichas categorías con la dimensión temática o contenido del discurso, por ser categorías continuación o consecuencia de la solicitación y la estructuración.

[27] Hemos observado esto en los datos correspondientes a la gestión del grupo, en la función de estructuración, e incluso en la manifestación clara de Oscar en la entrevista 4, acerca del papel del coordinador en el proceso.

C.1) Análisis de la relación entre la categoría Respuesta y la dimensión Tipología de la reflexión en el discurso.

Observamos esta relación en la figura 5.60, donde se expresan los porcentajes de frecuencia en los que la categoría respuesta se relaciona de forma positiva con las diferentes tipologías en el discurso.

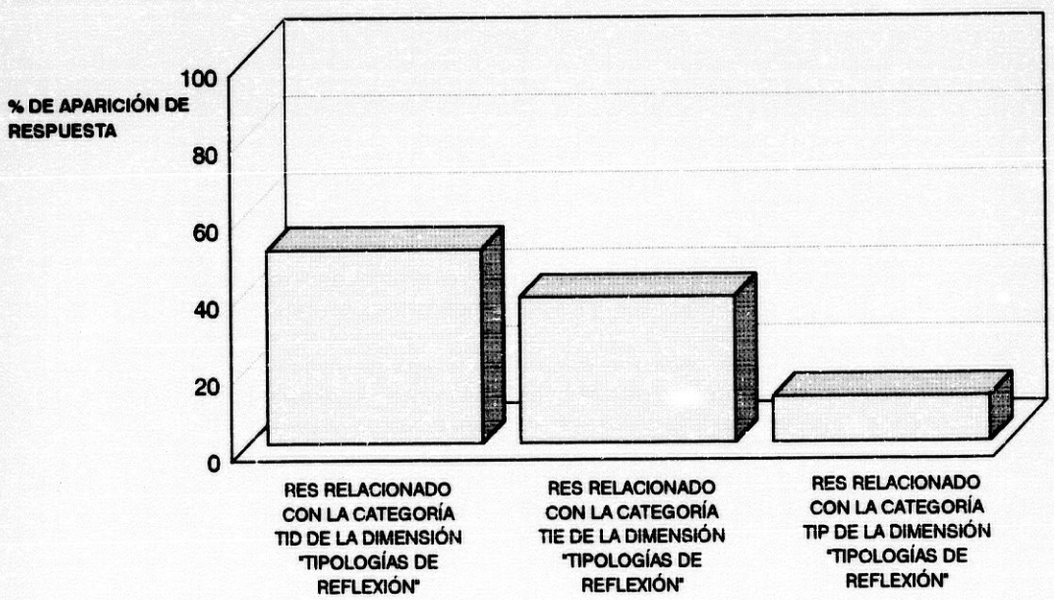

Figura 5.60.- Relación de la categoría Respuesta con las Tipologías de Reflexión en el discurso.

En ella observamos que las respuestas más frecuentes se relacionan directamente con la tipología descriptiva de reflexión, disminuyendo progresivamente cuando nos adentramos en las tipologías explicativa y propositiva.

En este caso no existen diferencias importantes en cuanto a los profesores y el coordinador, en cuanto a la tipología de la reflexión en la función de respuesta. Esta mínima diferencia entre los hablantes del grupo de trabajo, la observamos en el cuadro 5.22.

	Profesores	Coordinador
RES+TID	49.46%	55.46%
RES+TIE	37.63%	33.19%
RES+TIP	12.89%	11.34%

Cuadro nº 5.22: Relación entre el hablante y la tipología de la reflexión en la función de respuesta.

Como comentamos anteriormente, no existen grandes diferencias entre los datos correspondientes a los profesores y el coordinador, si bien en los profesores ocurre una disminución leve en la tipología descriptiva, mientras que aumenta en la explicativa y propositiva, con respecto al coordinador.

Veamos algún ejemplo de estos tipos de relaciones:

-La función de respuesta con la tipología de reflexión descriptiva:

"-¿Qué contenidos les diste?
-Pues, era la primera clase de.., era la primera de danza" (ses9, 264-266).

En el ejemplo, tenemos una solicitación realizada por uno de los profesores, en este caso Ana, durante la sesión 9, preguntando acerca de la clase que observábamos en vídeo. La respuesta posterior de Fran no implica un nivel o tipología de reflexión superior al nivel descriptivo.

-Respuesta con la tipología de reflexión explicativa:

> "-¿Los trabajos que proponéis vosotros lo hacéis también en esa línea?, es decir, ¿dejáis que los alumnos propongan temas para que ellos hagan el trabajo?, si no lo hacéis así, o si lo hacéis así, en el caso tú Manual, que lo hacéis así, por qué lo haces, es que yo digo, puede tener pros y contras no?. **-Sí por eso digo que yo depende de la situación lo hago de una manera o de otra. Cuando me interesa que aprendan sobre algo, yo les mando un trabajo obligatorio. Todos estos son optativos, todos estos que les he dados yo son optativos, de tal manera que máximo me pueden entregar 3 para evitar que, como pasó en la 2ª evaluación me entregaron 8 ó 9 trabajos pero algunos de 2 carillas con la letra muy grande. Es decir, 3 de calidad, de uno a 3, más los obligatorios. Los obligatorios que sean."** (ses9, 753-770).

En el ejemplo, hemos introducido una pregunta formulada por el coordinador, que provoca una respuesta explicativa de Manuel (resaltada en el texto), donde expone las decisiones que toma en torno a la obligatoriedad u optatividad de trabajos de clase, según una serie de factores que atienden a sus intereses como profesor. En definitiva, podemos decir que Manuel justifica su respuesta sobrepasando el nivel descriptivo de la misma.

-Respuesta con la tipología de reflexión propositiva:

> "-Lo digo porque si tú mandas trabajos, aunque sean de esos temas que proponen ellos pero de una forma que tenga por fuerza que ser práctico..
> -¿Práctico? ¿cómo?
> **-Sí, práctica, es decir, imagínate que en lugar de un trabajo sobre baloncesto, pues lo típico de ver un vídeo o ver un partido del domingo y decir qué tipo de pases se han dado, que... eso no puede copiarse porque es imposible."** (ses9, 804-815).

En el ejemplo, y tras el debate en el grupo sobre el carácter teórico ó práctico de los trabajos conceptuales que los profesores mandan a sus alumnos, el coordinador sugiere que se realicen de forma práctica, Manuel pregunta cómo realizarlo de forma práctica y el coordinador asesora proponiendo en su respuesta una alternativa de acción.

D) Análisis de la categoría Reacción (REA).

En la figura 5.61, observamos la evolución de la categoría de reacción durante las tres subfases del proceso formativo.

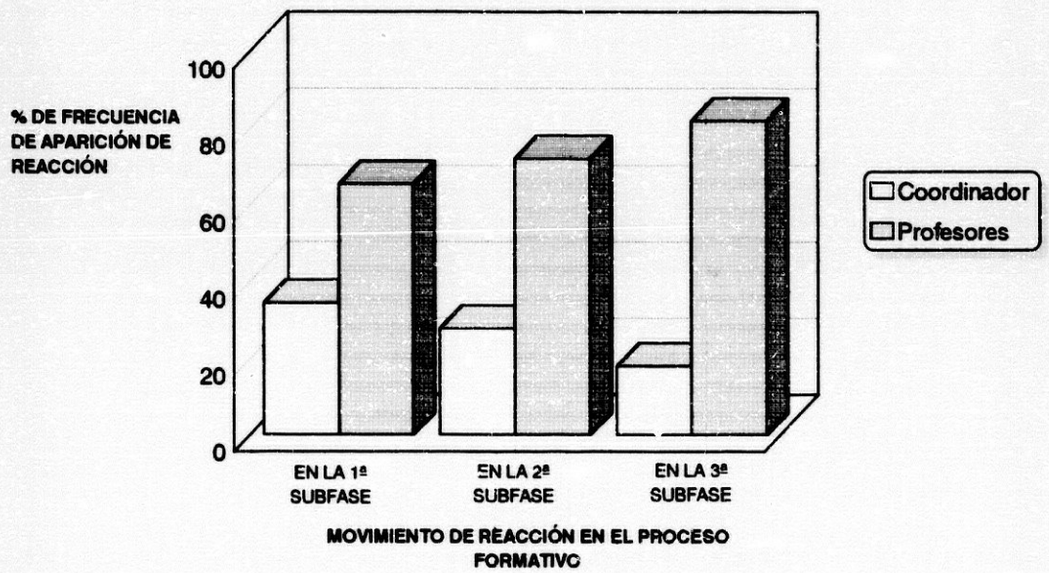

Figura 5.61.- El movimiento de Reacción en cada subfase del programa formativo.

La función de reacción durante el proceso formativo va decreciendo en el coordinador (34.44% en la primera subfase, 27.86% en la segunda y 18.00% en la tercera), mientras que en los profesores aumenta (65.56%, 72.14% y 82.00%, respectivamente). Estos datos vuelven a denotar la progresiva cesión de protagonismo por parte del coordinador a favor del resto de integrantes del grupo.

En los primeros momentos el coordinador interviene con mayor frecuencia en las conversaciones que transcurren en el grupo, intentando hacer fluido el proceso. A medida que los profesores van tomando soltura y el clima de las sesiones formativas se distiende, el coordinador pasa cada vez, más desapercibido.

Quizás esta cesión de responsabilidades pueda tener relación con el "efecto grabadora" comentado en el capítulo IV de metodología, es decir, a medida que los profesores van relajándose ante las sesiones, se van conociendo, van destapando sus problemas docentes sin inhibiciones, el coordinador va soltando funciones propias del mismo hacia los profesores.

De cualquier forma, observamos en esta figura que la frecuencia de la función o movimiento de reacción de los profesores es mayor en todo momento, que en el coordinador. Esto se debe fundamentalmente a las funciones propias de los mismos, es decir, el coordinador inicia y los profesores se implican en los temas de debate que surgen en el grupo.

D.1) Análisis de la relación entre la categoría Reacción y la dimensión Tipología de la reflexión en el discurso.

Observamos esta relación en la figura 5.62, donde se expresan los porcentajes de frecuencia en los que la categoría reacción se relaciona de forma positiva con las diferentes tipologías en el discurso.

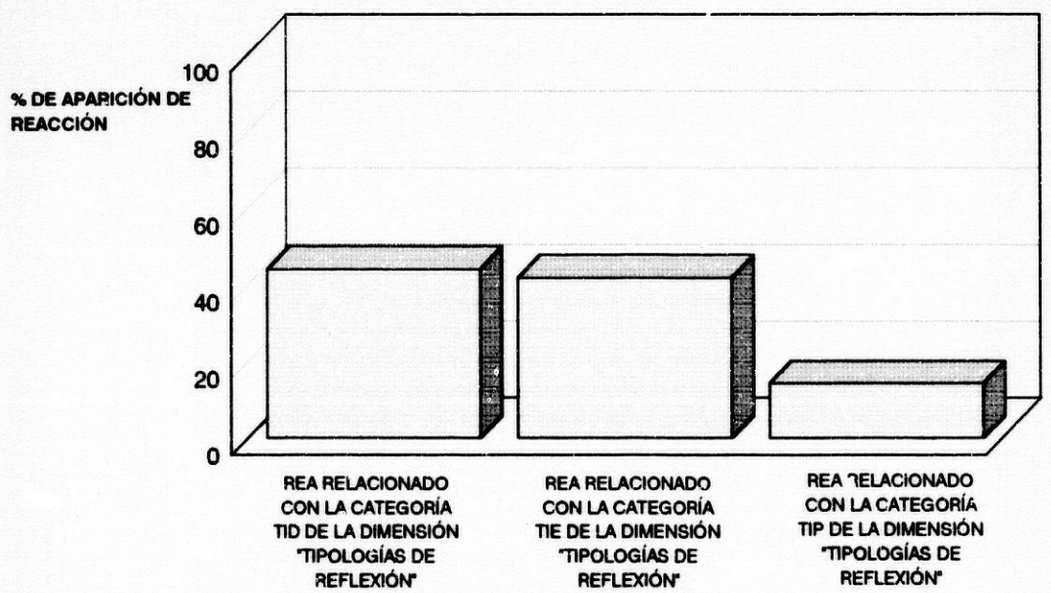

Figura 5.62.- Relación de la categoría Reacción con las Tipologías de Reflexión en el discurso.

En esta figura observamos que se mantiene la lógica de un discurso en grupo, es decir, el predominio de las intervenciones es descriptiva, mientras que disminuye progresivamente en las tipologías de reflexión explicativas y propositivas.

En cualquier caso, observamos que la tipología explicativa es bastante frecuente (41.81%), casi igual a la descriptiva (43.91%), mientras que la disminución se torna considerable en la propositiva (14.28%).

En el caso de la función de reacción sólo detectamos diferencias importantes en la tipología propositiva de reflexión entre coordinador y profesores, observamos estos datos en el cuadro 5.23.

	Profesores	Coordinador
REA+TID	39.35%	45.30%
REA+TIE	44.76%	45.30%
REA+TIP	15.44%	9.40%

Cuadro nº 5.23: Relación entre el hablante y la tipología de la reflexión en la función de reacción.

Como comentamos anteriormente, la única diferencia entre los hablantes (profesores y coordinador) se marcan en la categoría TIP, o nivel propositivo del discurso, lo cual nos refiere que el coordinador toma un papel de solventar temas de debate que se tratan en el grupo de trabajo, proponiendo alternativas concretas de actuación, mientras que los profesores reflexionan dichos temas y describen sus situaciones de clase.

Veamos algún ejemplo de estos tipos de relaciones:

-La función de reacción con la tipología de reflexión descriptiva:

> "-Mira Jesús, ideal!, pero para eso hay que tener más sesiones de las que tenemos y como también había planteado yo eso lo quería hacer, y de hecho ese trabajo lo había pensado de hace tiempo y eso se lo propuse yo, pero claro, como no hay tiempo literal, y para colmo, me quitan más clases de las que yo quería, pues no pude hacerlo.
> -**Yo les he pasado los objetivos les he dado los objetivos y un trabajo que les he mandado. Les he mandado 3, uno de ellos ha sido que hagan una reflexión, un comentario sobre cada uno de los objetivos, qué cree que significa cada uno de ellos, cómo se pueden conseguir, si creen que se pueden conseguir, o sea, que reflexionen sobre cada uno de ellos.**" (ses9, 836-851).

En términos generales, podemos decir que la tipología de reflexión descriptiva en el discurso, cuando la función es de reacción, son declaraciones donde el hablante narra lo que ocurre o realiza en sus clases, o bien describe tareas que están en relación con el hilo del discurso.

En el ejemplo, tenemos una reacción de Juan, donde al hilo de la conversación iniciada por el coordinador, acerca de las tareas de clase, y continuada por Manuel, describe tareas que él mismo hace en sus clases resaltando el carácter reflexivo de las mismas.

-Reacción con la tipología de reflexión explicativa:

"-El problema es que todos llevamos un año con la gente que estamos. Yo creo que esto un poco...
-Menos.
-**Bueno, no llevamos ni un año, llevamos meses, exactamente. Que yo creo que esto es más problema de educar a la gente con más tiempo, ¿sabes lo que te digo? Porqué, porque en una asignatura tú intentas hacer algo y en el resto de las asignaturas no lo hacen, entonces es muy difícil. Tú puedes educar a tu grupo año a año. Entonces, cuando lo hayas tenido un par de años quizá, en tercero, el último año que lo tengas entonces sí puedes hacer algo más de esto. Yo lo que creo es que recién llegados al Centro, y los alumnos te conocen a ti, tú conoces a los alumnos, en el Centro no se está haciendo nada de... por lo menos en el mío, no se está haciendo nada de buscar la independencia de los alumnos. O sea, que lo veo también una labor más interdisciplinar que llegar en tu clase e intentar hacer algo. Se podría hacer algo, pero... yo lo veo difícil.**" (ses4, 1237-1259).

En el ejemplo, Fran, en una función de reacción, explica el problema que el observa en sus clases para poder realizar las soluciones que se aportan al dilema de autonomía-dependencia que se debatía.

-Reacción con la tipología de reflexión propositiva:

"-Entonces hemos quedado que lo vamos a hacer finalmente el listado de relación de actividades y objetivos con el segundo ciclo, ¿no?
-Sí, segundo ciclo sí.
-Primero y segundo curso.
-**Sí mirad, podemos hacer lo siguiente: dividimos, o sea, el papel, por así decirlo, tendría cuatro columnas: actividad y evaluación para primer curso y actividad y evaluación para segundo curso. Si lo podemos hacer de forma paralela, es decir, que la actividad 1 tenga una correspondencia con la actividad 1 en el segundo, lo hacemos. Que se vea la complejidad y la progresión...**" (ses4, 1178-1190).

En el ejemplo, vemos que el coordinador propone una alternativa de actuación orientando a los profesores cuando observa que el debate no prospera fructíferamente. En este caso se trata de orientaciones hacia la realización de tareas del grupo.

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

En este apartado hemos querido identificar cadenas de categorías que fuesen una constante repetida a lo largo de las 12 sesiones de formación analizadas.

Ya Bellack, A. (1966) identificó hasta 21 ciclos didácticos, resultantes de las combinaciones de los movimientos de Estructuración, Solicitación, Respuesta y Reacción (en Marcelo, C. 1994b).

Posteriormente Marcelo, C. (1994b), realiza nuevas aportaciones en este sentido, combinando además la dimensión hablante, e identificando no sólo las combinaciones de estas funciones del movimiento del discurso, sino a quién corresponden en el discurso grupal.

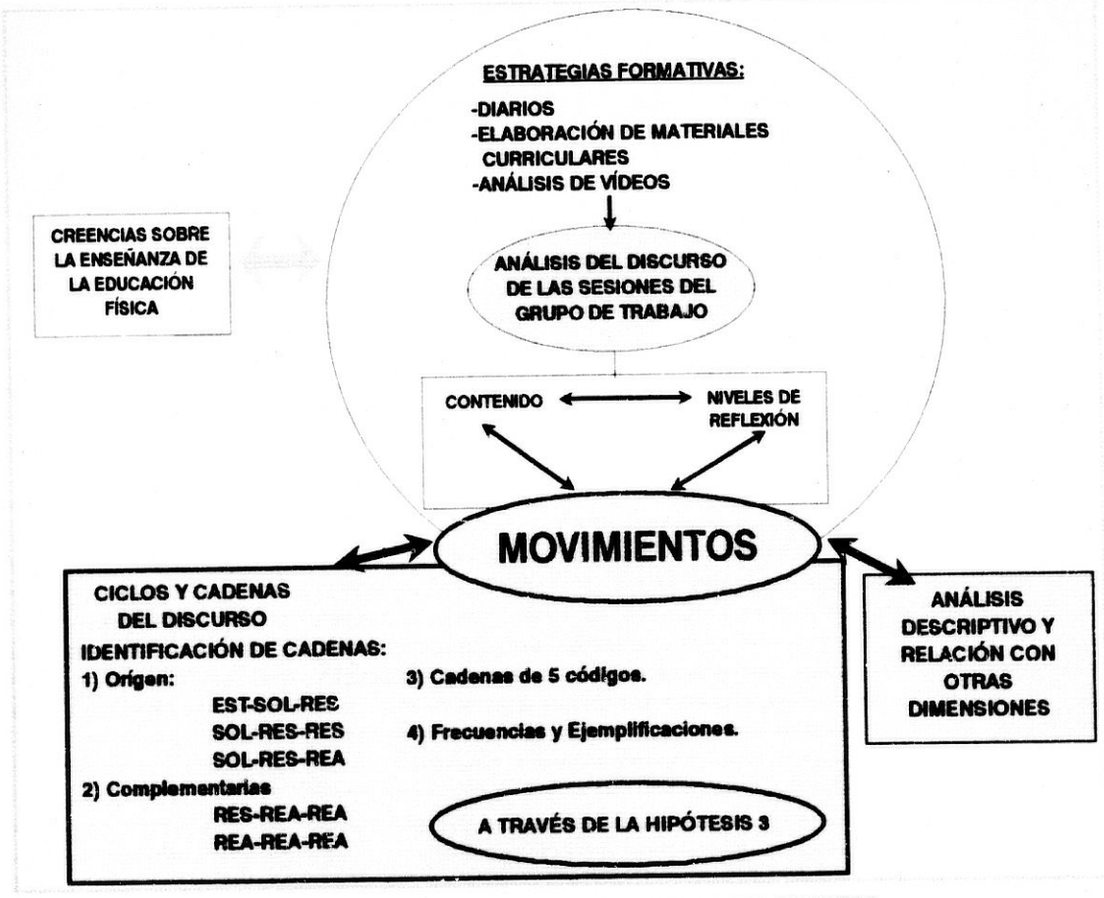

Figura 5.63.- Análisis de los Movimientos del discurso: CICLOS Y CADENAS DEL DISCURSO.

Nosotros hemos ampliado estas cadenas de categorías o movimientos del discurso al:

* Identificar cadenas que hemos denominado *de origen y cadenas complementarias o de continuación.*

* Identificar *cadenas de hasta 5 categorías*, en lugar de 3, como habían hecho los investigadores anteriores.

Vamos a explicar el procedimiento y el razonamiento lógico de estas aportaciones.

1) Durante el discurso de las sesiones de formación analizadas, pudimos comprobar que el discurso temático se inicia con las categorías de Estructuración y de Solicitación.

Ya nos comenta algo en este sentido Marcelo, C. (1994b) cuando declara que:

> "Los movimientos de Estructuración y Solicitación son movimientos de iniciación, mientras que los de Respuesta y Reacción suelen ser de reflexión". (Marcelo, C., 1994b:241).

A partir de aquí quisimos diferenciar las cadenas de categorías del movimiento del discurso que comenzaban con alguna de estas dos categorías de inicio, denominándolas *cadenas de origen o cadenas de iniciación,* y que dichas cadenas estaban en un nivel distinto de las cadenas de categorías que comenzaban con una respuesta o con una reacción, a las cuales denominamos *cadenas de continuación o cadenas complementarias.*

2) Posteriormente comprobamos, a través de la hipótesis 3 del programa AQD, la frecuencia con la que, tanto las cadenas de origen como las cadenas de continuación, aparecían en nuestras sesiones de formación.

La hipótesis quedaría de la siguiente forma:

> *"Las categorías del movimiento del discurso (EST, SOL, RES y REA) se establecen en secuencias formando cadenas que se repiten a lo largo del discurso en una actividad de formación colaborativa".*

En este paso del procedimiento, las cadenas obtenidas, sólo podrían ser de 3 categorías como máximo, puesto que el programa mencionado tiene la limitación de identificar tres categorías encadenadas con una distancia establecida entre cada una de ellas.[28]

3) En un tercer paso, teníamos que ligar las cadenas identificadas y comprobar que una cadena complementaria era realmente la continuación de otra cadena origen, en cuyo caso tendríamos dos cadenas de tres categorías ligadas por la última categoría de la primera cadena y la primera categoría de la segunda cadena (que deben coincidir), es decir, una categoría de enlace, obteniendo una cadena resultante con 5 categorías.

En este proceso es imprescindible obtener los datos del programa AQD a través de la impresora, y no de la pantalla, de forma que nos posibilite comprobar la numeración de las categorías correspondientes a las cadenas origen y las cadenas de continuación con las fuentes (sesiones de formación).

Veamos cuáles fueron los resultados obtenidos.

En primer lugar identificamos 5 cadenas cuyas frecuencias de aparición eran importantes a lo largo de las 12 sesiones analizadas:

1.-Cadena A: Estructuración-solicitación-respuesta (EST-SOL-RES).
2.-Cadena B: Solicitación-respuesta-respuesta (SOL-RES-RES).

[28] Lógicamente si queríamos establecer cadenas en el discurso, la distancia entre categorías no puede ser mayor a 1 línea.

3.-Cadena C: Solicitación-respuesta-reacción (SOL-RES-REA).
4.-Cadena D: Reacción-reacción-reacción (REA-REA-REA).
5.-Cadena E: Respuesta-reacción-reacción (RES-REA-REA).

Como podemos comprobar, y según el criterio marcado anteriormente, las cadenas A, B y C son cadenas de origen, y las cadenas D y E son cadenas de continuación.

Posteriormente ligamos las cadenas A+E, B+E, y C+D, formando las nuevas cadenas F, G y H.

Veamos la frecuencia de aparición de dichas cadenas en cada una de las subfases y en el total del proceso. Véase el cuadro 5.24.

CADENAS	1ª Subfase	2ª Subfase	3ª Subfase	TOTAL
A	36	25	19	80
B	13	41	29	83
C	79	198	119	396
D	95	227	120	442
E	75	153	115	343
F=A+E[29]	17	12	10	39
G=B+E	6	14	14	34
H=C+D	51	55	51	157

Cuadro nº 5.24: Frecuencia de aparición de cadenas en el discurso.

Vemos en el cuadro las frecuencias con que aparecen secuenciadas los diferentes movimientos del discurso en forma dc cadenas de hasta 5 categorías (cadenas F, G y H).

De forma general podemos decir que las cadenas que comienzan por estructuración y solicitación, siguen manteniendo el mismo porcentaje

[29] En estas cadenas, formadas por otras dos de 3 categorías cada una, comparten entre ellas una categoría que denominamos de "*enlace*", con lo cual la cadena resultante posee 5 categorías.

aproximadamente que observábamos en las figuras 5.53 y 5.56 con respecto al hablante que inicia la cadena, o sea, los profesores o coordinador. De esta forma, el coordinador posee la principal función de iniciar las cadenas analizadas (82.33%), mientras que los profesores también inician las cadenas origen, pero sólo en ocasiones determinadas (17.67%). Sin embargo, el porcentaje de profesores (79.96%) que inicia las cadenas de continuación es mayor que en el coordinador (20.04%).

Veamos las tres cadenas construidas por 5 categorías en otras tantas figuras, de forma que contemplemos las posibilidades que se dieron en nuestro programa formativo.

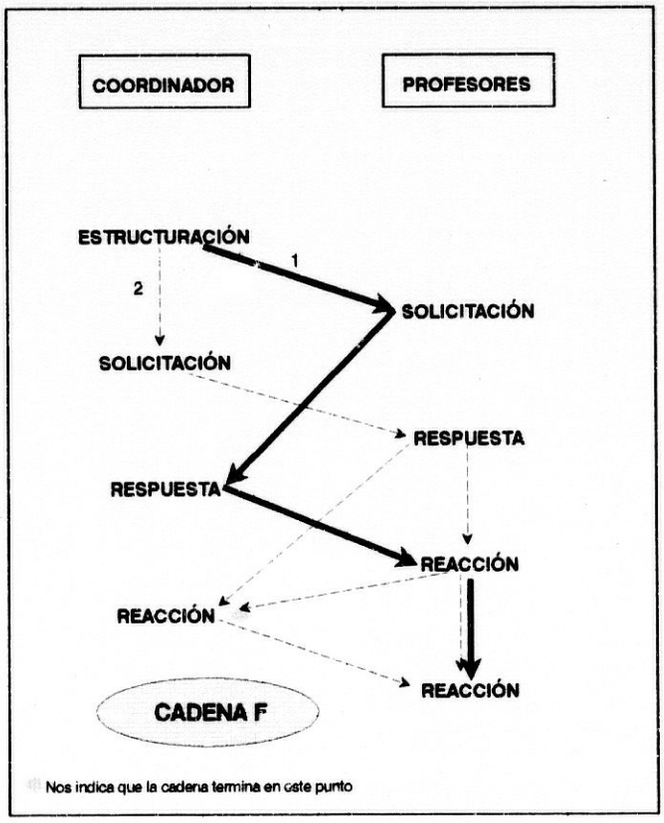

Figura 5.64.- Ciclos formados por la cadena F=A+E (EST-SOL-RES-REA-REA)

En la estructura base de esta cadena de cinco categorías observamos que se dan 2 posibilidades claramente diferenciadas por quién realiza la solicitación ante la estructuración del coordinador, es decir, si es el propio coordinador

quien solicita información al final de su función de estructuración del discurso (caso del ciclo 2, resaltado en la figura), o bien si son los profesores quienes preguntan acerca de la anterior estructuración del coordinador (caso del ciclo 1, con flechas discontinuas).

1) En el caso del ciclo 1, la solicitación va generalmente dirigida al coordinador, el cual responde y se suceden las reacciones, que pueden ser combinadas (profesor-profesor, ó profesor-coordinador, marcada esta última opción con una flecha discontinua).

2) En el ciclo 2, el coordinador finaliza su intervención de estructuración con una pregunta dirigida a los profesores, uno de ellos responde y se suceden las reacciones, que de nuevo pueden darse secuenciadas de varias formas: profesor-profesor, profesor-coordinador ó coordinador-profesor.

Veamos un ejemplo de esta cadena F de 5 categorías, concretamente perteneciente al ciclo 2.

"-Otro problema que surge mucho como se ha visto, y es que los alumnos se hacen más los remolones, se apretujan cuando hay mucho material en medio en la información inicial..., ya lo veremos en su clase el próximo día, pero... y yo os pregunto **¿no tenéis un sitio donde siempre la gente va como una especie de rutina, donde digas tú, cada vez que yo diga ¡Ya! todos vamos a tal sitio y no sentamos?. Si hay problema de control se sientan y tú de pie, y cuando todo el mundo vaya a un sitio, que se sienten, que puede ser las áreas de portería de balonmano. Si es dentro del gimnasio pues una colchoneta determinada o en los bancos suecos, pero puede ser una forma de decir, cada vez que paremos vamos todos allí, te colocas tú allí, van todos, se sientan, y tú por encima, aunque sea una cosa, ...muy tradicional ¿no crees?.**
-No creo que haya problemas para tanto, vamos...
-Bueno, pero Fran, te puede ayudar a controlar la clase al comienzo...
-Yo esa estrategia la utilizo mucho, muchísimo." (ses9, 1045-1065).[30]

[30] Hemos querido facilitar la interpretación del texto sin explicitar los códigos tal y como aparecen en los textos de las sesiones introducidas en el AQD, puesto que esto dificultaría la lectura del mismo. Por ello, y con el fin de reflejar claramente la estructura de esta cadena F, hemos dejado la Estructuración con letra normal, la pregunta o Solicitación con letra resaltada o negrilla, la respuesta con letra cursiva, y seguidamente las dos reacciones en letra normal.

Este ejemplo refleja una situación típica en el discurso, donde el coordinador tras estructurar el discurso introduciendo un tema nuevo, e informando del procedimiento a seguir en lo sucesivo, pregunta al profesorado sobre una situación vista anteriormente en un trozo de vídeo (subfase 3ª de análisis de vídeos), donde existía un problema de control.

Tras esta intervención del coordinador Fran responde a la pregunta formulada dando su opinión al respecto, seguido de una reacción del coordinador justificando la argumentación aportada anteriormente y otra reacción de los profesores, en este caso Oscar, que reconoce la utilización de la estrategia de organización-control propuesta por el coordinador.

A continuación vamos a observar la cadena G de 5 categorías en la figura 5.65.

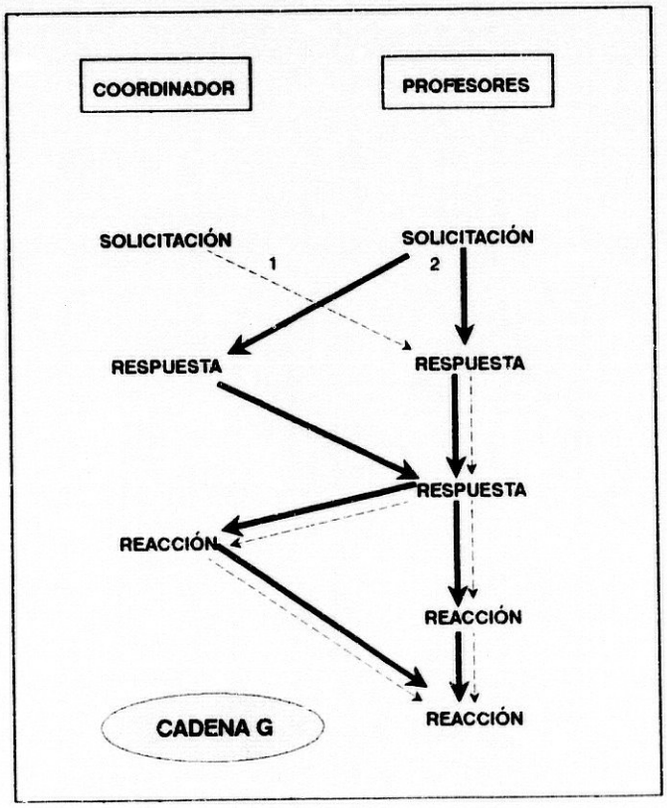

Figura 5.65.- Ciclos formados por la cadena G=B+E (SOL-RES-RES-REA-REA)

Vemos en esta figura de la cadena G otras dos posibilidades o ciclos, en función de quién origina el discurso:

1) El ciclo puede ser originado por el coordinador (en la menor parte de las veces), formulando la pregunta o solicitación al profesorado del grupo, quienes responden secuenciadamente y reaccionan posteriormente al hilo del debate originado.

Las preguntas del coordinador en este ciclo, son generalmente originadas por las estrategias de formación, o sea, por los diarios, el material curricular o vídeos de la primera, segunda o tercera subfase, pero aun siendo generadas por un profesor en concreto (por ejemplo una actuación de Juan analizada en un trozo de vídeo) la pregunta se transformaba en general para todos los profesores, de forma que cada uno diese su opinión del porqué, de soluciones, si ellos actúan de la misma forma que la observada en el vídeo, etc.

2) El segundo ciclo (el más frecuente, flechas resaltadas) se refiere al discurso originado por una solicitación por parte de los profesores del grupo, generalmente dirigida a problemas acaecidos en el aula de Educación Física. Ante esta pregunta, se suceden respuestas donde puede intervenir el coordinador o directamente los profesores, y posteriormente se reacciona ante el tema de debate.

Vamos, a continuación, a observar un ejemplo de esta cadena G de cinco categorías correspondiente al ciclo 2:

> **"- Sí pero ¿cómo organizarlo para que todos (...) Por ejemplo, 30 segundos y cambiamos todos ahora?.**
> *- Vale, yo, por ejemplo, iba indicando el cambio. Soy yo la que lo indico: Cada 30 segundos -¡cambio!-, en alto, y todo el mundo cambia. Eso supone que pueden oír tu voz, cambio 2º, para que te dé la certeza, salen... Cada uno tiene una hojita y cada uno del subgrupo va apuntando la puntuación durante esos 30 segundos de esa persona que ha actuado, de esa manera te justifica la manera de que pasen todos (...).*
> *- O por ejemplo, si los grupos son de 4 ó 5, le adjudicas un nº a cada uno y tú, por ejemplo, en lugar de decir -¡cambio!-, dices un nº, -¡el 3!-, y el 3 es el que actúa (...).*

- Supongo, claro, que se podrá ir limando todo ese... y haciendo...
- No pero, lógicamente y a partir de aquí, a partir de aquí (...). Si no haces esto, no se nos ocurren estas cosas. Y no es que esté mal, sino que hay que hacerlo, y hay que darse cuenta, y no se da uno cuenta hasta que no se hace." (ses9, 579-601).

En el ejemplo observamos un ciclo 2, originado por un problema formulado por Juan de organización de los alumnos en una tarea determinada (en negrilla). Ante esta función de solicitación en el discurso, Ana responde aportando una solución que ella misma plantea en sus clases, seguidamente, el coordinador aporta otra posible solución respondiendo a aquella misma pregunta (respuestas en cursiva), y posteriormente surgen reacciones en el discurso.

En la figura 5.66 observamos los ciclos más frecuentes en la cadena H, originados por solicitaciones del coordinador o de los profesores.

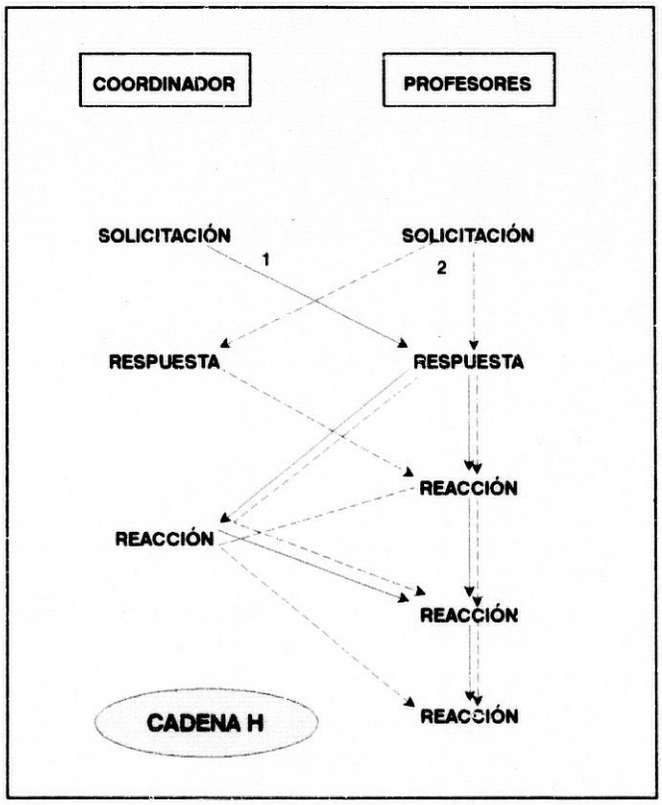

Figura 5.66.- Ciclos formados por la cadena H=C+D (SOL-RES-REA-REA-REA)

En esta cadena H compuesta igualmente por cinco categorías, se identifican con la misma frecuencia (de ahí que los trazos de las flechas sean de igual grosor) dos ciclos que quedan como siguen:

1) En el primero de ellos, el coordinador inicia el discurso con una solicitación, que generalmente es directa a un profesor determinado, o que siendo general, sólo existe una respuesta a la solicitación formulada, y posteriormente se suceden reacciones en el discurso.

2) El segundo ciclo se refiere al discurso originado por una solicitación a partir de los profesores del grupo, y que puede tener dos posibilidades:

> 2.1.-Una pregunta claramente dirigida al coordinador, donde el profesor pide asesoramiento concreto sobre aspectos teóricos o didácticos y posteriormente los profesores reaccionan e intervienen en el discurso.
>
> 2.2.-Una pregunta dirigida a todo el colectivo, referida normalmente, a algún problema del aula o de procedimiento grupal, en cuyo caso la respuesta puede venir dada por el coordinador o por los propios profesores.

Vamos a exponer un ejemplo de esta cadena H:

> **"- Ahí, aunque no se aprecie mucho, hay una cosa que me llamó un poquito la atención y te la pregunto. Muchas veces es lógico ¿no?, y además que te hacen gracia, te ríes con ellos y tal ¿no?. Cuando pasó el incidente ese, al principio pues claro te pusiste un poco... pues claro, se tiró al suelo y bueno, y le dices -la próxima vez te vas de clase-. Claro, hay veces que yo lo reconozco ¿no?, intentar mantenerte serio ante una, un caso de... de esos, y a la vez tener que dar una especie de castigo, es decir, puede que el alumno diga -vamos a ver, se ríe y encima me dice que me voy a tener que marchar- pues no se lo toma en serio ¿no?.**
>
> *- Bueno, es que también son grandecitos para que sepan lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, hacemos de padres constantemente.*
>
> - A mí me pasa y es que sé que no te puedes reír, pero yo tampoco me

puedo aguantar la risa..., pero eso está mal hecho.
- Yo no pienso eso, incluso yo creo que es bueno que haya una risa con un aversivo. Vamos, pienso que sí, no sé ¿no?, que si...
- No sé ¿no?, yo creo que si te pones serio, el alumno se da cuenta de que está haciendo una cosa mal, pero igual incluso no sabe... Ahora, si te ríes pero la adviertes ¿no? entre risas pero le adviertes. Vale, bien, sabes lo que has hecho pero a la calle." (ses9, 1399-1426).

En este ejemplo del ciclo 1, el coordinador pregunta a uno de los profesores (en negrilla), en este caso Manuel, una cuestión en torno al control de la disciplina de la clase. Éste responde (en cursiva) y posteriormente reaccionan otros profesores (concretamente Oscar, Ana y Oscar nuevamente).

NOTA general para las cadenas analizadas:

Aclaramos que aunque los datos de frecuencia reflejados en el cuadro 5.24 son correspondientes *exactamente* a las cadenas según la secuencias de categorías que las definen, es importante señalar que en otras ocasiones, aparecían por ejemplo SOL-RES-RES-RES-REA, con lo cual la cuarta categoría de esta secuencia "respuesta" evita que el programa AQD 3.0 identifique esta cadena como igual a la cadena G (debería ser REA). Sin embargo la significación de esta cadena es la misma, puesto que el coordinador preguntaba y se sucedían las respuestas de los profesores (en principio, no nos importa que sean 2 ó 3 respuestas, siempre que no se desvirtúe la interpretación de la cadena) y posteriormente surgen las reacciones en el grupo.

Lo que queremos decir con esto es que las cadenas F, G y H son representativas de secuencias de funciones del discurso en este tipo de grupos formativos, sin ser rígidas en la definición de categorías que la componen.

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

Vamos a analizar en este apartado cuáles fueron las tipologías predominantes en el discurso desarrollado en el grupo de trabajo durante las sesiones de formación, con el objeto de:

-Poder deducir, desde ellos, los niveles de reflexión dados en el discurso.

-Comprobar la evolución de dichos niveles de reflexión a lo largo de las 12 sesiones de formación analizadas.

-Comprobar la profundidad en la reflexión del discurso durante la aplicación de las diferentes estrategias formativas empleadas en cada subfase del programa.

Ya comentábamos en el capítulo II, de bases teóricas de la investigación, algunas clasificaciones utilizadas por diversos autores al respecto:

Ross (1987), distinguía tres niveles de reflexión que expresábamos en el cuadro 2.1., y que reflejamos nuevamente como sigue:

Nivel 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).

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).

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:

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).

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).

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:

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).

Reconocer que las acciones del profesor tienen una influencia permanente más allá del momento de la enseñanza.

Otro grupo de autores de entre los que destacamos a Zeichner y Liston (1987) clasifican los tipos de reflexión en Técnica, Práctica y Crítica.

Marcelo (1994b), reduce estos tres tipos de reflexión en dos niveles, que citamos textualmente:

-"...incluiremos en un primer nivel de reflexión todas aquellas declaraciones, bien de profesores o de coordinadores, en las que se describan, con mínimos componentes conceptualizadores, aspectos referidos a la práctica de enseñanza cotidiana.

-Incorporamos un segundo nivel de reflexión, en el que incluimos declaraciones de los profesores o de los coordinadores con un nivel mayor de

abstracción y conceptualización." (Marcelo, C., 1994b:280).

Además este autor identifica varios componentes dentro del segundo nivel de reflexión[31]:

-Reglas de la práctica: referida a declaraciones donde el profesor expresa cómo hacer o qué hacer ante una situación de la práctica docente.

-Fundamentación conceptual: referida a declaraciones del coordinador de un grupo cuando desarrolla un concepto psicológico o didáctico.

-Asesoramiento y cambio: referido a demandas o apoyo en forma de asesoramientos principalmente didácticos.

-Justificación de la práctica: referida a las razones, explicaciones y reflexiones aportadas por los hablantes ante un tema de la práctica docente que se debate en el grupo.

-Valoración de la práctica: referida a juicios de valor del hablante acerca de temas generales o de la propia práctica que se analiza.

En nuestra investigación retomamos *tres tipologías de reflexión*:

1) Tipología Descriptiva (TID): en ella, incluimos las declaraciones de los profesores o del coordinador donde sólo existe una descripción o narración de hechos o ideas, en las cuales no aparecen interpretaciones, valoraciones ni críticas.

2) Tipología Explicativa (TIE): donde las declaraciones del hablante están elevadas a un nivel de reflexión superior que la mera descripción de un hecho. En ella se valora, se justifica, se explican los hechos o se interpreta la práctica docente. Posteriormente veremos los diferentes ámbitos que hemos encontrado en el discurso de nuestro grupo de trabajo específico de Educación Física.

[31] Recordamos que la investigación llevada a cabo por este autor se sitúa en un seminario multidisciplinar, donde los profesores ejercían su docencia en varias disciplinas, es decir, no era específico de Educación Física.

3) Tipología Propositiva (TIP): las declaraciones identificadas en esta tipología de reflexión son propuestas de actuación inmediatas o futuras ante el tema de debate (tienen cabida las propuestas para la práctica docente o bien para proceder en el grupo de trabajo, ante tareas o la propia dinámica del grupo).

El hecho de hablar de tipologías y no de niveles de reflexión del discurso, se debe a la diferencia que encontramos en ambos términos. Vamos a diferenciar los términos tipología de reflexión en una declaración y nivel de reflexión de la misma:

a) Tipología de la reflexión:

Diferentes formas que tiene el hablante de expresar sus declaraciones en torno a un tema determinado y que se pueden catalogar inequívocamente, según unos criterios. Las tres tipologías identificadas las seleccionamos en base a los criterios anteriormente expuestos.

b) Nivel de reflexión:

Consideramos el nivel de reflexión de una declaración a la profundidad con que es tratado el tema de debate por el hablante, lo que supone un nivel mayor o menor de reflexión sobre el mismo.

En nuestro estudio no podíamos hablar de niveles de reflexión 1, 2 y 3 según las diferentes tipologías, puesto que existían declaraciones, por ejemplo, donde una propuesta era fruto de ideas no razonadas previamente, lo cual implica que no siempre una declaración codificada como TIP fuese de mayor profundidad en la reflexión que una declaración codificada como TIE.

Por tanto, ¿cómo solucionamos este problema?, ¿cómo deducimos los niveles de reflexión a partir de las tipologías de reflexión?.

En el cuadro 5.25, mostramos las correspondencias entre las codificaciones de la tipología de reflexión y los niveles 1, 2 y 3 de profundidad en el discurso:

TIPOLOGÍAS DE REFLEXIÓN	NIVELES DE REFLEXIÓN
Tipología descriptiva (TID)	Nivel 1
Tipología explicativa (TIE), excepto TIE+TIP y TIP+TIE	Nivel 2
Suma de las tipologías TIP+TIE ó TIE+TIP.	Nivel 3

Cuadro 5.25: Correspondencia entre la tipología y los niveles de reflexión.

Como vemos, el *nivel 1 de reflexión*, supone una identificación con la tipología descriptiva, es decir, TID. El nivel de reflexión más bajo, por tanto, de una declaración, es aquella que describe un hecho o idea sin ningún tipo de análisis anterior o posterior.

El *nivel 2 de reflexión* se identifica con la tipología explicativa, puesto que ésta, por sí sola, supone un nivel mayor de profundidad en el discurso que la tipología descriptiva. Excluimos del nivel 2 de reflexión aquellas declaraciones codificadas como TIE que van seguidas de una propuesta de acción, es decir, TIP.

El problema de identificación de las tipologías de reflexión del discurso con los niveles de reflexión estaba, por tanto, en diferenciar el nivel 3 de profundidad en las declaraciones.

El *nivel 3 de profundidad en la reflexión* de una declaración la extraemos de la suma consecutiva de códigos TIE+TIP. Esto supone que el hablante ha explicado un tema de debate, independientemente de si ha justificado, a expresado los por qués, ha valorado, etc. lo que habla, y posteriormente ha propuesto una acción ante la problemática tratada.

También eran declaraciones de nivel 3 de reflexión, aquellas propuestas de actuación que posteriormente se justificaban. Este es el caso de la suma de dos codificaciones: TIP+TIE, es decir, el hablante realiza una propuesta y posteriormente explica, razona o justifica su propuesta.

Damos un matiz crítico a este nivel 3 de reflexión, puesto que la principal diferencia con los niveles anteriores se sitúa en la propuesta de cambio y mejora de la actuación docente.

Por último, aclaramos que las declaraciones codificadas como TIP y que no están precedidas de TIE o continuadas por TIE, es decir, propuestas de actuación que no tenemos la certeza (a través del programa AQD 3.0) de que anterior o posteriormente se han fundamentado, procedimos a su búsqueda en la fuentes documentales (transcripción de las sesiones de formación), decidiendo posteriormente si dichas declaraciones eran razonadas o eran producto de una declaración espontánea sin justificar.

Vamos ahora a observar tres ejemplos correspondientes a cada uno de los niveles de reflexión:

> "Juan: O sea, ¿a ti te hablan de usted, Fran?.
> Manuel: A mí sí. A mí hay algunos que sí.
> Juan: Sí a mí también algunos, pero tú le has dicho que te hablen de usted.
> Manuel: No, no, le dije de tú. Sobre todo, si es fuera de clase, me siento con alguno a hablar... Ayer mismo, me senté con uno de tercero desayunando con él, además el chaval quería invitarme y tal, lo que pasa siempre ¿no?, y...pagué yo ¿eh? Y me hablaba constantemente de usted y luego en clase, será por la cosa de los alumnos, me llaman de tú, me llama Manuel. 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).

En el ejemplo anterior vemos una sucesión de intervenciones dentro del discurso de la sesión 9ª, en la cual los profesores sólo describen y narran situaciones. Es decir, pertenecen al nivel 1 de reflexión.

"Manuel: Yo digo que además, la implicación del profesor sirve para que en este caso de inhibiciones y todo eso, en los que hay inhibiciones y eso, el profesor es el primer demostrador de que no pasa nada, y que hay que hacerlo y que es una cosa seria y así hay que trabajar." (ses9,

En este ejemplo, Manuel justifica la implicación del profesor en las tareas con argumentos personales, lo cual supone un nivel 2 de reflexión, que sobrepasa la mera descripción o narración de un hecho.

"Coordinador: Yo de todas formas Manuel, perdona que te interrumpa, yo es que con Ana he visto tu clase, he visto la clase de Fran y a mí casi me gusta más esta organización, lo que pasa es que también tú tienes una ventaja, que tenías 16 nada más, y que tenías más espacio. **A lo mejor tú, dividiendo al grupo en 2 y haciendo 2 juegos iguales posiblemente hubieras mejorado.**" (ses9, 1168-1175).

En el ejemplo anterior, observamos el nivel 3 de reflexión, en este caso el coordinador analiza la práctica docente de Manuel, valora su actuación docente en comparación con otras actuaciones de otros profesores del grupo (Ana y Fran) y por último propone una alternativa de actuación (en negrilla).

Sería por tanto, un nivel 3 de reflexión del tipo TIE+TIP.

En la figura 5.67 aclaramos la estructura seguida en el análisis de datos de esta dimensión de "tipologías-niveles de reflexión".

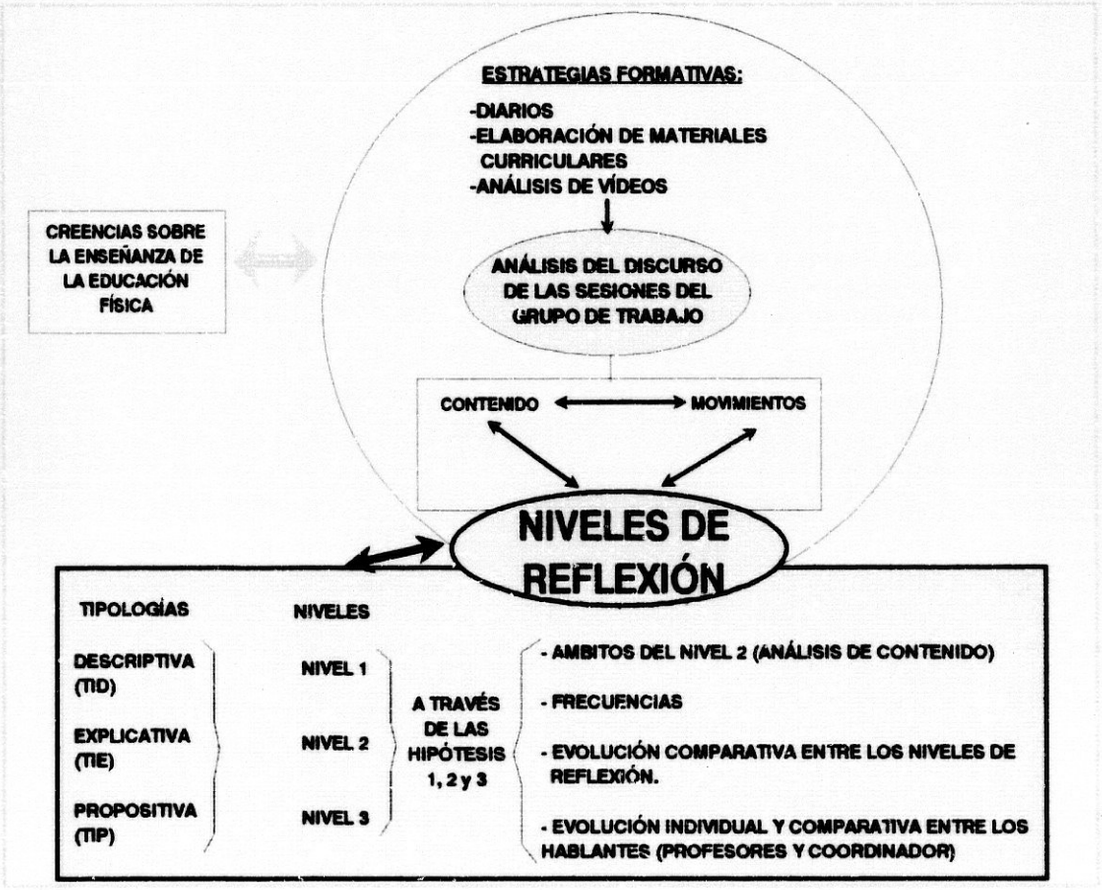

Figura 5.67.- Análisis de las tipologías de reflexión y su correspondencia con los Niveles de reflexión.

Una vez que hemos diferenciado los tres niveles de reflexión utilizados en esta investigación, vamos a:

-Analizar los diferentes ámbitos que abarca el nivel 2 de reflexión, puesto que éste es el único que plantea (además de la temática o de la función que desempeña en el discurso) diversas manifestaciones.

-Mostrar las frecuencias, en números absolutos, de cada nivel de reflexión según los hablantes (profesores y coordinador) y en las tres subfases del proceso, ilustrando a través de figuras, la evolución de dichas frecuencias. Asimismo analizaremos cada uno de los tres niveles de reflexión según el papel que desempeñan los profesores y el coordinador, y su evolución en cada subfase del programa formativo.

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

Puesto que el nivel 1 y el nivel 3 de reflexión son declaraciones claramente identificables (descriptivas y propositivas)[32], sólo nos sentimos en la necesidad de profundizar en el análisis del nivel 2 de reflexión, debiendo agrupar en diferentes ámbitos o manifestaciones cada una de las declaraciones que posee este nivel 2 de reflexión.

Los ámbitos detectados, tras el análisis de contenido de las declaraciones codificadas dentro del segundo nivel de reflexión, son los siguientes:

A) Análisis de situaciones.

En este ámbito del nivel 2 de reflexión, agrupamos varias circunstancias donde el profesorado profundizaba en el tema de debate. Tienen en común estas situaciones, el hecho de que se analiza una situación práctica, ya sea real o ficticia.

Las dos ramas que conforman este primer ámbito del nivel 2 son:

a.1.-Análisis de situaciones hipotéticas.

En este apartado, incluimos tanto al planteamiento de situaciones hipotéticas (normalmente situaciones prácticas de clase que podrían darse en el futuro y generalmente planteadas por el coordinador), como el análisis posterior de las mismas.

En las citas de ejemplo observamos esta doble vertiente:

[32] Independientemente de su temática (sobre el grupo de trabajo, sobre el aula, etc.) y de su función en el discurso (estructurar, solicitar, etc.).

"Bien, pero pregunto yo: si el alumno se lo pasara tan bien en las clases de Educación Física ¿No creéis que cambiarían la frase: -¡déjame un balón para jugar!-, por -¡vamos a dar clase!-?" (ses2, 1611-1614).

En este caso anterior, el coordinador plantea ante el tema de la motivación del alumno en las clases, la hipótesis de situaciones nuevas en el aula, referidas al comportamiento de los alumnos.

"Coordinador: Vosotros creéis que, por ejemplo, ¿cuando tú el año que viene sueltes a tus alumnos y los cojan otros, detectarán ellos esto mismo?

Fran: Depende de la calidad que tenga el que los coja. Si el que los coja no tiene ni puñetera idea le da igual que sepan o que no sepan porque él va con su libro que se ha comprado en no sé qué, o con lo que hace todos los días...., entonces, eso lo valora quien tiene sensibilidad para valorar eso, ¿no?.

Ana: También depende de lo que lo vaya a enfocar porque si a lo mejor nosotros lo enfocamos mucho a un nivel conceptual, enseñanza de la condición física, qué partes tiene, cuáles son, y el año anterior el hombre lo enfoca pues a un deporte exclusivo, baloncesto, y ese no lo has tocado, lógicamente pensará pues que no tienen ni puñetera idea." (ses2, 1325-1336).

En este ejemplo donde se trata el nivel inicial con el que llegan los alumnos a manos de los profesores del grupo, observamos la relación de estas dos vertientes, la intervención del coordinador supone el planteamiento de la situación hipotética, mientras que las intervenciones de Fran y Ana, suponen el análisis de la misma.

a.2.-Análisis de situaciones prácticas reales.

En este caso, los profesores del grupo analizan su propia práctica, solicitan información y asesoramiento sobre qué hacer en sus clases (en esta situación es donde se puede incluir el aspecto de "Asesoramiento y cambio" señalado por Marcelo, C. (1994b) en su anterior estudio), se analiza la práctica del aula para extraer dilemas de debate, o se comparan actuaciones docentes en la práctica.

En los siguientes ejemplos observamos estas manifestaciones del análisis de situaciones prácticas reales.

> "Juan: Yo estoy por ahí también vamos, que el problema grave es la evaluación, vamos..., por lo menos para mí, que no consigo dar con el tema de evaluación, las actitudes y los procedimientos también, por lo menos tratar ese tema un poco y, no sé, que aclaremos un poco las ideas sobre eso." (ses2, 849-852).

> "Oscar: No, no eeehh, yo tengo 30 alumnos, treinta y tantos alumnos, ¿qué lo hago en un grupo, en dos grupos?." (ses9, 1510-1513).

En el primer caso vemos cómo Juan a través del análisis de la práctica docente (en este caso el diario de los profesores del grupo en la primera subfase), llega incluso a solicitar información y ayuda sobre el tema de la evaluación.

En el segundo caso observamos cómo Oscar solicita directamente asesoramiento sobre cómo organizar a sus alumnos en la clase ante tareas determinadas de debate.

> "Coordinador: De acuerdo, bien, pues a raíz de ahí es donde ha surgido lo que yo creo que es interesante..., vosotros opinar también. Dice Fran: curiosamente, al haber una competición física, parece que atienden más-, es decir, en primer lugar, parece como si se solucionaran los problemas de disciplina, de atención, etc., etc., a través de la competición. Cuando en un principio, siempre, o las últimas tendencias es a desarrollar la cooperación, que no exista competición... Pues bien, yo me planteo este dilema: es más ético o menos ético la competición. Pues quizá sea menos ético. Lo mejor es cooperar, educación no sexista, etc. Pero a lo mejor la competición les motiva más. A lo mejor no a todos los cursos. A lo mejor solamente a cursos conflictivos como este caso..." (ses3, 623-639).

En el ejemplo anterior, se extra el dilema de competición-cooperación como tema de debate, tras el análisis de la práctica del diario de Fran.

Por último vamos a ver cómo los profesores realizan comparaciones de sus actuaciones en el aula, analizando previamente alguna acción docente de sus compañeros del grupo.

"Manuel: ...cuanto más baja la voz a mi me pasa igual que a ti ¡eh!. Yo de vez en cuando descontrolo y empiezo a dar voces, igual exactamente, y creo que es un pro! lema común, pero que siempre reflexionas cuando has terminado, por lo menos a mí me pasa y, bajar la voz o incluso quedarme callado, sentarlos siempre y ponerlos en semicírculo de tal manera que no tengas nadie detrás, porque al tener alguien detrás que no controlas o uno que está en otro lado, tal, y que estén andando (...)." (ses9. 141-153).

B) Justificación.

Marcelo, en este caso, incluía la "Justificación de la práctica" como declaraciones donde los profesores justificaban sus acciones docentes. Nosotros hemos querido incluir aquí también aquellas justificaciones no pertenecientes a la práctica, sino al grupo en general, justificación de los procedimientos, de los objetivos, etc.

Por este motivo, dividimos en dos vertientes este apartado de Justificación:

b.1.-Justificaciones en el grupo.

En ellas, algún componente del grupo realiza declaraciones para justificar acciones que se desempeñan o atañen al grupo en general. Veamos un ejemplo:

"Coordinador: ¿Qué pasa?, que si habéis decidido hacer el diario con 3°A ¿no puedo decir nada de 1°F?, puedo decirlo si creo son importantes y tienen relevancia y lo discutimos aquí, pero sobre todo nos vamos a centrar en un grupo. ¿Y por qué nos vamos a centrar en un grupo?. Porque hay una serie de alumnos de 5° y de 4° que van a ir a observaros y solamente pueden ir dos días, como mucho, a la semana porque ellos tienen su horario de clase. Porque lo que no vamos a hacer es observaros todos los días y todas las horas, entonces vamos a centrarnos en un grupo que es lo que se ha hecho en otras experiencias de este tipo." (ses1, 261-274)

En este caso el coordinador justifica, a través del procedimiento y del porqué del mismo, cómo realizar el diario personal, estableciendo normas flexibles al respecto.

b.2.-Justificaciones personales.

En ellas, el hablante justifica una acción personal, que generalmente va referida a una acción docente en sus clases.

> "Coordinador: Pero entonces, los que viven ese calentamiento les parece que está bien. No importa que las corrijas ante sus compañeras. Yo a lo que me refiero es que lo hagas después de su actuación, y que las dejes libres hacer, y que no interrumpas su labor de...
>
> Ana: **Yo es que no lo entiendo así porque, al día siguiente van a venir otras y van a meter el ejercicio de movilidad articular en la parte de elasticidad, porque lo han visto del día anterior, entonces si yo a lo mejor meto una cuña de decirles: -mira, este ejercicio sabéis que no va en esta parte-, se lo digo al grupo entero, -ya sabéis, para las que vengan después, que este ejercicio iría en la otra parte-. O sea, yo, vale, entiendo que esos 5' son del grupo, pero que como profesora no debo ser totalmente pasiva en ese aspecto y quedarme de lado y observar simplemente para luego actuar, sino de todas formas, aprovechar el momento, decir las pequeñas cuñas para que la gente se forme, no sé...**" (ses3, 932-956)

En este caso, el coordinador realiza una sugerencia a Ana ante una acción docente, a lo cual Ana responde justificando su intervención en clase (en negrilla).

C) Explicación comprensiva.

En este ámbito del nivel 2 de reflexión, hemos registrado aquellas declaraciones donde los profesores explicaban lo que habían comprendido, bien de una documentación entregada anteriormente o bien de una explicación previa del coordinador.

> "Manuel: Sí, a ver si te he entendido bien, tú tratas de: primero, relacionar objetivos generales de la educación, objetivos específicos un poco de esa unidad didáctica, y luego que los conceptos tengan un paralelismo a la hora de desarrollarlos con sus procedimientos, es decir, que por ejemplo digas conocimiento y forma de selección de los métodos de entrenamiento de cada una de las cualidades físicas, como procedimiento que el alumno haga un trabajo sobre la fuerza en un grupo muscular y que desarrolle tal y tal, ¿algo así?." (ses2, 641-651)

En este caso vemos cómo Manuel expone su concepción sobre lo que se pretende que haya comprendido, es por tanto, una explicación razonada, que implica un nivel de reflexión mayor que el nivel descriptivo o nivel 1.

Generalmente, se dio esta manifestación del nivel 2 de reflexión, en la primera subfase, donde los profesores manejaban documentación aportada por el coordinador y posteriormente explicaban al grupo lo que habían interpretado de los mismos.

D) Desarrollo de conceptos.

Este ámbito del nivel 2, se identifica con el propuesto por Marcelo de "Fundamentación conceptual", y en él se recogen declaraciones donde se desarrolla un concepto didáctico, generalmente.

> "Coordinador: Sí, es que hay seminarios interniveles, es decir, donde los profesores que lo integran, pertenecen a diferentes niveles de enseñanza..." (ses2, 187-190).

En el ejemplo, el coordinador desarrolla el concepto de "seminarios interniveles", que surge como duda a uno de los profesores tras la lectura de determinada documentación que se les entregó anteriormente.

E) Valoración de la práctica.

En este apartado o ámbito del nivel 2, se recogen las declaraciones donde los profesores realizan valoraciones acerca de una actuación docente. Podríamos haber incluido este apartado en el análisis de situaciones prácticas reales, pero el hecho de dar una valoración, un juicio de valor, hace que propongamos este nuevo ámbito en el nivel 2 de reflexión.

Este mismo apartado lo contempla Marcelo en su investigación "Valoración de la práctica".

"Ana: 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." (ses9, 534-542).

En el ejemplo, Ana, valora una acción docente de Manuel (visionada anteriormente en la película de vídeo), e incluso explica el porqué de su valoración.

F) Principios de procedimiento.

A este respecto Marcelo contempla un apartado denominado "Reglas de la práctica", donde los profesores declaran rutinas que emplean en determinadas situaciones de enseñanza.

Nosotros identificamos los principios de procedimiento como aquellas declaraciones donde los profesores han razonado una actuación docente que toman como estrategia personal, es decir, criterios personales de actuación que están de acorde con sus concepciones educativas.

"Manuel: Creo que las clases teóricas son necesarias, al menos en esa distribución, no dar 50 clases, por supuesto, una ó dos en un trimestre, sobre todo si son contenidos nuevos, que nunca han trabajado, y porque cuando tú los sientas en el campo o lo que sea, en principio están deseando moverse y tal, y quizás puedas utilizar el hecho de que saben que tienen una teórica en un trimestre y esa teórica tienen que estar allí, aunque sea un poco..."tirano", entre comillas, pero que saben que van a estar allí, y que no se van a ir en toda la hora...Al menos una, no te voy a decir diez, porque así no se queda como en el aire..." (ses2, 1531-1541).

En el ejemplo, Manuel muestra su convicción de dar la parte teórica de la asignatura en el aula, en lugar de intercalarla con la práctica en la pista polideportiva o en el gimnasio, es un procedimiento que forma parte de su estilo personal, y lo justifica con el argumento de concienciar al alumno que realmente esos contenidos son teóricos, como en otras asignaturas, y que no se van a quedar en el aire, como supuestamente pasaría si no se realizara de esta forma.

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.

En este epígrafe, vamos a observar en diversos cuadros, la frecuencia absoluta con la que aparecieron los diferentes niveles de reflexión en las sesiones de formación del grupo de trabajo.

En el cuadro 5.26 vemos las frecuencias de codificación de los niveles 1, 2 y 3 de reflexión en las 12 sesiones analizadas. Frecuencias correspondientes a los profesores, al coordinador y las frecuencias totales.

SESIONES	PROFESORES			COORDINADOR			TOTALES		
	Niveles:			Niveles:			Niveles:		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	66	52	1	71	53	10	137	105	11
2	127	101	24	82	62	14	209	163	38
3	81	62	23	38	14	26	119	76	49
4	62	30	35	45	8	34	107	38	69
5	117	78	35	90	53	18	207	131	53
6	167	137	56	66	44	34	133	181	90
7	173	88	72	86	34	32	259	122	104
8	158	32	15	66	8	4	224	40	19
9	235	211	43	39	43	24	274	254	67
10	140	69	91	24	13	11	164	82	102
11	148	87	39	61	44	8	209	131	47
12	74	61	28	23	13	5	97	74	33
TOTALES									
1ª Subfase	336	245	83	236	137	84			
2ª Subfase	615	335	178	308	139	88	2239	1397	682
3ª Subfase	597	428	201	147	113	48			

Cuadro 5.26: Datos absolutos de frecuencias en los niveles de reflexión. Relación con las subfases del programa y el hablante.

IETD
1.0
1.1
1.25
1.4
1.6
2.8
3.2
3.6
4.0
2.5
2.2
2.0
1.8
MICROCOPY RESOLUTION TEST CHART
NATIONAL BUREAU OF STANDARDS
STANDARD REFERENCE MATERIAL 1010a
(ANSI and ISO TEST CHART No. 2)
1:24
MILIMETROS
PULGADAS

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.

En este epígrafe, vamos a observar en diversos cuadros, la frecuencia absoluta con la que aparecieron los diferentes niveles de reflexión en las sesiones de formación del grupo de trabajo.

En el cuadro 5.26 vemos las frecuencias de codificación de los niveles 1, 2 y 3 de reflexión en las 12 sesiones analizadas. Frecuencias correspondientes a los profesores, al coordinador y las frecuencias totales.

SESIONES	PROFESORES			COORDINADOR			TOTALES		
	Niveles:			Niveles:			Niveles:		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	66	52	1	71	53	10	137	105	11
2	127	101	24	82	62	14	209	163	38
3	81	62	23	38	14	26	119	76	49
4	62	30	35	45	8	34	107	38	69
5	117	78	35	90	53	18	207	131	53
6	167	137	56	66	44	34	133	181	90
7	173	88	72	86	34	32	259	122	104
8	158	32	15	66	8	4	224	40	19
9	235	211	43	39	43	24	274	254	67
10	140	69	91	24	13	11	164	82	102
11	148	87	39	61	44	8	209	131	47
12	74	61	28	23	13	5	97	74	33
TOTALES									
1ª Subfase	336	245	83	236	137	84			
2ª Subfase	615	335	178	308	139	88	2239	1397	682
3ª Subfase	597	428	201	147	113	48			

Cuadro 5.26: Datos absolutos de frecuencias en los niveles de reflexión. Relación con las subfases del programa y el hablante.

Sólo comentaremos de este cuadro 5.26, que como era de esperar, en el discurso del grupo de trabajo hubo una frecuencia decreciente en los niveles de reflexión cuanto mayor es el nivel de los mismos, es decir, el nivel 1 de reflexión (tipología descriptiva) obtuvo la mayor frecuencia con 2239 codificaciones, seguido del nivel 2 de reflexión con 1397 codificaciones y por último, el nivel 3 de reflexión con 682 codificaciones en todo el proceso.

Las matizaciones de cada subfase, entre los hablantes, así como entre cada uno de los niveles de reflexión, los analizaremos en los tres siguientes apartados:

a) Evolución comparativa entre los tres niveles de reflexión.

b) Evolución de los niveles de reflexión en cada hablante, por separado.

c) Evolución comparativa de los datos obtenidos por los hablantes, es decir, comparación entre profesores y coordinador en cada nivel de reflexión.

Dado que la duración de las sesiones, a pesar del consenso fijado al comienzo del funcionamiento del grupo de trabajo de una hora y media cada una, fue variable, habiendo sesiones más cortas de trabajo (una hora aproximadamente), como es el caso de las sesiones 8 y 12, no podemos trabajar con estos números absolutos de frecuencia, puesto que no podemos comparar entre sí el número de frecuencia absoluta de la sesión 8 con la sesión 2, por ejemplo.

Por ello, hemos trabajado con los porcentajes, utilizándose éstos para las representaciones de las figuras que aparecerán a continuación.

a) Evolución comparativa entre los tres niveles de reflexión.

En este apartado vamos a analizar cómo evolucionan los niveles de reflexión a lo largo del discurso mantenido en las doce sesiones de formación del grupo de trabajo.

Para ello, representamos en la figura 5.68 esta evolución, tomando los valores porcentuales de cada nivel de reflexión y para cada una de las sesiones. Así vemos cómo aumentan o disminuyen unos en detrimento o en favor de otros.

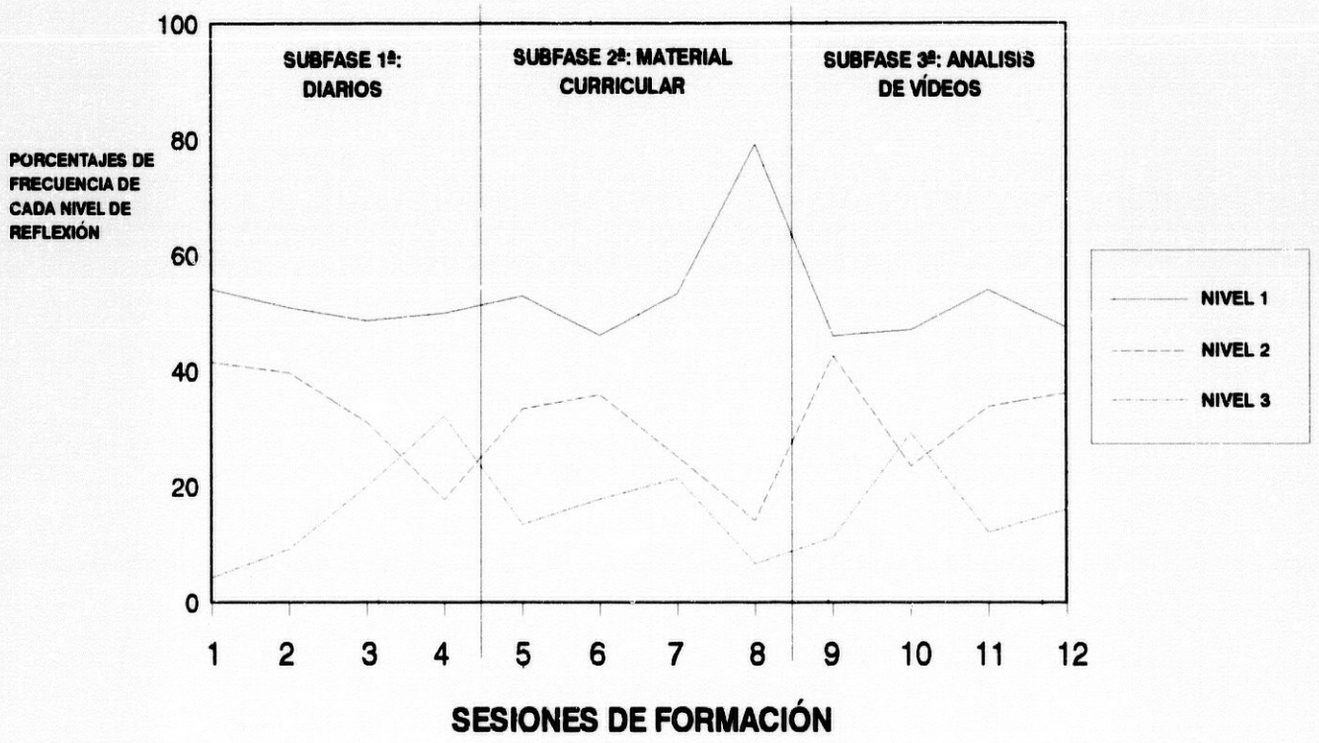

Figura 5.68.- Evolución de los niveles de reflexión del discurso en el grupo de trabajo.

En la *primera subfase*, en la que se utilizó la estrategia formativa de los diarios personales de los profesores del grupo, observamos cómo el nivel de reflexión 1, se mantiene en las cuatro sesiones, siendo éste el nivel con mayor frecuencia (será el de mayor frecuencia en todas las sesiones).

El principal cambio está en la evolución de los niveles 2 y 3. El nivel 2 desciende a lo largo de estas primeras cuatro sesiones, y el nivel 3 aumenta.

Este hecho tiene su explicación en la dinámica seguida durante esta primera subfase (donde se mantiene una metodología de investigación-acción), puesto que al comienzo, se analizan los diarios a modo de diagnóstico,

identificando problemas de los profesores y debatiendo en torno a ellos. De ahí que el nivel 2 de reflexión se mantenga en una frecuencia alta, mientras que conforme avanza esta subfase, nos íbamos centrando en problemas concretos y planteando alternativas de actuación para solucionarlos en la práctica. Esto, sin duda, iba beneficiando al nivel 3 de reflexión, hasta incluso el punto de que dicho nivel de reflexión obtiene en la sesión 4ª, una frecuencia mayor que el nivel 2.

En la *segunda subfase*, de creación de materiales curriculares (tratamiento de la expresión corporal en la ESO) observamos, fundamentalmente, un ascenso en el nivel 1 de reflexión en la sesión 8ª (conjuntamente con un descenso de los niveles 2 y 3).

En la sesión 5ª, ocurre un descenso del nivel 3 de reflexión, puesto que comienza una subfase nueva y podemos decir que se rompe la dinámica seguida en la subfase 1ª, comienzan de nuevo las descripciones del procedimiento, y poco a poco se entra en niveles mayores de reflexión conforme avanza la subfase (sesiones 6ª y 7ª).

La sesión 8ª es una sesión especial, puesto que en ella se impartió un minicurso práctico a los profesores del grupo (por parte de la profesora Ana) de cómo poner en práctica una serie de contenidos (danzas del mundo) en sus clases de Educación Física, por ello de nuevo, se rompe la dinámica establecida en las sesiones anteriores, aumentando el nivel 1 de forma desorbitada, en detrimento de los otros dos niveles de reflexión.

La *subfase tercera* de análisis de vídeos, observamos cómo los niveles 2 y 3 de reflexión aumentan con respecto a la sesión 8ª. El análisis de vídeo permite niveles de reflexión elevados, puesto que se favorecen por el visionado de situaciones prácticas de clase fácilmente analizables y discutibles en el grupo.

Vemos cómo existen altibajos (debido a que existieron sesiones análisis de vídeos más ricos y análisis más superficiales, lo cual implica que aumenten o disminuyan los niveles 2 y 3). Incluso el nivel 3 de reflexión (propuestas razonadas de actuación) se sitúa por encima del nivel 2 (explicativo), en la sesión 10ª. Esto, como vemos sólo ocurre dos veces en todo el proceso, y

corresponde a las subfases 1ª y 3ª (ambas con predominio de la temática: "sobre el aula de Educación Física).

Podemos concluir que en general, observamos una relativa estabilidad en los niveles 1 y 2 de reflexión, mientras vemos una pequeña tendencia al alza en la frecuencia del nivel 3 de reflexión.

b) Evolución de los niveles de reflexión en cada hablante, por separado.

Para estas figuras 5.69 y 5.70, hemos tomado como referencia el porcentaje de frecuencia con que los profesores y coordinador (respectivamente) distribuían sus intervenciones en cada sesión, en relación con los tres niveles de reflexión.

De esta forma podemos comentar algunas particularidades del coordinador o de los profesores que no se pueden distinguir en la figura 5.68.

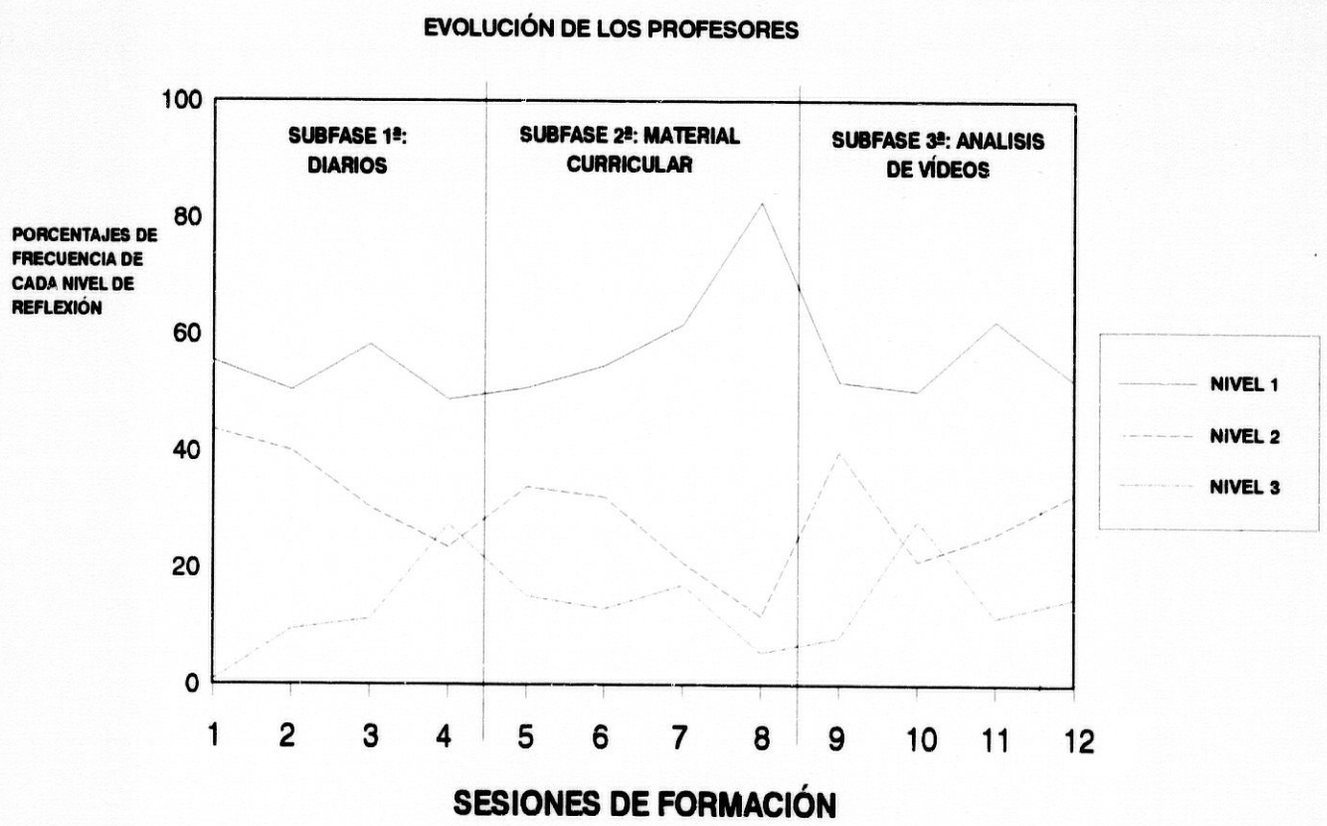

Figura 5.69.- Evolución de los profesores en los niveles de reflexión del discurso durante el proceso formativo.

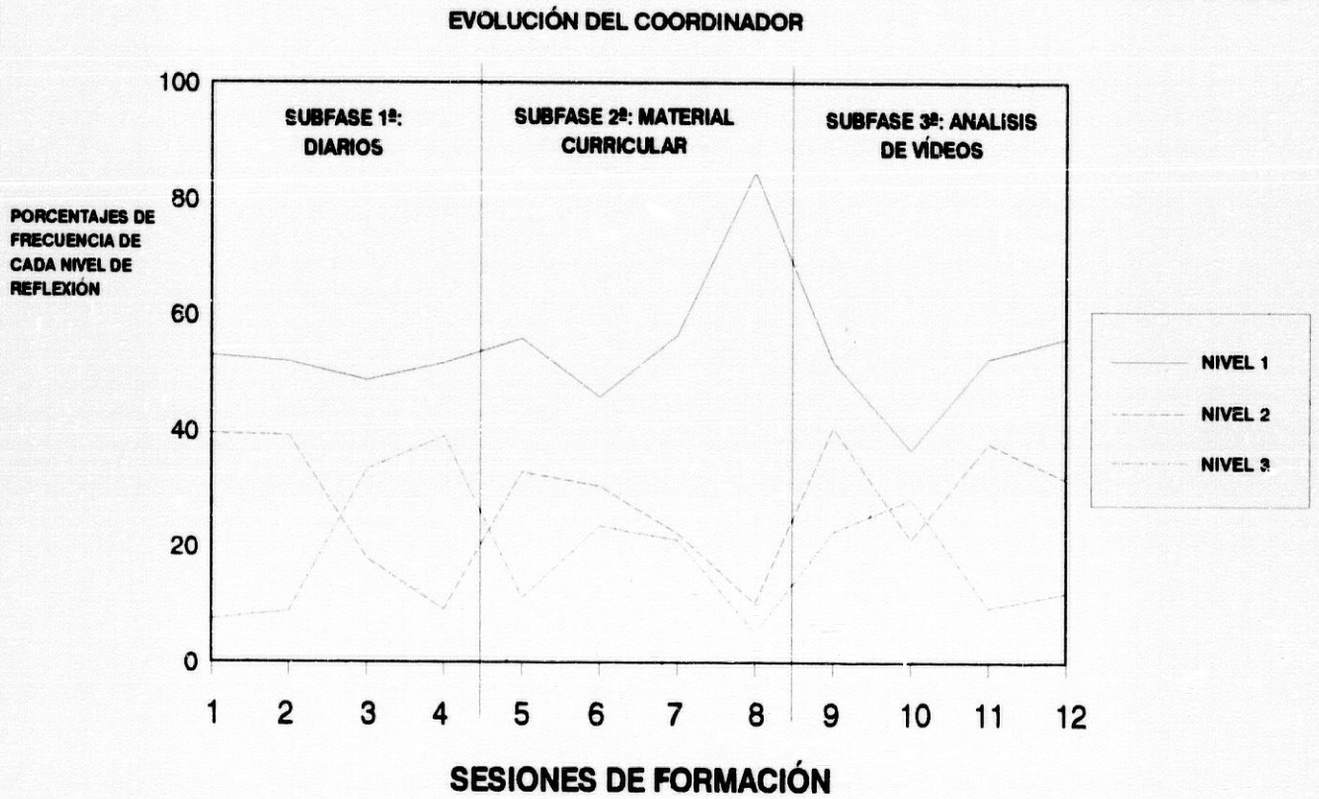

Figura 5.70.- Evolución del coordinador en los niveles de reflexión del discurso durante el proceso formativo.

Como observamos, las diferencias en la evolución de los profesores y la evolución general de la figura 5.68, son mínimas. En el coordinador existe alguna particularidad más, pero de cualquier forma las diferencias siguen siendo escasas.

En general observamos:

-Los aumentos de los niveles 3 de reflexión se deben fundamentalmente a la aportación del coordinador en este sentido. Vemos, por ejemplo en la sesión 3ª y 4ª, cómo el coordinador mantiene el nivel 3 por encima del nivel 2, mientras que el aumento de los profesores en estas sesiones es más suave y sólo ocurre esta circunstancia en la sesión 4ª.

De la sesión 5ª a la 6ª, así como de la 8ª a la 9ª, vemos cómo el coordinador aumenta considerablemente los niveles 3 de reflexión, mientras que el profesorado del grupo lo disminuye en el primer caso y lo aumenta muy levemente en el segundo.

-Las principales diferencias entre profesores y coordinador están en las subfases 1ª y 3ª (curiosamente cuando se habla del aula de Educación Física), en cuyos casos, el papel del coordinador está más relacionado con establecer propuestas de actuación y con interpretar de la práctica de los profesores, mientras que el papel de los profesores es más de descripción de su práctica y de reflexión sobre la misma.

c) Evolución comparativa de los datos obtenidos por los hablantes, es decir, comparación entre profesores y coordinador en cada nivel de reflexión.

Los datos que aparecen las figuras 5.71, 5.72 y 5.73, se obtuvieron de la siguiente forma:

-Se tomó como 100% la frecuencia total de cada nivel de reflexión en cada sesión formativa del proceso.

-A partir del 100% de cada sesión, se observó cómo aumentaba o disminuía el porcentaje correspondiente al coordinador o a los profesores. Evidentemente, conforme aumenta uno disminuye otro, por ello las líneas evolutivas de cada figura son simétricas.

Veamos las tres figuras mencionadas.

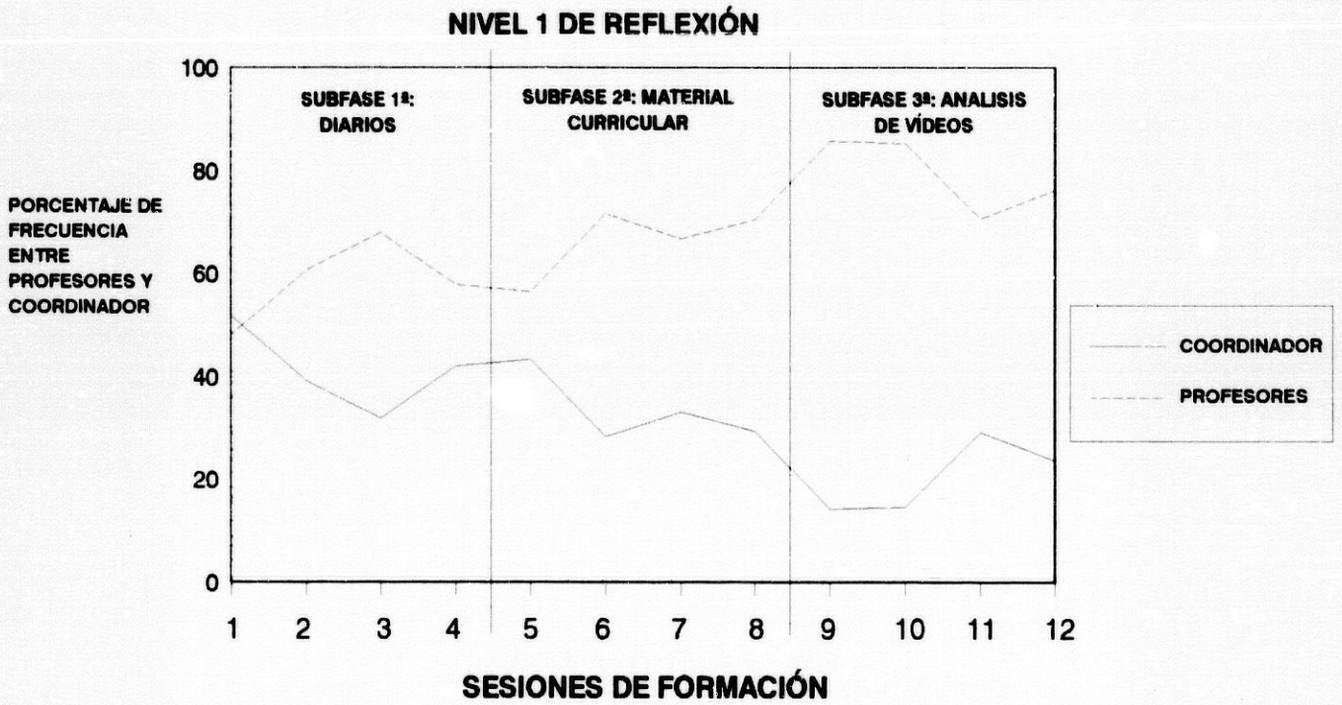

Figura 5.71.- Evolución del nivel 1 de reflexión a lo largo del proceso formativo. Comparación entre coordinador y profesores.

Como se aprecia en esta figura 5.71, sólo en la primera sesión el coordinador supera la frecuencia en el nivel 1 de reflexión a los profesores, siguiendo una disminución más o menos progresiva (sólo aumenta ligeramente en las sesiones 4ª, 7ª y 11ª) en el resto de sesiones del proceso, en favor del aumento de frecuencia dicho nivel de reflexión en los profesores.

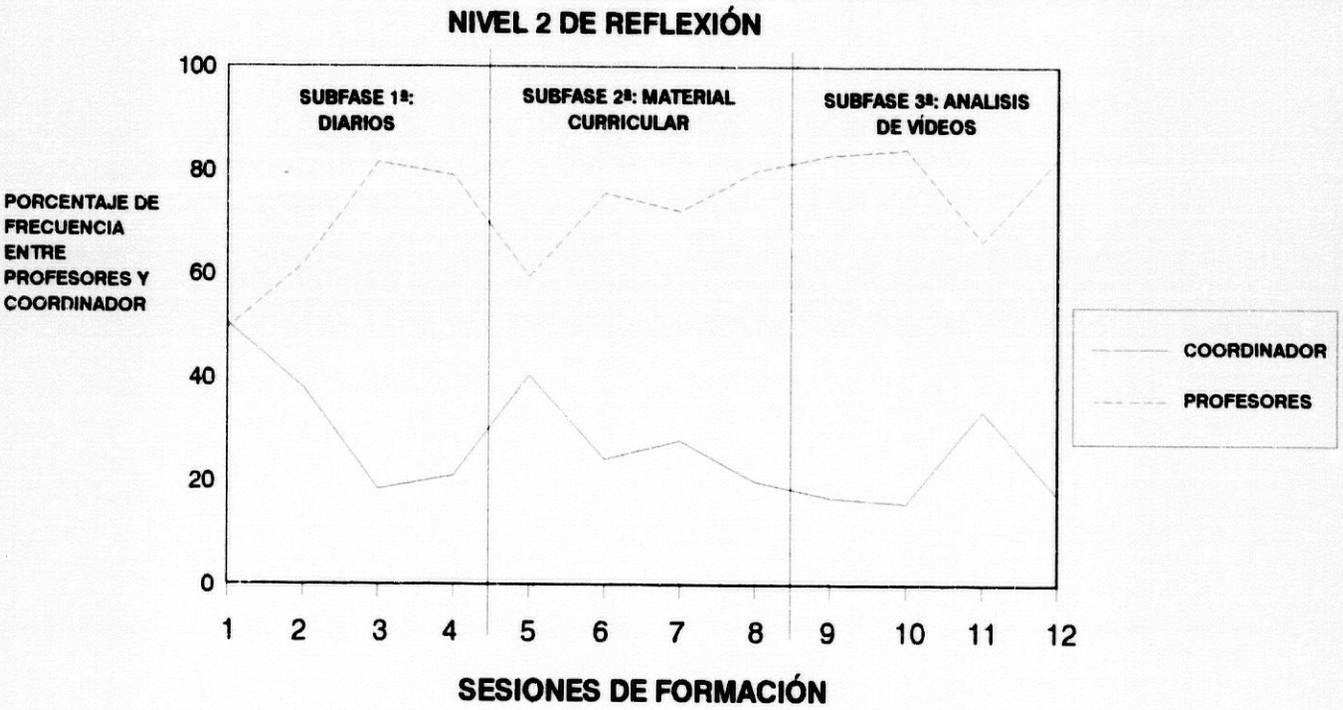

Figura 5.72.- Evolución del nivel 2 de reflexión a lo largo del proceso formativo. Comparación entre coordinador y profesores.

En la figura 5.72, el nivel 2 sigue una evolución parecida al nivel 1 de reflexión, es decir, sólo en la primera sesión se cruzan las líneas representativas de la frecuencia de este nivel en profesores y coordinador, tendiéndose a la baja y a la alza en coordinador y profesores, respectivamente.

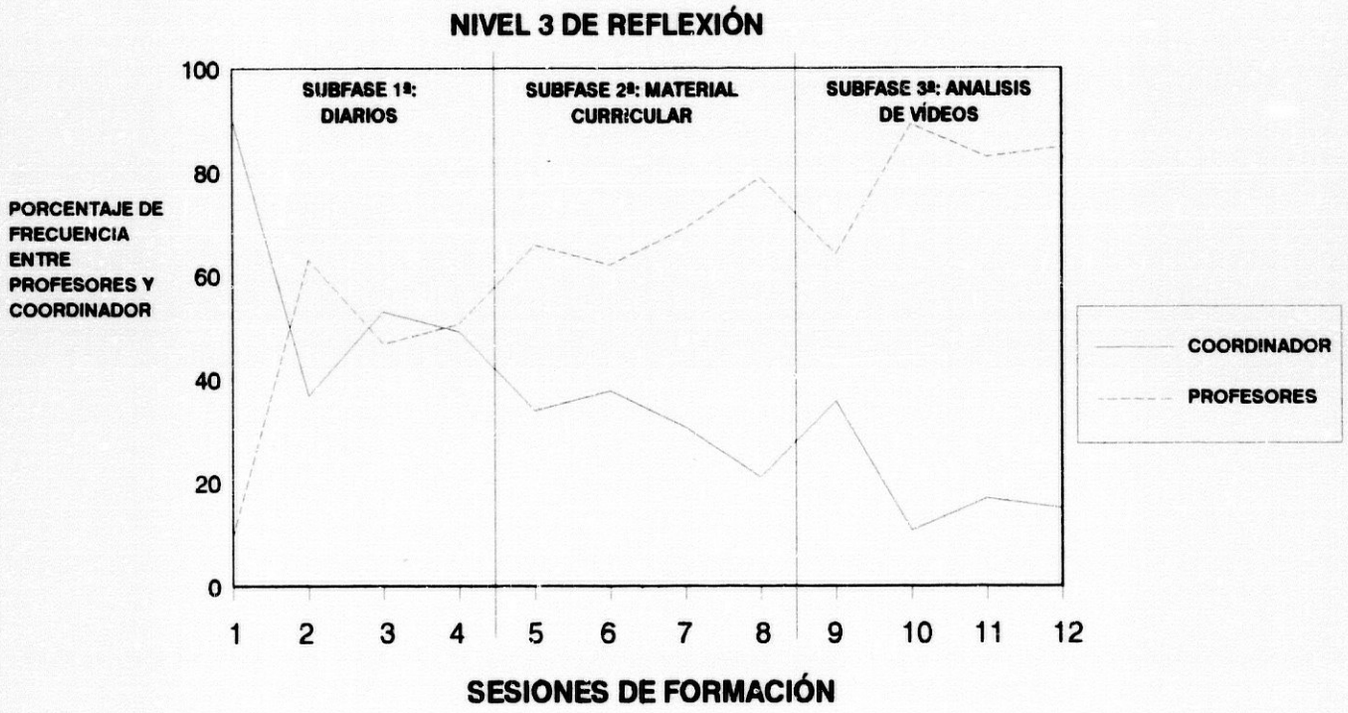

Figura 5.73.- Evolución del nivel 3 de reflexión a lo largo del proceso formativo. Comparación entre coordinador y profesores.

En este nivel 3 de reflexión, observamos cómo la evolución, aun siendo tendente a la baja por parte del coordinador, se solapan durante toda la primera fase, siendo muy superior esta diferencia en la sesión 1ª, a favor del coordinador. Véase figura 5.73.

En la tercera subfase, vemos también cómo aumenta este nivel 3 de reflexión en el coordinador en dos de las cuatro sesiones que la componen (sesión 9ª y 11ª).

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

En cuanto a las estrategias formativas empleadas, debemos destacar que cada una de ellas poseía unas características propias que la diferenciaba de las demás, de forma que los profesores del grupo destacaban ventajas e inconvenientes de cada una de ellas sin llegar a valorar a ninguna por encima de las otras, excepto en alguna ocasión que se decantaron por el análisis de vídeos, como actividad muy práctica y productiva.

Veamos este último análisis en la figura 5.74.

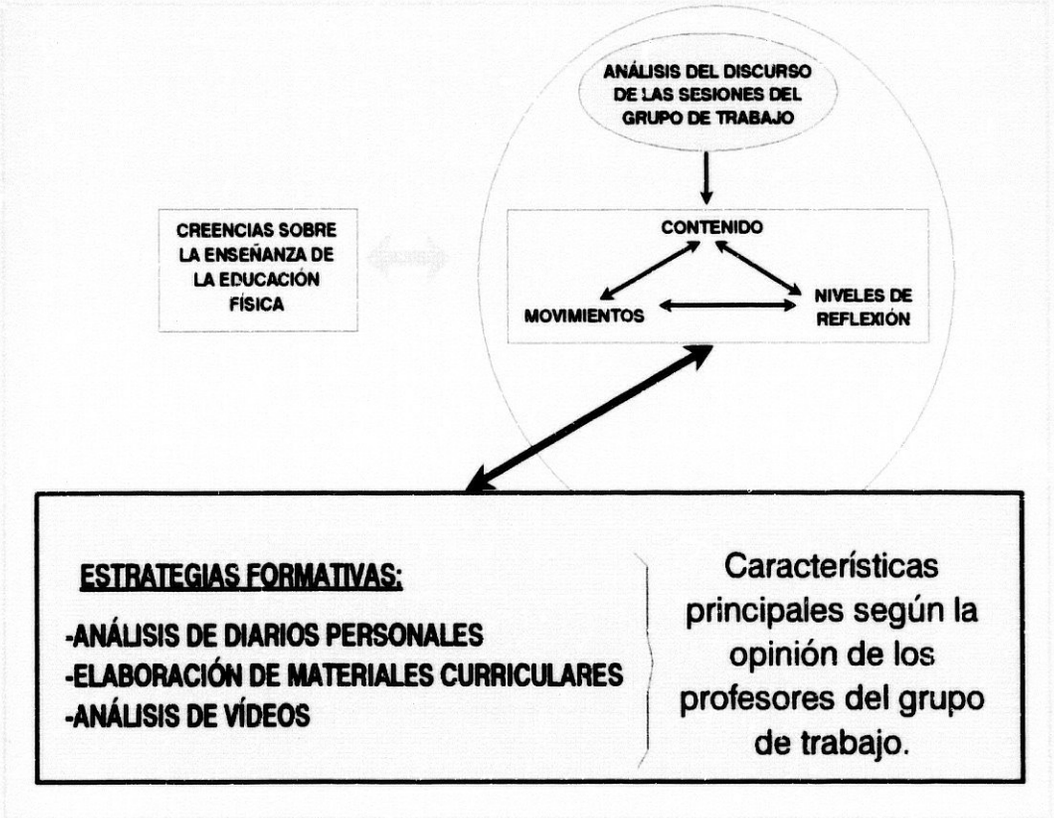

Figura 5.74.- Análisis de las estrategias de formación.

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

En la primera subfase, con el *análisis de los diarios personales*, los profesores pudieron explicitar sus prácticas docentes, sus problemas, casos particulares que se convertían en grupales tras su discusión, expresaron sus interpretaciones sobre la práctica propia y la de los demás, de forma que se estableció un diagnóstico general de cada profesor del grupo y se llegaron a tratar problemas comunes dándole varias vías de solución.

A este respecto los profesores del grupo expresaron su opinión acerca de la aportación que los diarios le proporcionaron tras su aplicación en la primera subfase del grupo de trabajo:

> "..al principio me ha costado introducirme en la dinámica ¿no?, pero conforme ha ido pasando el tiempo yo creo que he ido participando más, más porque vas reflexionando mucho más sobre la práctica ¿no?, que lo que hacías al principio, ¿no?. Y en cuanto a la Enseñanza pues..., digamos no es que antes no fuese seria, sino que ahora lo he hecho mucho más serio, más serio porque me he tenido que fijar en muchos más aspectos." (E1, Oscar, P1).

> "Pregunta: -¿En qué medida te ayudan en tus clases de E.F. las experiencias que se han discutido en el grupo de trabajo?
> Oscar: Bueno..., yo creo que la misma práctica es la que te hace avanzar, avanzar porque es la mejor vivencia, ¿no?. que tienes para subir escalones, pero, a nivel, como estas reuniones eran muy prácticas, aunque no fuesen en la misma práctica en la clase de E.F., sin embargo, sí quedaba un bagaje de experiencias de otros docentes que te ayudaban a resolver esos problemas cuando, cuando te ocurrían." (E1, Oscar, P4).

> "Manuel: Pues el diario, me ha aportado quizás algo que me cuesta muchísimo, y creo que todavía me queda bastante camino para hacerlo bien, que es la propia reflexión, el saber darte cuenta de los errores,de los aciertos, qué has hecho bien o mal, y el pararte a hacerlo, aunque como ya hemos discutido muchas veces, a lo mejor sólo hay que hacerlo puntualmente, o con un grupo, o seleccionando grupos efectivos...Eso ya sería otro tema a discutir, porque a lo mejor es demasiado extenso hacerlo con todos los grupos." (E1, Manuel, P6).

5.5.2.-La elaboración de materiales curriculares.

En cuanto a la *elaboración de materiales curriculares*, estrategia de formación que caracteriza a la función docente en su etapa de formación permanente, debemos decir que estuvo caracterizada por el empleo de numerosas concepciones personales de los profesores y el uso de la relación teoría-práctica.

Esto se debió fundamentalmente a que en la mayor parte de las veces, la construcción de unidades didácticas (en nuestro caso), se realizaba en base a constructos personales que acababan siendo consensuados a través de las opiniones de cada miembro del grupo, de esta forma, las concepciones y su relación con la práctica fue uno de los grandes temas que caracterizaron la construcción del material.

Además, la creación de un material curricular determinado hace que los profesores del grupo tengan que hacer un esfuerzo por conocer el contenido a desarrollar, buscar documentación, reflexionar sobre los temas relacionados con dicho material o contenido, y en definitiva, profundizar en él, teniendo siempre a la vista la docencia y las particularidades de los alumnos.

Veamos las opiniones de los profesores del grupo a este respecto:

> "...creo que he cambiado bastante, bastante mi..., primero, creo que sé un poco más, no mucho, estoy empezando ahora, pero creo que sé más, entonces al saber más, sabes los errores que has cometido y, e incluso los aciertos, a veces, que..., que no siempre han sido errores; pues, creo que..., que, descartaría esos errores y aplicaría los aciertos y, y, claro que he cambiado en ese sentido." (E3, Manuel, P4).

> "-Pregunta: ¿crees que existe alguna particularidad que hace que, el desarrollar materiales curriculares dentro de E.F. sea, un, una especial estrategia, un..., un instrumento más útil que en otras materias?.
> -Respuesta: ¿El desarrollar ese material curricular?. Es que, hay dos..., lo veo desde dos puntos de vista: primero, que es una materia nueva, y son muchas cosas nuevas que, que no se tienen digamos unos conocimientos previos y una formación grande, y.., y hay muchos contenidos que están todavía por explorar, con lo cual cada vez que se haga este proceso, mm..., digamos se van madurando esos contenidos, y siempre es positivo." (E3, Fran, P5).

> "-Pregunta: ¿Crees que, que se puede cambiar o que ha cambiado en algo tu papel de profesor en las tres fases de la enseñanza, es decir, antes

planificando, impartiéndola o bien evaluándola la Expresión Corporal?
-Respuesta: Yo creo que sí, por supuesto que sí. El hecho de solamente pararte a pensar cómo tienes que hacer algo y durante tantas sesiones estar todos pues pensando de forma conjunta, revisando documentos, bibliografía, e, con respecto a la E.C. te hace pues, por supuesto, mejorar y ampliar tus, tus conocimientos y lo que tú pensabas, y el que otra gente te pueda dar su punto de vista pues siempre está muy bien." (E3, Ana, P4).

"-Yo creo que el trabajo que hemos hecho aquí ha sido más amplio que el que yo suelo hacer cuando planifico algo, porque, hemos mirado muchas cosas, hemos tenido más puntos de vista que se han debatido, entonces yo creo que si yo lo hubiera hecho solo, quizás no me hubiera metido tan en profundidad como hemos hecho aquí, ¿por qué?, porque se han debatido cada una de las cosas, se han buscado puntos nuevos, y entonces claro, es mucho más completo lo que hemos hecho que lo que hubiera hecho yo sólo, en ese aspecto sí, si creo que se ha mejorado." (E3, Fran, P4).

5.5.3.-El análisis de vídeos.

En cuanto al *análisis de vídeos*, la principal virtud encontrada por los profesores en este aspecto ha sido la aplicabilidad de las temáticas que generaba, todos los visionados eran para comentar temas prácticos del aula, para evaluar el material curricular y, por tanto, era una actividad placentera y valorada positivamente por el profesorado del grupo de trabajo.

Esta estrategia es especialmente proclive a analizar la problemática docente tal y como es en la realidad. Los profesores se sorprendían en ocasiones (sobre todo al principio) de cómo se observaban en el vídeo de sus clases prácticas.

Aunque al igual que el diario, donde el tema principal es el aula y los problemas de la misma, con esta estrategia, los profesores eran más conscientes de lo que sus compañeros hacían, de las comparaciones entre actuaciones docentes, de evitar frustraciones observando situaciones parecidas en otros contextos, etc. y de ahí, pensamos que es de donde se genera la positiva valoración de esta estrategia por los profesores.

Veamos algunas declaraciones de los profesores referidas a esta tercera subfase y donde valoraban el trabajo realizado durante el análisis de vídeos.

"...creo que los conocimientos y experiencias de esta fase son realmente positivas, ya que esa fase de análisis de vídeos tanto de unas personas, y dentro de ellas estoy yo, no te encerrabas tan sólo en lo que era tu acción educativa, sino que también veías pues todas las diferentes acciones que otros docentes de tu misma profesión pues llevan a cabo. A través de este análisis se veían cosas que se podían modificar, cosas que estaban bien hechas y después las llevabas a la práctica en tus clases, en fin, creo que todo lo que sea comentado en esta fase tiene un carácter positivo totalmente en la acción educativa y en mi persona." (E4, Oscar, P2).

"...la influencia general del grupo en mí como profesor ha sido bastante positiva. Creo que ha sido bastante productivo que comentásemos entre todos diferentes formas de realizar las propias clases,...y de ahí salían multitud de variantes que se nos iban ocurriendo a medida que íbamos realizando las clases.
...Esta fase en cuanto a la reflexión, trabajo, aportaciones, etc. ha sido bastante interesante para mí. Quizás la más interesante de todas porque tiene una aplicación práctica inmediata y también te hace pensar en tu actuación como profesor..." (E4, Manuel, P.7 y P.8).

"Lo que me ha llamado mucho la atención ha sido al verme en vídeo, el que digo mucho: -!vale!-, -!eh!-...los chavales si se habían dado cuenta, ya que al dar las notas, pues siempre alguno te dice: ¿ Sabes que dices mucho esto?, o que alguien te imitaba en clase. Entonces eso, para ver como me dirijo a la gente, el verme en vídeo no tiene nada que ver con el grupo de trabajo o con la expresión corporal. Por lo menos me ha servido para ver como me dirijo a los alumnos...

Pregunta: ¿Crees que el trabajar el análisis de vídeos en E.F. es productivo? ¿Qué te ha aportado?
Fran: -Yo que sé: Lo primero,..., que tú nunca te ves... cómo te relacionas con los alumnos. Segundo es que, si no tomas notas después de clase, luego te lo refrescas cuando te ves en vídeo, y además como estás con más gente. -¿Por qué has hecho esto de esta forma?- eso también te ayuda mucho...Y otra cosa es la imagen que tú tienes de tu grupo, dices: mi grupo son todos unos cafres...y luego te dice otro, tu grupo no es tan malo y luego al revés, ves que algún grupo está medio funcionando y luego ves el trabajo que hacen en otros institutos, como se implican..., entonces no sólo el análisis de vídeo de tus clases y de tu actuación, sino también el de otras clases y otras actuaciones; y vemos que hemos dado las mismas consignas a la gente y vemos como una gente trabaja de una manera y otra de otra..." (E4, Fran, P2).

En el cuadro 5.72, hemos resumido las características detectadas en torno a las estrategias formativas empleadas, es decir, conclusiones a modo de

palabras o frases que representan lo vivido por el grupo de trabajo.

ESTRATEGIAS	FRASES Y PALABRAS CLAVE
1) Análisis de los diarios personales	-Reflexión, sobre todo personal. -Análisis del aula. -Diagnóstico.
2) Elaboración de materiales curriculares	-Profundizar en contenidos. -Trabajo en función de las concepciones y la previsible relación con la práctica. -Autonomía profesional.
3) Análisis de vídeos	-Aportaciones mutuas entre compañeros. -Análisis de la realidad tal como es. -Aplicabilidad inmediata.

Cuadro 5.72.: Estrategias formativas empleadas y sus características principales en el grupo de trabajo.

En general, las estrategias empleadas son abiertas y recogen los condicionantes necesarios para que se puedan plasmar, en los instrumentos que emplea, todas las situaciones de la Educación Física, de ahí su aplicación a nuestra área.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

6.-CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

6.1.-Conclusiones de la investigación.

Una vez que hemos expuesto los resultados obtenidos en el presente estudio, vamos a analizar cada uno de los ámbitos estudiados, estableciendo un paralelismo con los objetivos específicos del mismo, propuestos en el capítulo IV de Metodología, de forma que lleguemos a las conclusiones de la investigación.

Es sin duda de obligado cumplimiento, afrontar este apartado del estudio contemplando las dos fases en las que nos hemos centrado, es decir:

1) Por un lado, el diagnóstico de la Formación permanente en Andalucía. En este caso, expondremos las conclusiones más relevantes del diagnóstico transversal realizado, informando de los principales resultados y las implicaciones u orientaciones de actuación en este campo para mejorar la formación permanente en Educación Física.

2) Y por otro lado, el programa formativo (con sus tres subfases) llevado a cabo en colaboración entre los cinco profesores de Educación Física ejercientes en EE.MM., F.P. y E.S.O. y el coordinador. En este caso, nos centraremos en los tres ámbitos estudiados, es decir, el contenido o temática del discurso, los movimientos o funciones del mismo y los niveles de reflexión desarrollados durante el transcurso de este grupo de trabajo.

6.1.1.-Conclusiones referidas al diagnóstico de la formación permanente de Educación Física en Andalucía.

Del diagnóstico realizado podemos extraer una serie de conclusiones y orientaciones que debemos seguir en la formación permanente del profesorado de Educación Física.

A) Principales hallazgos.

Para establecer este resumen seguiremos el orden de las categorías analizadas del cuestionario, y expuestas en el capítulo III de esta tesis.

1.-La formación permanente de Educación Física en Andalucía tiene deficiencias, y así lo expresan los docentes encuestados, aunque recomiendan la asistencia a las diferentes actividades que se realizan. Además consideran la metodología empleada en la formación permanente, en la forma de exposición magistral, cuando se emplea de forma única, como negativa.

2.-Los principales objetivos que se persiguen por los docentes en su formación permanente es ampliar el conocimiento sobre la Educación Física, actualizarse, mejorar como profesor, así como relacionarse y compartir experiencias con compañeros.

3.-Los docentes en Educación Física de Andalucía tienen una asistencia media al año de 2.88 actividades de formación permanente, sin embargo la duración de estas actividades es baja, lo cual implica que la eficacia de las mismas no sea óptima.

4.-Los docentes participan actualmente en un mayor porcentaje en Secundaria o EE.MM. que en Primaria o EGB en actividades de larga duración como los Seminarios Permanentes (SS.PP.) o Grupos de Trabajo (GG.TT.).

5.-El trabajo en equipo es enormemente valorado por los docentes y está ligado a su valoración positiva sobre la formación permanente, aunque un porcentaje preocupante de docentes, reconocen que nunca ó sólo en alguna ocasión lo han hecho en las actividades de formación permanente en que han participado. De entre las principales aportaciones, los docentes destacan que el trabajo en equipo enriquece más, se intercambian experiencias (diversidad de perspectivas) y se aprende de los demás.

6.-El profesorado en general, quiere participar en el diseño de su formación permanente, aunque mayoritariamente ésto no ocurre.

7.-Los SS.PP. y GG.TT., son conjuntamente con la investigación grupal en los centros, las actividades de formación permanente que prefiere el profesorado de Educación Física.

8.-Los problemas más frecuentes que los profesores se encuentran en su formación permanente son de horario, desplazamientos, ocupaciones personales y falta de información.

9.-La autovaloración de la capacidad investigadora de los docentes es en general positiva, pero reconocen igualmente que es preciso asesorar esta labor investigadora en la metodología a seguir y los recursos y técnicas a utilizar.

B) Propuestas para el diseño de la formación permanente.

1.-Debemos evitar el empleo exclusivo de la Exposición Magistral como metodología, y por contra, favorecer la actividad y participación de los docentes en su formación.

2.-Debemos orientar los contenidos de la formación permanente hacia el aula y la investigación (nuevas tendencias, estrategias, metodología, etc.), de forma que hagamos efectivas las expectativas de los docentes de Educación Física de mejorar como docentes e investigadores.

3.-Debemos promover las actividades de formación permanente en grupo y de larga duración, para cubrir la necesidad del trabajo en equipo demandado por los docentes y asegurar la eficacia de las mismas. Este es el caso de los SS.PP y los GG.TT.

4.-Debemos inculcar la verdadera formación en centros e instalar programas dirigidos, en principio por expertos, y posteriormente continuarlos de forma autónoma. De esta forma daremos a los docentes el asesoramiento que solicitan, el trabajo colaborativo y asegurando la eficacia de su formación permanente.

6.1.2.-Conclusiones referidas al programa de formación desarrollado en el grupo de trabajo.

Vamos a continuación a desarrollar las conclusiones que emanan de los resultados obtenidos en el desarrollo del grupo de trabajo.

Para ello seguiremos la estructura de los resultados expuestos, comenzaremos por las creencias sobre la enseñanza de la Educación Física y seguidamente expondremos las conclusiones extraídas del análisis de las tres grandes dimensiones del estudio (contenido, movimientos y niveles de reflexión).

A) En cuanto a las creencias de los profesores del grupo sobre la Educación Física.

En un reciente estudio (Delgado, M.A.; Medina, J.; y Viciana, J. (1996)), comprobamos la evolución existente en las teorías implícitas de los profesores de Educación Física en formación inicial, es decir, evaluamos la opinión de estos profesores estudiantes de segundo ciclo de Educación Física en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada antes y después del programa de prácticas que se sigue en dicha Facultad.

Para ello utilizamos una adaptación del cuestionario de teorías implícitas de Marrero (1988), quien diferencia cinco teorías:

-Interpretativa: centrada en el alumnado, sus necesidades y su proceso de aprendizaje, así como en buscar una coordinación entre los docentes y una mayor importancia a los procesos que los productos.

-Expresiva: esta teoría hace hincapié en la indagación del alumno y su participación en la enseñanza, de forma que busca una preparación para la vida.

-Productiva: teoría que persigue los productos, los logros exitosos de los objetivos, y utiliza el sistema de evaluación como método de control.

-Emancipatoria: es una teoría con carácter ideológico y social. Su enfoque es fundamentalmente crítico y fundamentado en valores sociales, éticos y morales.

-Dependiente: el profesor es un controlador de la enseñanza, de los alumnos y del clima de clase, con lo que el control y la disciplina en el aula son fundamentales.

Los resultados de este estudio, no nos mostraron diferencias significativas en las teorías que se midieron a través del cuestionario, excepto en la teoría dependiente, que si observamos, posee un centro de atención, el control de la enseñanza, que es el que mejor define esta etapa de los inicios docentes.

En este sentido, los profesores en formación inicial, decrecieron significativamente ($p < .001$) los valores otorgados a la teoría dependiente, pasando ésta a ocupar el último lugar tras el período de prácticas, mientras que la emancipatoria, evaluada en último lugar al inicio de las prácticas, dejó este último puesto a la teoría dependiente.

Comparando estos resultados con nuestro estudio, observamos que, aunque no utilizásemos el mismo cuestionario, el equivalente a la teoría dependiente, que vendría definida por la dimensión control (dimensión 1 del inventario utilizado en este estudio), no sufre variaciones a nivel global ($p > .05$), e incluso a nivel particular, como el caso de Fran, esta dimensión toma valores más altos, es decir, de mayor control sobre los aspectos medidos.[1]

[1] Ya comentábamos la causa del aumento del control que en algunos casos se debía fundamentalmente a las complejas y difíciles particularidades del nivel educativo que Fran impartía (la formación profesional).

Por el contrario, la única variación obtenida en los resultados sobre las creencias de la Educación Física por los profesores del grupo tras el programa formativo fue en la dimensión aprendizaje, que en general tendieron a subir, es decir, a conceder mayor importancia al ambiente cooperativo en las clases de Educación Física, al papel negativo del error en el aprendizaje y a la motivación intrínseca de las tareas de aprendizaje. Sin embargo este aumento a nivel general, se disipa si analizamos a cada profesor, de forma que la conclusión definitiva debemos buscarla mayormente en la preocupación hacia esta dimensión estudiada y la susceptibilidad de los profesores al cambio en la misma, más que a concluir que el cambio se ha dado en una dirección determinada.

Por tanto, la **primera conclusión** podría resumirse en:

1) *El programa de formación permanente desarrollado no provocó en los profesores del grupo una modificación en sus creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, sólo hubo cambios en la concepción del aprendizaje de la misma, pudiéndose por tanto constatar, según los estudios anteriores, que el profesor de Educación Física pasa de una preocupación por el control y la disciplina del grupo de clase hacia una preocupación por el aprendizaje del alumno.*

B) En <u>la temática tratada</u> durante las reuniones del grupo de trabajo:

Por un lado, debemos reflexionar sobre la temática referente al grupo de trabajo, que sin duda ha sido importante en el desarrollo de este programa formativo. De esta forma, las temáticas de procedimiento, clarificación y coordinación del grupo fueron las más frecuentes. Además debemos añadir que esta frecuencia en las temáticas de gestión del grupo disminuye conforme la dinámica del grupo va avanzando y que es el coordinador el principal artífice de esta alta frecuencia temática.

Por tanto, formulamos la **segunda conclusión**:

2) *La gestión de un grupo de trabajo colaborativo es fundamentalmente realizada por el coodinador y su importancia disminuye conforme avanza el funcionamiento del grupo. Por el contrario, y siguiendo una directriz de participación del profesorado en su formación permanente, los profesores del grupo van tomando el relevo progresivamente en la función gestora del grupo.*

El aula y los alumnos son otras de las fuentes de preocupación del profesorado, y haciéndoles referencia realizamos la **tercera conclusión**:

3) *Las temáticas más tratadas han sido las tareas de aprendizaje, los alumnos y la intervención didáctica, con lo cual concluimos que el APRENDIZAJE del alumno es un núcleo fundamental en esta etapa formativa, lo que confirma los resultados de la evolución en las creencias de los profesores de Educación Física en esta etapa formativa*

En la construcción del conocimiento de los profesores de esta etapa tienen gran importancia los conocimientos que el profesorado ya posee (bien de su formación inicial o de su relativa experiencia como docente), por ello vamos a establecer una **cuarta conclusión** que nos exprese esta relación:

4) *La construcción del conocimiento de los profesores de esta etapa formativa está marcado por el continuo razonamiento y justificación de su actuación docente en base a sus concepciones previas y a la relación teoría-práctica.*

C) En cuanto a los movimientos o funciones del discurso, hemos observado varias cadenas que se repiten a lo largo del proceso formativo, y que los papeles del coordinador y los profesores se van definiendo en cuanto a cómo intervienen en el discurso del grupo colaborativo.

5) *En un grupo de trabajo colaborativo, se dan una serie de funciones en el discurso, funciones que se repiten de forma cíclica en determinados momentos del debate. Generalmente la función de estructurar el discurso corresponde al coordinador, mientras que las de reaccionar es propia de los profesores. Solicitar y responder son funciones que evolucionan a lo largo del proceso, pero de cualquier forma el papel del coordinador se va disipando conforme el grupo avanza en su proceso formativo, mientras que los profesores van tomando protagonismo en las funciones que anteriormente no les eran propias.*

D) En cuanto a los niveles de reflexión desarrollados en el discurso de las reuniones de trabajo, hemos observado que existe una evolución, y que en determinados aspectos existen diferencias entre los niveles de reflexión desarrollados por los profesores y por el coordinador.

6) *Los niveles de reflexión del discurso en un programa de formación colaborativa basado en la investigación-acción en los inicios de la formación permanente de Educación Física, evolucionan, de forma que los niveles 1 y 2 (descriptivos y explicativos) permanecen en una línea media estable, mientras que el nivel 3 (propositivo razonado) tiende a aumentar. Al respecto de los hablantes, el coordinador tiende a interpretar la práctica y proponer o asesorar, mientras que el profesorado tiende a describir, explicar y justificar sus propias actuaciones.*

E) Las estrategias formativas empleadas son abiertas y recogen multitud de situaciones de la Educación Física, de ahí su aplicación a nuestra área. Cada una de ellas contribuyó con aportaciones concretas a los profesores que las emplearon en nuestro programa formativo, y por ello establecemos la **séptima conclusión** de la siguiente forma:

7) *Las diferentes estrategias formativas empleadas (diarios, materiales curriculares y análisis de vídeos) son productivas para la formación permanente del profesorado de Educación Física, y así lo destacan los profesores que la emplearon. Además cada una posee unas características propias que la definen: el nivel de reflexión que promueven, la temática específica que tratan, y las ventajas e inconvenientes que los profesores encuentran en ellas.*

F) En general el proceso formativo podemos decir que ha tenido un balance positivo, siendo numerosos argumentos los que lo confirman, he aquí algunas de las declaraciones que ratifican esta aseveración:

> "...ya como casi conclusión. Bastante bien, creo que he aprendido muchas cosas y sobre todo ideas. Las clases o reuniones que más me gustaban eran aquellas en las que discutíamos cosas prácticas,directamente, "no, no, pues yo creo que haría esto" o "yo he hecho esto otro", y... y en seguida, a lo mejor tu reflexionas sobre algo que no has hecho, que no se te había ocurrido, o tú aportas a un 3º una idea que has tenido que a lo mejor le parece bien. Entonces esa comunicación me parece que es lo que más me ha gustado y lo mejor de todo esto para mí." (E4, Manuel, P.12).

> "..Siempre se aportaban ideas, aportaba soluciones o preguntas, y más o menos era como, como consultorio sentimental en el que, en el que se intentaban solventar esos problemas." (E3, Manuel, P1).

> "-Pues..., yo creo que nos hemos, nos hemos aportado mutuamente lo que eran experiencias, lo que son la clase viva, que después nos trasmitíamos en los, en lo que es las reuniones..., y esas..., y esas cosas no se aprenden en los libros, esas cosas se aprenden pues en, en ese tipo de trabajo en equipo, entonces, en ese sentido yo creo que, que deberíamos de colocarnos un diez, ¿no?, al grupo, ¿no?, porque sí que se han visto muchísimas experiencias,

> muchísimos casos de alumnos -oye!, pues a mí este alumno me ha ocurrido esto, en este tema tal-, ¿no?, en cuanto a ese tipo de problemas, o sea de, de casos. En lo que es propiamente el desarrollo que lo que teníamos previsto en un principio, pues, pues todo el mundo tiene su trabajo, y, y es difícil coordinar, y es difícil ir todos a una, y es difícil pues..., conseguir, conseguir que, que ese trabajo en equipo brille, brille todo lo que a lo mejor los principales objetivos que nos habíamos marcado en un principio, ¿no?, en un comienzo, pero sí que..., valorándolo de una forma más global creo que el trabajo en equipo que hemos tenido es óptimo y positivo." (E3, Oscar, P8).

Por ello, podemos establecer una **octava conclusión** que abarque a todo el proceso, y que venga a expresarnos este balance positivo.

8) *El programa formativo ha sido beneficioso para el profesorado de Educación Física, sobre todo en lo referente a: las aportaciones mutuas (experiencias compartidas, soluciones comunes, etc.), la reflexión sobre la enseñanza y la proporción de autonomía a los profesores.*

Creemos que un dato importante en este estudio es la continuación formativa de los profesores del grupo, que actualmente desarrollan su formación permanente de la siguiente forma:

Dos de los cinco profesores, tras sus inicios en la formación permanente con este trabajo, continúan en actividades iguales o muy similares a la actividad desarrollada en esta tesis doctoral.

Y, otros dos de ellos, continúan su formación permanente con actividades que varían de la desarrollada en esta investigación.

El balance es en general, positivo y tanto los profesores como el investigador hemos aprendido mutuamente de la investigación realizada.

6.2.-Perspectivas futuras de investigación.

A lo largo de la investigación realizada, hemos ido explorando una serie de temas que nos han despertado el interés por la continuación del estudio a través de varias fuentes o vías de investigación.

Estas vías de investigación vamos a resumirlas dentro de las dos vertientes o fases de nuestro estudio, al igual que hicimos con las conclusiones:

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

Observamos en el cuadro 6.2, las temáticas de estudio que se han originado tras nuestra investigación y los objetivos que se pretenden con el estudio de las mismas.

TEMÁTICA	OBJETIVO
-Estudios transversales similares al desarrollado en este estudio.	-Comprobar la evolución de la formación permanente de Educación Física en Andalucía.
-Seguimientos a profesores asistentes a determinadas actividades de formación permanente.	-Observar los posibles cambios que sufre en su función docente, como consecuencia de la formación recibida.
-Diagnóstico de la formación permanente de Educación Física en otros contextos.	-Comparar situaciones y extrapolar soluciones válidas a problemas específicos.

Cuadro 6.1.: Posibles tópicos de investigación originados del estudio de la formación permanente de Educación Física en Andalucía.

Estos estudios previos de diagnosis creemos que son necesarios cuando realmente queremos desarrollar un programa de formación efectivo, por ello debemos ampliar nuestros conocimientos acerca de esta formación permanente de Educación Física orientando nuevas investigaciones al respecto.

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

TEMÁTICA	OBJETIVO
-La formación del profesorado de Educación Física en servicio en etapas posteriores: * Autonomía profesional, capacidad de dirección. * Temáticas y niveles de reflexión de etapas posteriores del profesorado de Educación Física.	-Conocer en profundidad la evolución del profesorado de Educación Física. * Comprobar la autonomía del profesorado sin necesidad de un coordinador o asesor externo. * Comparar las temáticas y los niveles de reflexión desarrollados por los docentes de Educación Física en etapas más avanzadas de la formación permanente.
-Programas de formación con estrategias formativas diferentes.	-Comprobar la adecuación de diversas estrategias formativas a la Educación Física y comparar la eficacia de las mismas.
-Estudiar niveles educativos diferentes.	-Establecer comparaciones en temáticas, formas de construcción del conocimiento y niveles de reflexión entre dichos niveles educativos.

Cuadro 6.2.: Posibles tópicos de investigación originados del estudio de un grupo de trabajo en el ámbito de la formación permanente de Educación Física.

Al margen de las numerosas aportaciones personales recibidas tras este estudio, consideramos y esperamos que esta tesis doctoral sirva de punto de partida hacia una nueva línea de investigación, dentro de la formación del profesorado de Educación Física, con enormes posibilidades por explorar.

CAPÍTULO VII: BIBLIOGRAFÍA

7.-BIBLIOGRAFÍA.

Arnal y otros (1992). **Investigación educativa.** Ed. Labor. Barcelona.

Arnal y otros (1992). El estudio de casos. **Investigación Educativa.** Ed. Labor. Barcelona.

Arráez, J.M. y otros (1989). **Plan de intervención de Educación Física para la provincia de Granada.** CEP de Granada.

Autores varios (1993). El trabajo docente y la renovación de la escuela. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 40-43.

Barceló, F. (1993). La evaluación de la formación permanente en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Comunicación presentada al **Seminario sobre Evaluación de Programas de Formación Permanente en las Comunidades Autónomas e Inglaterra y Wales**. Granada.

Bellack, A. y otros (1966). **The language of the clasroom**. Teacher College Press. New York.

Benedicto Antolí, V. (1991). **El professorat de Primaria, Secundaria a Catalunya: necessitats, perspectives en la seva formació permanent.** ICE de la Universidad de Barcelona.

Berbaum, J. (1982).**Etude de systemique des actions de formation.** Presses Universitaries de France. París.

Biddle, B. J. y Anderson D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (ed.) **La investigación de la enseñanza I, Enfoques, teorías y métodos,** Ed. Paidós, Barcelona, 93-148.

Bisquerra, R. (1989). **Métodos de investigación educativa.** MEC. Barcelona.

Blández Angel, Mª. J. (1994). **La organización de los espacios y los materiales en Educación Física. Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje.** Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BOJA del 29-4-83, donde se definen las características de los Seminarios Permanentes para la formación permanente en Andalucía.

Broudy, H. (1984). The university and the preparation of teachers. En Katz, L. y Raths, J. (Eds.): **Advances in teacher education**. I. Ablex, Norwod.

Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza Investigación-acción en la formación del profesorado**. Ed. Martínez Roca. Barcelona.

Clark, C. y Yinger, R. (1979). Teachers' Thinking. En Peterson, P. y Walberg, H. **Research on teaching**. Mc cutchan Publishing Corp. Berkley.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). **Métodos de investigación educativa.** Ed. La Muralla. Madrid.

Cohen, L. y Manion, L. (1985). En Arnal, otros (1992). **Investigación educativa**. Ed. Labor. Barcelona.

Colás, M.P. Y Buendía, L. (1992). **Investigación Educativa**. Ed Alfar. Sevilla.

Connelly, F.M. y Clandinin, J. (1985). **Personal pratical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning.** En Eisner, E. (Ed.) Learning the ways of knowing. The 1895 yearbook of the natural society for the study of education. The University of Chicago Press. Chicago. 174-198.

Chavarría y otros (1990). En Marcelo, C. (1994a). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Ed. PPU. Barcelona.

Daresh, J.C. (1987). Research trends in staff development an inservice education. **Journal of Education for Teaching**. Vol.13, 1, 3-11.

De Vicente, P. S. (1990). En MEDINA, A. y SEVILLANO, Mª. C. **Didáctica. Adaptación. El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación.** UNED. Madrid.

Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.). **La formación de los enseñantes.** Oikos-Tau. Barcelona. 13-34.

Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. **Apunts. Educación Física y Deportes.** 37, 26-36.

Del Villar, F. (1993a). **El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial.** Tesis Doctoral inédita. Granada.

Del Villar, F. y Viciana, J. (1993). Cuadro de paradigmas de investigación en Ciencias Sociales. En Viciana, J.(1994) Tema 62; La investigación en Educación Física. Paradigmas cuantitativos y cualitativos de investigación. LA investigación-acción en la Educación Física. **Temario de oposiciones al cuerpo de Secundaria de Educación Física.** INDE. Barcelona.

Del Villar, F. (1993b). El conocimiento profesional del docente de Educación Física. Propuesta de investigación en el aula. **I Jornadas de experiencias profesionales de ciencias de la actividad física y el deporte.** Universidad de granada. Sin publicar.

Delgado Noguera, M.A. (1990). **Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes, sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física.** Tesis doctoral inédita. Granada

Delgado Noguera, M.A. (1991). **Los estilos de enseñanza en Educación Física.** ICE. Granada.

Delgado Noguera, M.A. (1993). **Introducción a la investigación y análisis de la enseñanza de la Educación Física.** Apuntes curso doctorado Motricidad Humana.

Delgado, M.A.; Medina, J. y Viciana, J. (1996). Evolution of implied theories about teaching in the Physical Education teacher's preservice formation during the practice of teaching. **VII European Congress ICHPER-SD**. Coimbra.

Devís, J. (1994a). **Educación Física y Desarrollo del Currículum. Un estudio de casos en investigación colaborativa. Universitat de Valencia.** Tesis doctoral. Valencia.

Devís, J. (1994c). La investigación colaborativa y las profesiones de la actividad física y el deporte: Facilitadores, inhibidores y formación del profesorado en Educación Física. **Actas de las 1ª Jornadas de didáctica de Educación Física.** Universidad de Granada. Granada.

Devís, J. (1994b). La investigación colaborativa y las profesiones de la actividad física y el deporte: facilitadores, inhibidores y formación del profesorado en E.F. **Actas de las I jornadas de Didáctica de Educación Física.** Universidad de Granada. Granada

Dewey, J. (1938). **Experience and Education.** Coier Book. New York.

Dewey, J. (1989). **Cómo pensamos**. Ed. Paidós. Barcelona.

Dodds, P. (1993). Reflective teacher education (RTE): Paradigm for professional growth or only smoke and mirrors?. En **AIESEP Conference on training teachers in reflective practice on physical education.** Trois Rivieres. Quebec.

Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. En R Houston (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**, MacMilan. New York.

Edelfelt, A. y Johnson, M. (1975). **Rethinking in-service education.** National Education Association. Washington.

Elliot, J. (1990). **La investigación-acción en educación.** Ed. Morata. Madrid.

Escudero Muñoz, J.M. (1990). **Formación centrada en la escuela**. Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).

Feiman, S. (1979). Technique and inquiry in teacher education: a curricular case study. **Curriculum Inquiry**. 9, 63-79.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives. En R.Houston (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. Macmillam. 212-233. New York.

Fenstermacher, G.D. y Berliner, D.C. (1985). Determining the value of staff developement. **The Elementary School Journal**, 85 (3), 282-314.

Fernández Pérez, M. (1992). **Generalidad Didáctica y Residuos Temáticos de Indeterminación**. Ponencia presentada a la Conferencia Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago.

Fernández Pérez, M. (1988). **La profesionalización del docente**. Ed. Escuela Española. Madrid.

Ferreres, V. (1991). **El desarrollo profesional cooperativo en Secundaria. Estudio de caso y propuesta de estrategias**. Investigación inédita. Acceso. TArragona

Ferry, G. (1983). **Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la prtique**. París.

Ferry, G. (1991). **El trayecto de la formación**. Ed. Paidós. Madrid.

Floden, R. y Buchmann, M. (1990). Philosophical Inquiry in Teacher Education. En R. Houston (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**, MacMilan. New York.

Fraile, A. (1990). Capítulo X: La investigación-acción en la educación corporal, en PEREZ SERRANO, M. G. **Investigacion-acción. Aplicaciones al campo social y educativo**. Ed. Dykinson. Madrid.

Fraile, A. (1993). **Un modelo de Formación Permanente para el profesorado de Educación Física.** Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

Fraile, A. (1993). Un modelo de formación permanente colaborativa para los profesores de Educación Física. **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física.** Ed. UNISPORT. Málaga.

Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. En Wideen, M. y Andrews,I. (Eds.). **Staff developement for School Improvement.** Falmer Press. London.

Gage, N. (1989). The paradigm Wars and their Aftermath. A "Historical" Sketch of Research on teaching Since 1989. **Educational Researcher.** Vol. 18, 7, 4-10.

Gairín, J. (1993). La evaluación de la formación permanente en la Comunidad Autónoma Catalana. Comunicación presentada al **Seminario sobre Evaluación de Programas de Formación Permanente en las Comunidades Autónomas e Inglaterra y Wales.** Granada.

García Armendáritz, M.J. (1993). La evaluación de la formación permanente en la Comunidad Foral de Navarra. Comunicación presentada al **Seminario sobre Evaluación de Programas de Formación Permanente en las Comunidades Autónomas e Inglaterra y Wales.** Granada.

García Ruso, H. (1992). **La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción.** Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago.

García Alvarez, J. (1993). **La Formación Permanente del Profesorado. Más allá de la Reforma.** Ed. Escuela Española. Madrid.

García Alvarez, J. (1987). **Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo.** Ed. Marfil. Alcoy.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). **La enseñanza, su teoría y su práctica.** Ed. Akal. Madrid

Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. **Revista de Educación**, 269, 77-99.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Ed. Morata. Madrid.

Gómez Rodríguez, E. (1991). El perfeccionamiento del profesorado durante el franquismo. **Puerta Nueva**. 13, 12-21.

González, A., Fernández, J.M. y Barrado, A. (1984). **Análisis de la calidad de la enseñanza**. Ed. Narcea. Madrid.

González Sammamed, M. (1989). Una panorámica de la formación en ejercicio: enfoques y tendencias. **Adasce**, 5, 63-71.

González Sanmamed, M. (1995). **Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional**. Ed. PPU. Barcelona.

González Soto, A.P. (1989). **Estrategias para la innovación didáctica**. UNED. Madrid.

Goyette y Lessard-Hebert (1988). **La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación**. Ed. Laertes. Barcelona.

Granda, J. (1996). **Análisis de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año docente). Aportaciones para una propuesta en currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física**. Universidad de Granada.

Griffin, G.A. (1982). Guidelines for improving teacher quality. **American Education**, Vol. 18, 9, 33-37.

Griffin, G. A. (1985). The school as a workplace and the master concept. **The Elementary School Journal**, Vol. 86, 1, 1-16.

Grupo Clarión (1988). Los Centros de Profesores, ¿utopía posible o imposible?. **Andecha Pedagógica.** nº 20, 6-7.

Guasti, L. (1988). La formazione in servizio dei docente: verso la progettazione di un sistema. **Annali de la Publica Istruzione.** nº 1, 29-48.

Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad de la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1985). **La enseñanza, su teoría y su práctica.** Ed. Akal. Madrid

Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). **Effective Evaluation.** Jossey-Bass. San Francisco.

Gudmundsdottir, S. y Shulman, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. **Scandinavian Journal of Educational Research.** Vol. 31, 2, 59-70.

Guskey, T. (1986).Staff Develpment and the process of teacher change. **Educational Research.** Vol. 15, 5, 5-12.

Habermas, J. (1973). **Knowledge and human interests.** Heinemann. London

Hoffman J.V. y Edwards, S.A. (1986). **Reality and Reform in Clinical Teacher Education.** Ramdom House. New York.

Hokheimer, M. (1973). **Teoría crítica.** Ed. Barral. Barcelona.

Holy, P. y Whitehead, D. (1986). **Collaborative Action Research.** Classroom Action Research Networdk, Bulletin vol 7. Cambridge Institute of Education. Cambridge.

Honoré, B. (1980). **Para una teoría de la formación.** Ed. Narcea. Madrid.

Hopkins, D. (1989). **Investigación en el aula.** Ed. PPU. Barcelona.

Horkheimer, M. (1973). **Teoría crítica.** Ed. Barral. Barcelona.

Howey, K.R. (1985). Six major functions of staff development : An expanded imperative. **Journal of teacher education.** Vol. 36. 1, 58-64.

Howey, K.R. y Zimpher, N.L. (1989). **Requisites for the Teacher-mentor: Uncommon Commitment and Commonplace Knowledge**. Unpublished.

Howey, K.R. (1980). **La Formation en cours de service des enseignants: vers nouvelles politiques. La formation en cours de service cent4rée sur l'école.** OCDE/CERI. París.

Huber, H. y Marcelo, C. (1990). Algo más que contar palabras y recuperar frecuencias: la ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos. **Enseñanza Anuario Interuniversitario de Didáctica.** 8, 69-84.

Huber, G. and Roth, J. (1991). Teachers' Classroom Activities and Certainty/Uncertainty Orientation. En C. Day et al (Eds.). **Insight into Teachers' Thinking and action,** Falmer Press. London. 119-132.

Huber, H. (1991). **Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0.** Grupo de Invesitgación Didáctica. Sevilla

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. **Qurriculum.** nº 2. 139-160.

Imbernón, F. (1993). **La formación del profesorado.** Ed. paidós. Barcelona.

Imbernón, F. (Coord.) (1993). **La formación permanente del profesorado en los paises de la C.E.E.** Ed. Horsori. ICE Barcelona.

Jakobson, R. (1975). **Ensayos de linguística Aplicada.** Ed. Seix Barral. Barcelona

Jenkins y Kemmis (1983). (En Arnal y otros (1992). El estudio de casos. **Investigación Educativa.** Ed. Labor. Barcelona.)

Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En Ryan, K. (Ed.). **Teacher Education.** NSSE. Chicago. 111-145.

Kagan, D. (1990). Contextos para el uso de casos de clase. **American Educational Reaearch.** Universidad de Alabama. Vol.4, 30, 703-723.

Kemmis, S. (1987). Critical reflextion. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds). **Staff Development for School Improvement.** Flamer Press. New York.

Kemmis, S. (1988). **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.** Ed. Morata. Madrid.

Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1988). **Cómo planificar la investigación-acción.** Ed. Laertes. Barcelona.

Kirk, D. (1986). Beyond the limits of tje tjeoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy. **Teaching and Teacher Education.** Vol. 2, 2, 155-167.

Korthagen, F. (1988). The influence of learning orientations on the debelopment of reflective teaching. En J. Calderhead (Ed.) **Teacher Professional Learning,** Falmer Press. London. 35-50.

Krueger, R.A. (1991). **El Grupo de Discusión. Guía práctica parala investigación aplicada.** Ed. Pirámide. Madrid

Kuhn, T.S. (1970). **The structure of scientific revolutions.** University of Chicago Press. Chicago.

Lakatos, I. (1970). **Falsifications and the methodology of scientific research programmes.** Cambridge University Press. Cambridge.

Lamb, R.W. y Donald, M. (1981). The art and science of teacher evaluation. **Principal.** Vol. 50, 1, 14-17.

Lawrence, G. et al. (1974). **Patterns of effective inservice education: a state of art summary ofresearch on material and procedures for chaning teacher behaviors in inservice.** eduReport prepared for the State of Florida. Department of Education.

Lawrenz, F. y McCreath, H. (1988). Integrating quantitative and qualitative evaluation methods to compare two teacher inservice training programs. **Journal of Research in Science Teaching**. Vol25, nº 5, 397-407.

Lawson, H.A. (1991). **Ideological, behavioral and structural facilitators for collaboration among researchers and practitioners**. AIESEP-NAPEHE World Congress. Atlanta, Georgia.

León, M. J. (1993). **El conocimiento de los profesores regulares sobre la integración escolar: Bases para su formación actualización en el aula.** Tesis Doctoral. Granada.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, 2, 34-36.

Liston, D. y Zeichner, K.M. (1988). Reflective teacher education and moral deliberation. **Journal of Teacher Education**. 38, 2-8.

Liston, D. y Zeichner, K.M. (1991). **Teacher Education and the social conditions of schooling**. Routledge. New York.

López Górritz, I. (1988). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción. **Cuestiones pedagógicas**, 45. Universidad Sevilla.

Lorenzo Delgado, M. y otros (Eds) (1988). **La formación de los profesores.** Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Loucks-Horsley, S. y otros (1987). **Continuing to learn. A guide book for teacher development**. Andover, The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Lucio-Villegas, E. (1993). **La investigación participativa en educación de personas adultas. La construcción de un saber colectivo**. Ed. Kronos. Sevilla.

Maintz, R. y otros (1983). **Introducción a los métodos de la sociología empírica**. Ed. Alianza. Madrid.

Marble, W.O. (1980). **An evaluation of tje professional debelopment sequence on the slower learner in the secondary school.** Burnaby School District (British Columbia. 41

Marcelo, C. (1994a). **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Ed. PPU. Barcelona.

Marcelo, C. (1987). **El pensamiento del profesor.** Ed. CEAC. Barcelona

Marcelo, C. (1992b). **La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos.** Ed. Cincel. Argentina.

Marcelo, C. (1994b). **Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza.** Ed. PPU. Barcelona.

Marcelo, C. (1991). El estudio de caso como estrategia de investigación. **El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica.** Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Marcelo, C. (1992a). **Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes.** C.I.D.E. Madrid.

Marchesi, A. y Martín (1991). **Lo que dice el MEC sobre los materiales curriculares.** E.Cuadernos de Pedagogía nº 194. P. 46-48.

Marrero (1988). **Teorías implícitas del profesorado sobre la planificación.** Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Martinek, T.J. y Schempp, P.G. (1988). An introduction to models form collaboration. **Journal of Teaching in Physical Education.** 7, 160-164.

Martínez Bonafé, J. (1985). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En Martínez Rodríguez (1990). **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.** Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

Martínez Rodríguez (1990). **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza.** Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

McCabe, (1980) (En García Álvarez, J. (1993). **La formación permanente del profesorado. Más allá de la Reforma.** Escuela Española).

M.E.C. (1987). **Formación Permanente del Profesorado en Europa: Experiencias y Perspectivas.** Ministerio de Educación y Ciencia. Comisión de las Comunidades Europeas. Madrid.

M.E.C. (1989). **Libro blanco para la reforma del sistema educativo.** Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

M.E.C. (1989). **Plan de investigación educativa y de formación del profesorado.** Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E. Madrid.

M.E.C. (1995). **Memoria de actividades de formación permanente del profesorado. Curso 1993-1994.** Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Medina, A. (1989). **Didáctica e interacción en el aula.** Ed. Cincel. Madrid.

Medina Casaubón, J. (1995). **Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de E.F.: un estudio preliminar.** Universidad de Granada.

Meirieu, P. (1986). Les chemins de l'apprendre. **Cahiers Pedagogiques,** nº 246.

Menze, C. (1981). Formación. En J. Speck y otros (Eds.). **Conceptos fundamentales de Pedagogía.** Herder. Barcelona.

Merriam, S.B. (1988). Doing case study research in education. En Goetz y Allen (Eds.). **Qualitative Research in Education; Substance, Methods, Experience.** University of Georgia. Athens.

Merriam, S. and Caffarella, R. (1991). **Learning in adulthood,** Jossey-Bass. New York.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). **Qualitative data analysis.** London. Sage Pub.

Molina Jiménez, P. (1985). Los seminarios permanentes. Una vía amplia para la renovación pedagógica. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 131, 4-8.

Morrisch, I. (1976). **Aspects of Educational change**. G. Allen and Urdiwin. London.

O'Sullivan, F., Jones, K. y Reid, K. (1990). **Staff developement in Secondary Schools**. Hodder and Stoughton. London

Oldroyd, D. y Hall, V. (1991). **Managing Staff Development**. Paul Chapman. London

Pajares, M.F. (1992). Teachers` beliefs and educational research: claning up a messy construct. **Review of Educational Research**. Vol. 62, 3, 307-332.

Pascual, C. (1994). **Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión**. Tesis doctoral. Valencia.

Pateman, N.A. (1989). On collaboration with teachers. En Allen, J. y Goetz, J.P. (Eds.). **Qualitative Research in Education. Teaching and Learning Qualitative Traditions**. University of Georgia. Athens. 127-145.

Patton, M. Q. (1984). **Qualitative evaluation methods**. Sage Pub. Beberly Hills.

Peiró, C. Y Devís, J. (1993). Innovación en educación física y salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física**. Ed. UNISPORT. Málaga

Pérez Gómez, A.I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 25-30.

Pérez Gómez, A.I. (1992). **La interacción teoría-práctica en la formación del docente**. Ponencia presentada al Congreso sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago.

Pérez Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción den el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. **Revista Infancia y Aprendizaje**. 42, 37-63.

Pérez Serrano, M.G. (1990). **Investigacion-acción. Aplicaciones al campo social y educativo**. Ed. Dykinson. Madrid.

Pickle, J. (1985). Toward teacher maturity. **Journal of Teacher Education, 36**. 55-59.

Reynolds, M. (1990). **Knowledge Base for the Beginning Teacher**. Pergamon Press. New York.

Romero Cerezo, C. (1995). **Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en E.F. en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente.** Universidad de granada.

Ross, D.D. (1988). **First steps in developing a reflective approach to teaching**. Gainesville. Universidad of Florida (mimeographed).

Ross, D.D. (1987). **Reflextive teaching: meaning and implications form preservice teacher educators**. Paper presented at the Reflective Inquiry Conference. Houston.

Roth, R. (1990). Preparing the reflective practitioner: Transforming tha apprentice through the dialectic. **Journal of Teacher Education**. Vol. 40, 2, 31-35.

Rudduck, J. (1987). Paternship aupervision as a basis for the professional development of new an experienced teachers. En Wideen, M.F. y Andrews, I (Eds.). **Staff Development for School Improvement. A Focus on tha Teacher**. The Falmer Press. New York.

Sacristán, (1990). (En Marcelo, C. (1994a). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Ed. PPU. Barcelona.)

Salinas, J. (1992). **Diseño y evaluación de vídeos didácticos.** Universidad de las Baleares. Palma.

Sanders,D.P. y McCutcheon, G. (1986). **On the evolution of teachers'theories of action throughaction research**. Paper presented at the annual meeting of the A.E.RA., New Orleans.

Schempp, P.G. y Martinek, T.J. (1988). Collaborative research in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education.** 7, 208-213.

Schön, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos.** Ed. Paidós-MEC. Barcelona

Schön, D. (1983). **The reflective Practitioner.** Basic Books. New York.

Schön, D. (1987). **Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.** Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

Schön, D. (1987). **Educating the reflective practitioner. How professional think in action.** Basic Books Inc. Publishers. New York.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). **Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.** Ed. Trillas. México.

Schwartz, B. (1979). **Hacia otra escuela.** Ed. Narcea. Madrid.

Shalveson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). **La enseñanza: si teoría y su práctica.** Ed. Akal. Madrid.

Shulman, L. (1992).**Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific Conceptions of Teaching.** Ponencia presentada al simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.

Smyth, J. (1991). Una Pedagogía Crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educación,** 294, 275-300.

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education.** Vol. 40, 2, 2-9.

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1993). Models of staff development. En Houston, W. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education.** MacMillan. New York.

Stake, R. y otros. (1987). Evaluation of Staff Development programs. En Wideen, M. y Andrews, I. (Eds.). **Staff Development for School Improvement. A Focus on the Teacher.** The Falmer Press. New York. 196-212.

Stenhouse, L. (1987). **Investigación como base de la enseñanza.** Ed. Morata. Madrid.

Stenhouse, L. (1984). **Investigación y desarrollo del currículum.** Ed. Morata. Madrid.

Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1991). **Issues and Practices in Inquiry Oriented teacher eduaction.** Falmer Press. London.

Tennant, M. (1991). **Adultez y aprendizajes. Enfoques psicológicos.** El Roure. Barcelona.

Tinning, R. (1993). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. **II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física.** Ed. UNISPORT. Málaga.

Tom, A.R. (1985). **Inquiry into teacher education.** Paper presented at the manual meeting of the A.E.R.A. New Orleans.

Travers, R. M. V. (1986). **Fundamento del aprendizaje.** Ed. Santillana. Madrid.

Van Mannen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. **Curriculum Inquiry.** 6, 205-228.

Viciana, J. y Canto, A. (1994). Propuesta de un modelo cíclico integrador de formación del profesorado en eduación física. **Revista Española de Educación Física y Deportes**. Vol. 1, 4, 12-18.

Viciana, J. (1993). La investigación en la acción. Instrumento de Formación Permanente del Profesorado y de Innovación Educativa. **Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**. Granada.

Villar, L.M. y otros (1992). **El profesor como práctico reflexivo en una cultura de colaboración**. G.I.D. y F.O.R.C.E. Granada

Villar, L.M. (1986). **Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores**. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.

Villar, L.M. (1993). La evaluación de la formación permanente en la Comunidad Autónoma Andaluza. Comunicación presentada al **Seminario sobre Evaluación de Programas de Formación Permanente en las Comunidades Autónomas e Inglaterra y Wales**. Granada.

Villar, L.M. y De Vicente, P.J. (1994, en prensa). **Análisis de los procesos reflexivos de los profesores**. Ed Cincel.

Villar, L. M. (1990). **El profesor como profesoional: Formación y desarrollo personal**. Servicio de publicaciones Universidad Granada. Granada

Visauta, B. (1989). **Técnicas de investigación Social**. Ed. PPU. Barcelona.

Vonk, J. (1983). Problems of the beginning teachers. **European Journal of Teacher Education**, nº 6, 133-150.

Waling, E. y Berg, G. (1983). Research into the School as an Organization III. **Scandinavia Jor. of Educational Revieu**, 27.

Walker (1983). (En Arnal y otros (1992). El estudio de casos. **Investigación Educativa**. Ed. Labor. Barcelona.)

Weis, J. y Louden, W. (1989). **Images of Reflection**. Paper presented at the A.E.R.A. annual meeting.

Worthen, B. y Sanders, J. (1988). **Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines.** Longman. New York.

Yin, R.K. (1987). **Case study research: design and methods.** Sage Pub. London.

Ying, D. (1987). **Case study research. Design and methods.** Sage Pub. Beberly Hills.

Zabalza, M.A. (1991). **Los diarios de clase.** Ed. PPU. Barcelona

Zabalza, M. y Marcelo, C. (1993). **Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica.** KRONOS. G.I.D. Universidad de Sevilla. Sevilla.

Zeichner, K.M. y Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, 57, 23-47.

Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, 220, 44-49.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education.** 34, 3-9.

Zeichner, K.M. y Tabachnick, B.R. (1991). Reflections on reflective teaching. In Tabachnick and Zeichner (Eds.). **Issues and Pratctices in Inquiry-Orientes Teacher Education.** Falmer Press. London. 1-21.

Zeichner, K.M., Tabachnick, B.R. y Densmore, K. (1987). **Individual, Institucional and Cultural influences on the development of teachers' craft knowledge.** Mimeographed papers.

Zimpher, N. y Rieger, S (1988). Mentoring teachers: What are the issues?. **Theory into practica.** Summer, 175-182.

Zubieta, J. C. y Susinos T. (1992). **Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.** C.I.D.E. Madrid.

-ANALISIS DE LA FORMACION PERMANENTE EN ENSEÑANZA SECUNDARIA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACION FISICA-

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre el análisis de la Formación Permanente que los profesores/as de Educación Física reciben en los programas destinados a este efecto dentro de nuestra Comunidad Autónoma, independientemente del organismo que lo organice.

No se trata de un control particular a esta actividad de formación, sino a nivel general, valorando la globalidad de los cursos que usted haya recibido. El objetivo consiste en detectar las posibles carencias que éstos posean, identificar las necesidades y dar cabida a programas más adecuados a los intereses de los profesionales que lo reciben.

Para ello y para que nuestra investigación sea útil a todos, le rogamos que sea sincero y cumplimente todas las cuestiones que posteriormente le serán formuladas. Rodee con un círculo la respuesta que considere y escriba claro en aquellas que sea necesario.

-MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION-

Nº CUESTIONARIO:_____ CUERPO AL QUE PERTENECE:_____

TITULACIÓN:_____ EDAD:_____

AÑO DE FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS:_____ SEXO:____

PROVINCIA DONDE DESEMPEÑA LA LABOR DOCENTE:_____

CENTRO DE FORMACIÓN:_____ AÑOS DE DOCENCIA:___

1.-¿CUÁL ES SU OBJETIVO/S A LA HORA DE ASISTIR A UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE?

_____

_____

_____

2.-¿CUÁLES PIENSA QUE PUEDEN SER LAS PRINCIPALES APORTACIONES QUE OFRECE LA FORMACIÓN PERMANENTE AL PROFESOR/A DE EDUCACIÓN FÍSICA?

(Marque junto a las opciones un número por orden de importancia, todas las que considere)

2.1 Ver a compañeros/as y comentar nuestras experiencias
2.2 Participar activamente en talleres o grupos de trabajo
2.3 Aumentar mi capacidad de investigar en el aula
2.4 Saber más de mi materia específica
2.5 Aumentar mi competencia docente
2.6 Otras(_____)

3.-¿RECOMENDARIA LA ASISTENCIA Y PARTICIPACION A LOS CURSOS DE FORMACION QUE HA ASISTIDO A OTROS COMPAÑEROS/AS?

3.1 No, en absoluto
3.2 No, sólo si se modifican
3.3 Sí, sin mucho entusiasmo
3.4. Sí
3.5. Sí, calurosamente

4.-¿A CUÁNTOS CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE ASISTE NORMALMENTE DURANTE EL AÑO?

_____

5.-¿ESTÁ PARTICIPANDO ACTUALMENTE EN ALGÚN GRUPO DE TRABAJO O SEMINARIO PERMANENTE?

_____

(EN CASO AFIRMATIVO) INDIQUE EL NOMBRE Y LA TEMÁTICA QUE TRATAN:_____

_____

6.-¿TRABAJÁBAIS EN GRUPO DURANTE LA REALIZACIÓN DE LOS DIFERENTES CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO?

6.1 No, en absoluto
6.2 No, sólo en alguna ocasión aislada
6.3 Sí, normalmente
6.4. Sí, casi siempre
6.5. Sí, siempre

7.-¿QUÉ ORGANISMOS HAN ORGANIZADO LOS CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO?

7.1 Sindicatos
7.2 La Universidad
7.3 Los C.E.P.s
7.4. Entidades privadas
7.5. Otros (especifícalo)
_____

8.-LOS TEMAS O CONTENIDOS DE LOS CURSOS, ¿ERAN ESCOGIDOS POR LOS ASISTENTES O ESTABAN FIJADOS POR LA ORGANIZACIÓN?

_____

9.-¿CUÁL ES, DE FORMA APROXIMADA, LA DURACIÓN MEDIA DE LAS ACTIVIDADES, SEMINARIOS O CURSOS DE FORMACIÓN PERMANENTE QUE HA ASISTIDO?

9.1 Varias horas
9.2 Un fin de semana
9.3 Varios fines de semana
9.4. Varios meses
9.5. Un año o más

10.-¿TENÍA CLARO LOS OBJETIVOS DE LOS CURSOS QUE IBA A RECIBIR?

10.1 No, en absoluto
10.2 No, casi nunca
10.3 Sí, normalmente
10.4. Sí, muchas
10.5. Sí, siempre

11.-¿ADQUIRIÓ USTED NUEVOS CONOCIMIENTOS EN EL/LOS CURSO/S QUE HA RECIBIDO?

11.1 No, en absoluto
11.2 No, casi nunca
11.3 Sí, normalmente
11.4. Sí, muchas veces
11.5. Sí, siempre

12.-¿ERAN APLICABLES ESOS CONOCIMIENTOS A SU PRÁCTICA DIARIA, COMO PROFESOR/A DE E.F?

12.1 No, en absoluto
12.2 No, casi nunca
12.3 Sí, normalmente
12.4. Sí, muchas veces
12.5. Sí, siempre

13.-¿CAMBIÓ SU FORMA DE ACTUAR EN LAS CLASES DE E.F.?

13.1 No, en absoluto
13.2 No, sólo en alguna ocasión aislada
13.3 Sí, normalmente
13.4. Sí, muchas veces
13.5. Sí, siempre

14.-EL RITMO DE TRABAJO DURANTE LA REALIZACIÓN DE EL/LOS CURSOS FUE:

14.1 Excesivamente lento
14.2 Excesivamente rápido
14.3 Normal
14.4. Adecuado
14.5. Excelente

15.-EL NIVEL, DE FORMA GENERAL, DE LOS CURSOS A LOS QUE ASISTIÓ FUE:

15.1 Excesivamente bajo
15.2 Excesivamente alto
15.3 Normal
15.4. Adecuado
15.5. Excelente

16.-¿CÓMO HA SIDO LA METODOLOGÍA EMPLEADA EN LOS CURSOS A LOS QUE HA ASISTIDO?

16.1 Exposición magistral del profesor/a
16.2 Talleres de trabajo
16.3 Reflexiones en grupo
16.4. MIXTA _____
16.4. Charlas por parejas
16.5. Otra (_____)

17.-¿LE PARECE QUE LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE ACTUALMENTE SE OFRECE AL PROFESOR/A DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN LÍNEAS GENERALES ES:?

17.1 Normalnte
17.2 Buena
17.3 Excelente
17.4. Tiene deficiencias
17.5. Es muy mejorable

18.-¿CÓMO PREFIERE TRABAJAR; EN EQUIPO O DE FORMA INDIVIDUAL?

_____ **¿POR QUÉ?**_____
_____
_____

19.-¿DÓNDE PREFIERE RECIBIR SU FORMACIÓN; EN SU CENTRO DE TRABAJO O ASISTIENDO A UN CURSO O CONGRESO?_____

¿POR QUÉ?_____
_____

20.-¿PREFIERE ESCOGER USTED LOS TEMAS Y CONTENIDOS A TRATAR EN UN CURSO O CUALQUIER OTRA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN?_____

¿POR QUÉ?_____
_____

21.-ORDENE POR PREFERENCIA (CON UN NÚMERO JUNTO A CADA OPCIÓN), LAS FORMAS DE MEJORAR SU PRÁCTICA Y PROFESIONALIDAD QUE APARECEN A CONTINUACIÓN:

21.1 Asistir a un congreso o un curso de actualización
21.2 Participar en un Seminario Permanente o grupo de trabajo
21.3. Investigar en el aula individualmente
21.4. Investigar en grupo dentro del centro

22.-¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE A ENCONTRADO A HORA DE REALIZAR UN CURSO DE FORMACIÓN PERMANENTE?

_____
_____
_____

23.-¿QUÉ ALTERNATIVAS DARÍA A LOS PROBLEMAS MENCIONADOS? Y ¿QUÉ CAMBIARÍA O MEJORARÍA EN LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE A LAS QUE HA ASISTIDO?_____
_____
_____
_____

24.-¿SE SIENTE CAPACITADO PARA REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN SOBRE SU PRÁCTICA EN SU CENTRO ESCOLAR?

24.1. SÍ
24.2. NO

25.-¿REALIZA ACTUALMENTE ALGUNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA QUE IMPARTE?

25.1. SÍ ¿CUÁL?_____ _____
_____

25.2. NO

26.-¿CREE NECESARIA UNA AYUDA O ASESORAMIENTO PARA LA REALIZACIÓN DE ESTE TIPO DE ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN?

26.1. SÍ
26.2. NO

27.-SI LA RESPUESTA ANTERIOR FUE AFIRMATIVA, ¿QUÉ TIPO DE ASESORAMIENTO SERÍA NECESARIO? (Marcar todas las que se consideren)

27.1. Información sobre la metodología de investigación a utilizar
27.2. Información sobre los recursos, medios y técnicas a utilizar
27.3. Asesoramiento sobre el análisis de su práctica docente
27.4. Información teórica sobre las posibilidades de investigación

28.-¿CUÁL HA SIDO SU PRINCIPAL FUENTE DE CONOCIMIENTO DESPUÉS DE SALIR DE LA FACULTAD?

_____
_____
_____

29.-¿MODIFICA SU PROGRAMACIÓN ANUAL CADA VEZ QUE COMIENZA UN CURSO ACADÉMICO?

29.1. SÍ
29.2. NO

30.-SI LA RESPUESTA ANTERIOR FUE AFIRMATIVA, ¿EN FUNCIÓN DE QUÉ CRITERIO? _____
_____

GUION ENTREVISTA A LOS ASESORES

-ENTREVISTA A ASESORES-

1.- ¿Cuáles son sus principales objetivos cuando organiza una actividad de formación permanente?

2.- ¿Cómo valora, en términos generales, la formación permanente que se le ofrece al profesor/a de E.F.?

3.- ¿Qué grado de participación se le otorga al profesor/a de E.F. cuando asiste a una actividad de formación permanente?

4.- ¿Qué tipo de metodología se utiliza en la formación permanente que se ofrece al profesor/a de E.F.? ¿Y qué tipo de contenidos se les ofrecen?

5.- ¿Cuál cree que es la actividad de formación permanente que los profesores/as prefieren? ¿Por qué?

6.- ¿Cuáles son los principales problemas que el profesor/a de E.F. encuentra cuando asiste a esas actividades para su formación?

7.- ¿Cómo se plantea la organización la solución a esos problemas?

8.- ¿Cuáles son las principales demandas del profesorado de E.F. (tipo de asesoramiento) para poder investigar en el aula?

9.- ¿Cómo valorarías y por qué, un programa de formación permanente en grupo, desarrollado en tu centro, ayudado por un asesor participante, donde se analice en investigue sobre la práctica, a lo largo de un curso escolar?

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACION FISICA

El presente inventario contiene 47 declaraciones, a las cuales le pedimos que aporte su valoración personal, rodeando con un circulo en la escala que aparece a la derecha de cada opinión, un número que se corresponderá con su grado de acuerdo o de desacuerdo con dicha declaración. La escala indicará lo siguiente: **1 Completamente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo y 4 Completamente de acuerdo.**

NOMBRE:_____ EDAD:_____: SEXO: Hombre ☐ Mujer ☐ NIVEL: Primaria ☐ Secundaria ☐

1. El profesor/a de E.F. debe tener en cuenta la opinión del director/a del centro en su programación.	1	2	3	4
2. La decisión sobre como debe enseñar el profesor/a de E.F., sólo es competencia de él mismo.	1	2	3	4
3. El profesor/a debería tener completa libertad para elegir el estilo de enseñanza que considere adecuado en su clase de E.F.	1	2	3	4
4. Los padres deben tener el derecho a visitar las clases de E.F. siempre que avisen con antelación	1	2	3	4
5. Los profesores/as de E.F. deberían elaborar por si mismos las actividades de aprendizaje de los alumnos/as en lugar de emplear fichas de sesiones ya elaboradas.	1	2	3	4
6. Los alumnos/as deberían opinar sobre el orden en que se llevan a cabo las tareas de clase en las sesiones de E.F.	1	2	3	4
7. El profesor/a de E.F. debería revisar su estilo de enseñanza si es criticado por sus alumnos/as.	1	2	3	4
8. El profesor/a debería tener libertad para abandonar el programa oficial de E.F. cuando lo considere oportuno.	1	2	3	4
9. Los padres y otros miembros de la comunidad deberían tener derecho a no aceptar ciertos libros y materiales deportivos.	1	2	3	4
10. La principal tarea del profesor/a de E.F. consiste en llevar a cabo los objetivos educativos y decisiones curriculares adoptadas por otras personas.	1	2	3	4
11. Se debe permitir a los alumnos/as tomar algunas decisiones sobre qué estudiar o practicar en E.F.	1	2	3	4
12. Los padres deberían participar activamente en la elaboración de la Programación del Aula de E.F.	1	2	3	4
13. Los padres deberían participar en la selección de los profesores/as de E.F. de sus hijos.	1	2	3	4
14. Los profesores/as deberían participar en las decisiones administrativas de los centros.	1	2	3	4
15. Creo que las normas oficiales no deben respetarse cuando van en contra de los alumnos/as.	1	2	3	4
16. Se debe permitir a los alumnos/as ir al servicio en cualquier momento.	1	2	3	4
17. Creo que es mas importante enseñar a los alumnos/as a que respeten las normas que a tomar decisiones.	1	2	3	4
18. Se debe animar a los alumnos/as a intervenir espontáneamente sin necesidad de levantar la mano.	1	2	3	4
19. Para evaluar a los alumnos/as se deberían tomar criterios variados y múltiples. No es justo utilizar el mismo criterio para evaluar a todos los alumnos/as en E.F.	1	2	3	4
20. No se debe pedir a los alumnos/as de procedencia económica desfavorecida el mismo nivel de responsabilidad en el aprendizaje que a los alumnos/as de procedencia económica elevada.	1	2	3	4
21. Creo que uno de los principales problemas en las clases de E.F. son las diferencias que existen entre los alumnos/as.	1	2	3	4
22. Deberían existir unos promedios de rendimiento para cada curso o ciclo, de forma que los profesores/as de E.F. pudieran evaluar a los alumnos/as de acuerdo a esos promedios.	1	2	3	4
23. Los profesores/as de E.F. deberían dedicar más tiempo a los alumnos/as menos capaces, de cara a proporcionar una educación igual para todos.	1	2	3	4
24. Los profesores/as de E.F. deberían tener espectativas de rendimiento más bajas para aquellos alumnos/as de procedencia económica desfavorecida.	1	2	3	4
25. Una de las tareas más importantes de los profesores/as de E.F. consiste en integrar a los alumnos/as en buenos grupos de trabajo.	1	2	3	4
26. Los profesores/as de E.F. deberían fomentar la competición entre los alumnos/as para motivarles	1	2	3	4
27. Los alumnos/as aprenden mejor cuando cooperan, que cuando compiten en las clases de E.F.	1	2	3	4
28. Los alumnos/as deberían aprender con una progresión de actividades físicas fáciles, de forma que cometieran el menor número de errores posibles.	1	2	3	4
29. Puesto que las personas aprenden mucho de sus propios errores, se debería potenciar en E.F. que los alumnos/as aprendan por ensayo y error.	1	2	3	4
30. Se deben utilizar niveles de capacidad deportiva (rendimiento) para motivar a los alumnos/as en las clases de E.F.	1	2	3	4
31. El puro interés por aprender algo nuevo y el realizar las actividades físicas correctamente, representa para los alumnos/as de E.F. una motivación suficiente.	1	2	3	4
32. Los profesores/as de E.F. deberían comenzar con una disciplina de clase estricta para progresivamente ir cediendo en la medida en que los alumnos/as vayan respetando su autoridad.	1	2	3	4
33. Los profesores/as de E.F. deberían contar experiencias personales a los alumnos.	1	2	3	4
34. Los profesores/as de E.F. deberían ser más facilitadores del trabajo en grupo de los alumnos/as que ser un modelo deportivo en el cual fijarse.	1	2	3	4
35. Los profesores/as de E.F. no deberían mostrar sus creencias políticas en sus opiniones.	1	2	3	4

INVENTARIO DE CREENCIAS DEL PROFESOR DE EDUCACION FISICA

El presente inventario contiene 47 declaraciones, a las cuales le pedimos que aporte su valoración personal, rodeando con un circulo en la escala que aparece a la derecha de cada opinión, un número que se corresponderá con su grado de acuerdo o de desacuerdo con dicha declaración. La escala indicará lo siguiente: **1 Completamente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 De acuerdo y 4 Completamente de acuerdo.**

NOMBRE:_____ EDAD:_____; SEXO: Hombre ☐ Mujer ☐ NIVEL: Primaria ☐ Secundaria ☐

1. El profesor/a de E.F. debe tener en cuenta la opinión del director/a del centro en su programación.	1	2	3	4
2. La decisión sobre cómo debe enseñar el profesor/a de E.F., sólo es competencia de él mismo.	1	2	3	4
3. El profesor/a debería tener completa libertad para elegir el estilo de enseñanza que considere adecuado en su clase de E.F.	1	2	3	4
4. Los padres deben tener el derecho a visitar las clases de E.F. siempre que avisen con antelación	1	2	3	4
5. Los profesores/as de E.F. deberían elaborar por sí mismos las actividades de aprendizaje de los alumnos/as en lugar de emplear fichas de sesiones ya elaboradas.	1	2	3	4
6. Los alumnos/as deberían opinar sobre el orden en que se llevan a cabo las tareas de clase en las sesiones de E.F.	1	2	3	4
7. El profesor/a de E.F. debería revisar su estilo de enseñanza si es criticado por sus alumnos/as.	1	2	3	4
8. El profesor/a debería tener libertad para abandonar el programa oficial de E.F. cuando lo considere oportuno.	1	2	3	4
9. Los padres y otros miembros de la comunidad deberían tener derecho a no aceptar ciertos libros y materiales deportivos.	1	2	3	4
10. La principal tarea del profesor/a de E.F. consiste en llevar a cabo los objetivos educativos y decisiones curriculares adoptadas por otras personas.	1	2	3	4
11. Se debe permitir a los alumnos/as tomar algunas decisiones sobre qué estudiar o practicar en E.F.	1	2	3	4
12. Los padres deberían participar activamente en la elaboración de la Programación del Aula de E.F.	1	2	3	4
13. Los padres deberían participar en la selección de los profesores/as de E.F. de sus hijos.	1	2	3	4
14. Los profesores/as deberían participar en las decisiones administrativas de los centros.	1	2	3	4
15. Creo que las normas oficiales no deben respetarse cuando van en contra de los alumnos/as.	1	2	3	4
16. Se debe permitir a los alumnos/as ir al servicio en cualquier momento.	1	2	3	4
17. Creo que es más importante enseñar a los alumnos/as a que respeten las normas que a tomar decisiones.	1	2	3	4
18. Se debe animar a los alumnos/as a intervenir espontáneamente sin necesidad de levantar la mano.	1	2	3	4
19. Para evaluar a los alumnos/as se deberían tomar criterios variados y múltiples. No es justo utilizar el mismo criterio para evaluar a todos los alumnos/as en E.F.	1	2	3	4
20. No se debe pedir a los alumnos/as de procedencia económica desfavorecida el mismo nivel de responsabilidad en el aprendizaje que a los alumnos/as de procedencia económica elevada.	1	2	3	4
21. Creo que uno de los principales problemas en las clases de E.F. son las diferencias que existen entre los alumnos/as.	1	2	3	4
22. Deberían existir unos promedios de rendimiento para cada curso o ciclo, de forma que los profesores/as de E.F. pudieran evaluar a los alumnos/as de acuerdo a esos promedios.	1	2	3	4
23. Los profesores/as de E.F. deberían dedicar más tiempo a los alumnos/as menos capaces, de cara a proporcionar una educación igual para todos.	1	2	3	4
24. Los profesores/as de E.F. deberían tener espectativas de rendimiento más bajas para aquellos alumnos/as de procedencia económica desfavorecida.	1	2	3	4
25. Una de las tareas más importantes de los profesores/as de E.F. consiste en integrar a los alumnos/as en buenos grupos de trabajo.	1	2	3	4
26. Los profesores/as de E.F. deberían fomentar la competición entre los alumnos/as para motivarles	1	2	3	4
27. Los alumnos/as aprenden mejor cuando cooperan, que cuando compiten en las clases de E.F.	1	2	3	4
28. Los alumnos/as deberían aprender con una progresión de actividades físicas fáciles, de forma que cometieran el menor número de errores posibles.	1	2	3	4
29. Puesto que las personas aprenden mucho de sus propios errores, se debería potenciar en E.F. que los alumnos/as aprendan por ensayo y error.	1	2	3	4
30. Se deben utilizar niveles de capacidad deportiva (rendimiento) para motivar a los alumnos/as en las clases de E.F.	1	2	3	4
31. El puro interés por aprender algo nuevo y el realizar las actividades físicas correctamente, representa para los alumnos/as de E.F. una motivación suficiente.	1	2	3	4
32. Los profesores/as de E.F. deberían comenzar con una disciplina de clase estricta para progresivamente ir cediendo en la medida en que los alumnos/as vayan respetando su autoridad.	1	2	3	4
33. Los profesores/as de E.F. deberían contar experiencias personales a los alumnos.	1	2	3	4
34. Los profesores/as de E.F. deberían ser más facilitadores del trabajo en grupo de los alumnos/as que ser un modelo deportivo en el cual fijarse.	1	2	3	4
35. Los profesores/as de E.F. no deberían mostrar sus creencias políticas en sus opiniones.	1	2	3	4

36. La escuela debería ayudar a los alumnos/as a integrarse de forma progresiva en la sociedad actual.	1	2	3	4
37. Los profesores/as de E.F. no deberían participar en actividades políticas cuando éstas impliquen una crítica hacia las autoridades educativas.	1	2	3	4
38. Los profesores/as de E.F. deberían preocuparse por cambiar la sociedad.	1	2	3	4
39. Los profesores/as de E.F. deberían contribuir a la reforma de la enseñanza pública.	1	2	3	4
40. La procedencia socio-económica de muchos alumnos/as es la principal razón de su fracaso escolar.	1	2	3	4
41. La escuela, tal como en la actualidad existe, ayuda al deporte competición y espectáculo, más que al deporte para todos.	1	2	3	4
42. Tan importante es para los alumnos/as disfrutar aprendiendo E.F. en el aula que adquirir destrezas deportivas en el gimnasio o pista deportiva.	1	2	3	4
43. El reglamento de los deportes y la técnica deberían ocupar la mayor parte del tiempo en la E.F. La táctica deportiva debería tener menos importancia.	1	2	3	4
44. La E.F. de hoy dedica demasiada atención a las actitudes y necesidades socio-afectivas de los alumnos/as, mientras que se de poca importancia al desarrollo del intelecto.	1	2	3	4
45. Se debería poner mayor énfasis en la lectura y comentarios críticos sobre la E.F., que en el aprendizaje desde la experiencia.	1	2	3	4
46. Creo que es importante que la jornada escolar divida en tiempos diferenciados para las diferentes áreas.	1	2	3	4
47. Creo que se debería enseñar la E.F. de forma separada, porque el conocimiento pierde sentido cuando las asignaturas se integran.	1	2	3	4

-MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION-

GUIÓN ENTREVISTA PROFESORES

-Entrevista 1, entrevista inicial-

1.-¿Cómo llegaste a estudiar E.F.? Defíneme tu historia hasta llegar a la enseñanza.

2.-¿Qué opinión tienes de la E.F. como asignatura en los centros de enseñanza?

3.-¿Qué impresión tienes del centro en el que enseñas?

- 3.1.- Cómo es el ambiente en tu centro
- 3.2.- Respecto del seminario de E.F.
- 3.3.- Respecto del resto de compañeros
- 3.4.- Respecto del material e instalaciones
- 3.5.- Dirección y otros aspectos destacables

4.-¿Cómo te definirías como profesor/a?

5.-¿Qué ha supuesto para ti el tiempo que has ejercido en la docencia de E.F. en las EE.MM.?

6.-¿Qué aspecto/s consideras más favorables y cuáles más problemáticos en tu enseñanza de la E.F.?

7.-¿Cuál es el papel (comportamiento) de los alumnos/as que más frecuentemente has encontrado en E.F.?

8.-¿Cuál es tu relación con ellos, defínela?

9.-¿Cómo planificas tu enseñanza?

10.-¿Cómo valoras la formación inicial que recibiste en tu centro de formación (INEF)?

11.-¿Qué opinas de la formación permanente que has realizado hasta ahora?

12.-¿Qué opinas de una actividad de formación permanente como este grupo de trabajo colaborativo?

13.-¿Crees que puedes aportar algo a los alumnos/as en prácticas que van a trabajar contigo? ¿Y ellos a ti?

14.-¿Qué opina sobre la investigación en el aula de E.F.?

12.1.-Está capacitado

12.2.-Ventajas e inconvenientes

15.-¿Qué esperas de la actividad que vas a realizar?

-Entrevista 2 (al final de la subfase 1ª de diarios)-

Diciembre 1994:

1.-¿Cuáles han sido tus principales preocupaciones o dificultades (en tu enseñanza y en el grupo de trabajo) en este periodo de tiempo?

2.-¿Aplicas en tus clases de EF los conocimientos y experiencias que has adquirido en esta fase del grupo de trabajo?

3.-¿Te han surgido problemas en tus clases de EF que se hayan comentado previamente en el grupo por otros profesores/as?

4.-¿En qué medida te ayudan en tus clases de EF las experiencias que se discuten en el grupo de trabajo?

5.-¿Cambia en algo tu papel de profesor (antes, durante o después de la enseñanza) al emplear el diario como instrumento de reflexión e invesitgación?

6.-¿Crees que el trabajo con diarios es productivo? ¿Qué te ha aportado? ¿Y la observación externa?

7.-¿Sabrías aplicar el diario a alguna investigación que reealizases en tus clases de E.F.?

8.-¿Existe alguna particularidad que hace que el diario sea un instrumento especialmente válido en EF?

9.-¿Cómo ha influido en ti el grupo en este período?

10.-¿Cómo valorarías, en general, esta fase del proceso que hemos llevado a cabo?

-Entrevista 3 (al final de la subfase 2ª)-

Abril 1995:

1.-¿Cuáles han sido tus principales preocupaciones o dificultades (en tu enseñanza y en el grupo de trabajo) en este período de tiempo?

2.-¿Qué aplicación crees que tiene en tus clases de EF los conocimientos y experiencias que has adquirido en esta fase del grupo de trabajo? ¿Cuándo?

3.-¿Te han surgido problemas en tus clases de EF (con respecto a lo tratado en esta fase: Exp. Corporal) que se hayan comentado previamente en el grupo por otros profesores/as?

4.-¿Ha cambiado o cambiará en algo tu papel de profesor (antes, durante o después de la enseñanza) al realizar un material curricular como el que hemos hecho (tratamiento de la Exp. Corp en la ESO)? Por ejemplo.- Planificarías igual que antes la expresión corportal, la impartirías igual, la evaluarías y calificarías igual...

5.-¿Crees que el trabajar los materiales curriculares para la E.F. es productivo? ¿Qué te ha aportado?

6.-¿Sabrías realizar el desarrollo completo de un material curricular parecido al que hemos realizado? ¿Y de otra índole (libro, hoja de observación, etc.)?

7.-¿Existe alguna particularidad que hace que el construir materiales curriculares sea un instrumento especialmente válido en EF?

8.-¿Cómo ha influido en tí el grupo en este período?

9.-¿Cómo valorarías, en general, esta fase del proceso que hemos llevado a cabo?

10.-¿Cómo viste la relación entre los componentes del grupo (clima social) en la fase anterior? ¿Y en esta?

11.-¿Cómo crees que ha sido esta fase en cuanto a reflexión, trabajo, aportaciones a tí como profesor y a tus clases? ¿Por qué?

-Entrevista 4 (al final de la subfase 3ª y fin del proceso)-

Junio 1995:

Referidas a la subfase 3ª:

1.-¿Cuáles han sido tus principales preocupaciones o dificultades (en tu enseñanza y en el grupo de trabajo) en este período de tiempo?

2.-¿Qué aplicación crees que tiene en tus clases de EF los conocimientos y experiencias que has adquirido en esta fase del grupo de trabajo?

3.-¿Te han surgido problemas en tus clases de EF (con respecto a lo tratado en esta fase: Exp. Corporal) que se hayan comentado previamente en el grupo por otros profesores/as?

4.-¿Crees que el trabajar el análisis de vídeos para la E.F. es productivo? ¿Qué te ha aportado?

5.-¿Sabrías utilizar un vídeo como instrumento formativo para tus alumnos o para tí como profesor?

6.-¿Existe alguna particularidad que hace que el utilizar el análisis de vídeos sea un instrumento especialmente válido en EF?

7.-¿Cómo ha influido en tí el grupo en este período?

8.-¿Cómo crees que ha sido esta fase en cuanto a reflexión, trabajo, aportaciones a tí como profesor y a tus clases? ¿Por qué?

Referidas al proceso en general:

1.-¿En qué medida crees ha podido cambiar tu concepción sobre la enseñanza de la EF?

2.-¿Cómo crees que influye la investigación colaborativa en la formación del profesorado en servicio de EF? (Ventajas e inconvenientes)

3.-¿Cómo te has sentido y cómo has evolucionado con los integrantes del grupo durante la experiencia en el seminario?

4.-¿Te sientes más capacitado ahora, tras el seminario de trabajo, a investigar sobre tu práctica? ¿Qué te ha aportado en este sentido?

5.-¿En qué medida tras esta experiencia te cuestionas tu enseñanza, con respecto a tu fase como profesor antes de la misma? ¿Cómo ha evolucionado?

6.-¿Qué instrumento de los empleados te ayuda más a este cometido?

7.-¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia? ¿Por qué?

8.-¿Qué aspectos cambiarías o eliminarías de la dinámica del grupo de trabajo que has vivido?

9.-¿Crees que se han cumplido los objetivos, a nivel general, que tenías antes de comenzar el trabajo?

10.-¿Crees que este tipo de experiencias complementan la formación inicial que se recibe en la facultad?

11.-¿De cuál de las estrategias empleadas te queda una mayor satisfacción; por conocimientos recibidos, por comodidad, etc., de los diarios, materiales curriculares o el análisis de vídeos?

12.-¿Cómo valoras la aportación del coordinador del grupo?

13.-¿Crees que podrías hacer en un futuro esta función en un grupo parecido?

14.-¿Ha variado en algo la concepción que tenías de la formación permanente del profesorado de EF? ¿Por qué?

-GUIÓN ANÁLISIS DE VÍDEO-

SESIÓN 16ª (14-Mayo-1995)

CONTADOR	TEMA	DEBATE
0:00	-I.I.G.: Tiene problemas de org-control, por su posición, la audición del gimnasio y la disposición del grupo.	-¿Qué pensáis que se puede hacer? ¿Os pasa a vosotros? ¿Qué ocurrió Rafa?
2:20	-Cita: "Esto sirve para nota en la evaluación".	¿Utilizáis vosotros esto?
3:19 (CAL)	-Grupos de chicos y chicas muy marcados.	¿Ocurre en vuestras clases? ¿A qué creéis que se debe?
5:30	-Continuas palabras de ánimo, "Venga, muévete,...".	¿Por qué tanta preocupación? Está bien.
6:44	-Problemas con el cassette.	¿Os ocurre a vosotros? ¿Cómo solucionarlo?
7:05	-En las representaciones, los alumnos no se saben la letra... Rafa dice: "No importa, no hace falta saberlo".	En el playback es importante ¿No? ¿Alternativas?
11:12	-Avasallamiento cuando llama para la I.I.T.	¿Cómo evitar esto?
11:28	-Estrategia para provocar control. Rafa se queda en silencio un tiempo.	¿Lo hacéis vosotros? ¿Qué pensáis?
13:45	-Evolución y actitud del profesor mientras los alumnos ensayan.	¿Dais alguna consigna en los ensayos?
15:34	-Pide voluntarios para la representación.	¿Ocurre lo mismo en vuestras clases? ¿qué creéis que se puede hacer?
17:54	-Rafa se mantiene al margen y anota	¿Qué anotabas? ¿Cuáles eran los criterios de evaluación?

-ORDEN DEL DÍA-

3ª SESIÓN: 10-NOV-1994

-TERMINAR DE ENTREGAR LOS INVENTARIOS DE CREENCIAS

-PROBLEMAS CON LA ORGANIZACION DE LOS OBSERVADORES EXTERNOS Y LOS HORARIOS.

(Comentar a Manuel que el curso será el 2ºB definitivo)
(Fran; en la medida de lo posible que dé a los alumnos el diario de la semana anterior)

-TOMAR NOTAS DE:

* LOS PROBLEMAS QUE DISCUTIMOS.
* LAS ALTERNATIVAS.
* SEÑALAR QUE HAREMOS UN LISTADO Y ACTUAREMOS SOBRE UNO DE ELLOS.

-EXPONER LAS PROPUESTAS DEL DÍIA ANTERIOR:

* Alternativas a los exentos (Dar información COPLEF)
* ¿Otra propuesta?
* Planteo otorgar a los alumnos la posibilidad de escoger contenidos (a raíz de lo que describe Rafa en su diario)
* Competición-cooperación (Carlos diario)

-ANÁLISIS DE LOS DIARIOS (Que no sea Rafa Molina el primero)

-CONTRASTE CON OBSERVADORES EXTERNOS

-SIGUIENTE REUNIÓN ¿Jueves 17-NOV-94?