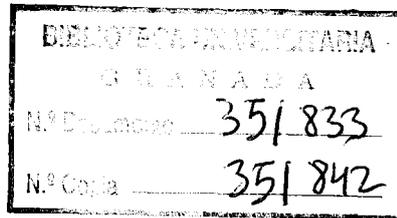


TD
372.8
MED
inj

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y EL DEPORTE



**INFLUENCIA DE UN ENTRENAMIENTO
DOCENTE BASADO EN EL TRABAJO EN
GRUPO DURANTE LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO
PRELIMINAR**

TESIS DOCTORAL

JESÚS MEDINA CASAUBÓN
Granada, 1995

UNIVERSIDAD DE GRANADA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA
Y EL DEPORTE**

TESIS DOCTORAL

**INFLUENCIA DE UN ENTRENAMIENTO
DOCENTE BASADO EN EL TRABAJO EN
GRUPO DURANTE LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO
PRELIMINAR**

Autor:

JESÚS MEDINA CASAUBÓN

Director:

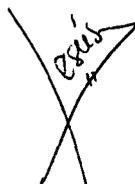
Prof. Dr. Miguel A. Delgado Noguera.

Granada, Junio de 1995

Como Director de la Tesis Doctoral, titulada "Influencia de un entrenamiento Docente basado en el trabajo en Grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar", presentada por el doctorando Jesús Medina Casaubón considero que es apta para su defensa. Reúne los requisitos formales y mantiene, a mi juicio, el rigor científico y académico exigibles.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Miguel A. Delgado Noguera". The signature is enclosed within a hand-drawn circle.

Fdo. Miguel A. Delgado Noguera
Granada, 19 de junio de 1995

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jesús Medina Casaubón". The signature is enclosed within a hand-drawn triangle.

D. Jesús Medina Casaubón
Autor de la Tesis Doctoral
Granada, 12 de junio de 1995

A Beatriz y a mis padres.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Miguel Angel Delgado Noguera, profesor de la Universidad de Granada, por su inestimable ayuda en la dirección de este trabajo y, sobre todo, porque sin su preparación científica, entrega, ilusión y cortesía, hubiera sido imposible realizar el mismo.

A los seis profesores/as en prácticas que se ofrecieron a participar en esta investigación, su amabilidad y simpatía hicieron más agradable este estudio.

A las ocho codificadoras, porque su colaboración ha sido indispensable en el estudio de los diarios de los profesores.

A Cristobal López Silgo, Director del I.B. Alhambra de Granada, por permitirme realizar este estudio en su centro.

A los profesores de Educación Física del I.B. Alhambra, María, Mari Angeles y Fernando.

A Gracia López Contreras por la ayuda prestada.

A Dña. Maria Teresa Miranda, profesora de la Universidad de Granada, por su aportación al estudio estadístico de este trabajo.

A D. Pedro Castón, profesor de la Universidad de Granada, por sus enseñanzas y orientaciones sobre análisis de contenido.

A Pablo, por su generosa y oportuna ayuda en momentos complicados durante el desarrollo de este estudio.

A Beatriz, porque su cariño, apoyo y comprensión, han hecho posible la realización de este trabajo.

INDICE

1. PRESENTACIÓN.	1
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	5
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.	6
2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	6
2.2. MARCO TEÓRICO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.	23
2.2.1. Líneas de Investigación en la Formación Inicial del Profesorado.	23
2.2.2. La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física.	35
2.2.3. El trabajo en Grupo en la Formación Inicial del Profesorado.	41

2.3. REVISIÓN METODOLÓGICA.	56
2.3.1. La observación sistemática.	60
2.3.2. La investigación interpretativa.	63
2.3.3. El estudio de casos.	70
2.3.4. La necesidad de integrar métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación didáctica.	73
2.3.5. El grupo de discusión.	76
3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.	86
3.1. SUJETOS.	86
3.1.1. Sujetos del Estudio.	86
3.1.2. Alumnado de B.U.P.	87
3.1.3. Observadores.	88
3.2. CONTEXTO.	89
3.2.1. Centro de Formación.	89
3.2.2. Centro de Prácticas.	92
3.3. INSTRUMENTOS Y APARATOS.	95
3.3.1. Material de grabación.	95
3.3.2. Material de audición.	96
3.3.3. Material de reproducción.	96

3.3.4. Material de registro.	97
3.3.5. Material informático.	97
3.3.6. Otro material.	98
3.4. VARIABLES DE ESTUDIO.	98
3.4.1. Variables Conductuales.	98
3.4.2. Variable Cognitiva.	99
3.4.3. Variables Actitudinales.	103
3.5. DISEÑO.	103
3.5.1. Estudio de la Conducta docente.	103
3.5.2. Estudio de la Actitud docente.	105
3.6. EL SUPERVISOR O PROFESOR EXPERTO.	106
3.7. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.	106
3.8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.	109
3.8.1. Observación de la conducta docente.	109
3.8.2. El diario de los profesores.	120
3.8.3. El diario de las reuniones de profesores.	129
3.8.4. Escala de Actitud de Likert.	132
3.8.5. Observaciones del investigador: Observación participante.	140

3.8.6. Cuestionario sobre el mantenimiento de la actitud hacia el trabajo en grupo.	142
3.8.7. Otros documentos personales de los profesores.	145
3.9. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.	146
3.9.1. Entrenamiento de los Observadores.	146
3.9.2. Preparación del estudio.	151
3.9.3. Fases de la Investigación.	154
3.9.4. Programa de Supervisión: Niveles de intervención en la supervisión.	166
3.10. ANÁLISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE.	178
3.11. ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.	180
3.11.1. Análisis de Contenido.	182
3.11.2. Metodología para la aplicación del Análisis de Contenido. Entrenamiento de los codificadores.	187
3.11.3. Tratamiento informático de los datos.	217
3.12. ANÁLISIS DE LA ACTITUD DOCENTE Y SU MANTENIMIENTO.	220
4. RESULTADOS.	222
4.1. RESULTADOS CONDUCTUALES.	223

4.1.1. Resultados de los sujetos en cada variable y en cada fase.	224
4.1.2. Resultados de las variables en el programa y en cada fase.	248
4.1.3. Resultados totales del programa en cada variable y fase.	250
4.2. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.	251
4.2.1. Resultados de los sujetos en cada fase.	251
4.2.2. Resultados totales del programa en cada fase.	264
4.3. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN GRUPO.	266
4.4. RESULTADOS DE LA ACTITUD DOCENTE Y SU MANTENIMIENTO.	270
4.4.1. Resultados de la actitud docente.	270
4.4.2. Resultados sobre el mantenimiento de la actitud docente.	272
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	275
5.1. SUJETO 01: "EL CASO DE ALBERTO".	279
5.2 SUJETO 02: "EL CASO DE ANDRÉS".	311

5.3. SUJETO 03: "EL CASO DE INÉS".	339
5.4. SUJETO 04: "EL CASO DE CARLOS".	367
5.5. SUJETO 05: "EL CASO DE SARA".	394
5.6. SUJETO 06: "EL CASO DE ADELA".	420
5.7. DISCUSIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL BASADO EN EL TRABAJO EN GRUPO.	454
6. CONCLUSIONES.	465
7. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.	469
8. BIBLIOGRAFÍA.	471
9. ANEXOS.	499
9.1. ESCALA DE LIKERT PROVISIONAL.	499
9.2. ESCALA DE LIKERT DEFINITIVA.	511
9.3. MODIFICACIONES DE LAS CATEGORÍAS DEL	

ANÁLISIS TEMÁTICO.	518
9.4. RESULTADOS DE LOS ENTRENAMIENTOS DE LAS CODIFICADORAS.	521
9.5. RESULTADOS DE LA ESCALA DE LIKERT.	523
9.6. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL MANTENIMIENTO DE LA ACTITUD DOCENTE.	533
9.7. SECUENCIALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS POR LOS PROFESORES.	537
9.8. DATOS DE LA CONDUCTA DOCENTE.	539
9.9. FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS DE LOS DIARIOS.	551
9.10.FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS EN LAS REUNIONES DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.	563

1. PRESENTACIÓN.

La Ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) supone profundos cambios a nivel de diseño, metodológicos y evaluativos. Cobra especial relevancia la interrelación entre las diferentes Áreas que componen el curriculum, pasando a un plano más privilegiado la conocida Interdisciplinariedad "El equipo docente constituido como equipo debe adoptar una perspectiva interdisciplinar en su trabajo de diseño, enriqueciéndose mutuamente con ideas de las distintas especialidades. En el caso de la Educación Física se observa claramente afinidades con el conjunto de materias que conforman el curriculum. Por lo tanto, se trata de dar un enfoque INTERDISCIPLINAR"¹. "Puesto que han de impregnar toda la acción educativa, las enseñanzas transversales constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, han de estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado"², cuyo logro, nos permitirá materializar los Objetivos Generales.

Se establecen nuevos planteamientos y estrategias para mejorar la calidad de enseñanza y favorecer la Formación Permanente del profesor³, haciéndose especial hincapié, como requisito para alcanzar estas metas, en la Innovación curricular, en definitiva, en lo que conocemos como Investigación en el Aula."Todo ello hace

Nota.- El subrayado es del autor del trabajo.

¹ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Diseño Curricular de Educación Física, Enseñanza Secundaria 12-16*. Sevilla: Junta de Andalucía. Pág. 28.

² JIMÉNEZ, M. J., y LALIENA, L. (1992). *Educación Ambiental. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 4.

³ Nota: siempre que en el texto citemos el término profesor, nos estaremos refiriendo indistintamente tanto al profesor como a la profesora, sin pretender con ello ningún tipo de discriminación por razones de sexo.

pensar en que la experimentación curricular constituye una ocasión privilegiada para tratar de romper el individualismo, tan frecuente en la actividad docente, y fomentar un trabajo en colaboración en busca de soluciones comunes a la problemática surgida de la actividad diaria en el aula"⁴. "El Ministerio de Educación favorecerá el que gran parte de las actuaciones formativas faciliten el intercambio de todo tipo de experiencias valiosas; potenciará, por lo tanto, programas y actuaciones promovidas por equipos de trabajo que conciban la formación permanente como una parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa en el marco del Centro docente considerado como unidad funcional básica"⁵.

Todos estos cambios, renovaciones y nuevas perspectivas hacen que surja una nueva figura en los Centros docentes, el "Equipo Educativo". Si revisamos los Diseños Curriculares Base, podemos constatar la especial importancia que conceden a esta nueva figura educativa: "Sería difícil de entender, dentro de este planteamiento, una formulación de objetivos de Educación Física sin la participación del equipo educativo, teniendo en cuenta los generales de área y ciclo. Por tanto, el diseño de determinación de objetivos debe elaborarse de tal forma que contribuya a la consecución de los objetivos generales"⁶. "El equipo educativo debería concretar de una forma general las actividades que puedan realizar los alumnos de una forma flexible y posible conforme reciba información por parte de éstos, independientemente de que los mismos puedan recibir a comienzo de curso, información de las posibles actividades que proponen para que tengan opción a

⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de educación y Ciencia. Pág. 107.

⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 108.

⁶ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Op. cit.* Pág. 18.

modificarlos o a elegir en su caso"⁷. "Al terminar de analizar todos los aspectos, el equipo educativo obtendrá una evaluación de cada alumno que servirá para orientar e informar a éste de sus progresos, deficiencias, posibilidades, etc."⁸. "... a la experimentación curricular y a la dinamización del profesorado más preocupado y receptivo a través del intercambio entre profesores de ideas y experiencias en grupos de trabajo o seminarios permanentes"⁹. "El desarrollo de las actividades requerirá del profesorado la organización de grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. para llevar a cabo este proceso de reflexión conjunta y necesitará, en muchos casos, del asesoramiento del "experto" o "especialista". Es aconsejable que el trabajo de estos grupos se concrete en la elaboración de materiales curriculares válidos para todo el profesorado de la zona. Resumiendo, el Plan de Centros de Profesores debe promover aquellas actividades de formación que impliquen de forma activa al profesorado y que, partiendo del análisis de su práctica, le lleven a analizar y modificar su actuación profesional, promoviendo la reflexión conjunta de todos los integrantes del centro educativo"¹⁰.

Es evidente, que el buen funcionamiento de esta nueva figura docente, el Equipo Educativo, será el que permita hacer realidad todos estos complejos y profundos cambios.

Este "Equipo Educativo" exige un nuevo perfil del profesor, un profesor colaborativo, cooperativo, con nuevas competencias y actitudes que le permitan y predispongan para trabajar en grupo, en definitiva, un docente con otra perspectiva

⁷ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Op. cit.* Pág. 31.

⁸ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Op. cit.* Pág. 39.

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 91.

¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 121.

educativa: "El perfil deseable del profesor deberá ser el de un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un proyecto de centro"¹¹.

Ante este profundo cambio educativo con repercusión directa en la Formación Inicial y Permanente del profesorado, debemos analizar nuestro programa de Formación Inicial para tratar de actualizarlo a tales exigencias, pero antes veremos que evolución siguen los paradigmas de investigación en la formación del profesorado y así, tratar de apoyarnos en el más conveniente para estudiar y analizar estas nuevas cualidades en los futuros profesores de Educación Física. De esta forma podríamos establecer un programa de Formación Inicial para preparar profesionales de acuerdo con el nuevo perfil del profesor, siendo sus principales características:

1. Perspectiva interdisciplinar.
2. Interés por los contenidos transversales.
3. Trabajar en un clima de colaboración.
4. Participar en experimentación curricular.
5. Ser miembro activo de los equipos de trabajo.
6. Preocupado por la Formación Permanente.
7. Comprometido con los equipos educativos.
8. Evaluar en equipo.
9. Involucrado con Seminarios Permanentes.
10. Pertenecer a Grupos de Trabajo.
11. Analizar su propia práctica.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 105.

12. Reflexionar en grupo.

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos que pretendemos alcanzar con esta investigación son los siguientes:

1. Conocer y profundizar en los temas que constituyen el "Conocimiento Práctico" del profesor de Educación Física durante su Formación Inicial.
2. Identificar los temas que constituyen el "Conocimiento Práctico" del grupo de profesores de Educación Física durante su Formación Inicial.
3. Conocer la influencia del Grupo de Discusión en la construcción del "Conocimiento Práctico" del Profesor de Educación Física en Formación Inicial.
4. Evaluar la evolución de la Actitud hacia el trabajo en grupo del Profesor de Educación Física durante su Formación Inicial.
5. Estudiar la influencia del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo sobre la práctica profesional de los profesores de Educación Física.
6. Valorar la eficacia del programa de Formación objeto de estudio.
7. Identificar necesidades formativas en los profesores de Educación Física durante su Formación Inicial.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Para aproximarnos al problema concreto de investigación, es necesario conocer y analizar el programa de formación del profesorado sobre el que pretendemos profundizar, para ello, es preciso sintetizar algunas ideas expuestas en apartados anteriores.

En 1.990 Delgado Noguera investigó sobre la influencia de un entrenamiento docente para mejorar algunas competencias del Profesor de Educación Física, observando que, si en general, los diversos entrenamientos planteados mejoraban las competencias, el entrenamiento mixto fué con el que se alcanzaron los mayores resultados. Este entrenamiento consistía en dos fases: en la primera, los alumnos en prácticas recibían la ayuda del profesor tutor, en la segunda, se retiraba la ayuda del profesor y el alumno tan sólo dependía de su reflexión y autoobservación. En ambas fases los alumnos realizaban análisis de sus clases en vídeo.

Siguiendo con esta línea de investigación, en 1.993 del Villar Álvarez, estudió la influencia de un entrenamiento docente, sobre la evolución de conocimiento práctico en la formación inicial del Profesor de Educación Física, estableciendo los tópicos de interés que constituyen el Conocimiento práctico de dichos profesores.

Tras la influencia de los estudios anteriores, el programa de prácticas docentes que se sigue actualmente en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, consiste en dotar al futuro profesor de Educación Física de las competencias necesarias para ejercer con éxito su futura profesión y permitirle un desarrollo adecuado de su conocimiento práctico, a través

de la intervención mixta del profesor tutor, más la reflexión crítica del alumno(a) en prácticas y el análisis de enseñanza a través del vídeo.

En este programa de prácticas existen 2 fases bien diferenciadas: en la primera fase, el alumno recibe la supervisión directa del profesor tutor; en la segunda fase, no existe la supervisión del profesor tutor, ésta se sustituye por el asesoramiento de un compañero. En ambas fases existe, la práctica docente, la reflexión o autoobservación crítica y también, el análisis de enseñanza a través del vídeo. Así, en este programa se utiliza el compañero como supervisor en acción recíproca, sumada a la actuación del experto en una fase anterior.

Como podemos apreciar este programa se centra en dos objetivos: a) mejorar la conducta docente en el aula y, b) mejorar la capacidad crítica para analizar la práctica. Aunque como mencionamos anteriormente, lo podemos situar entre aquellos programas que están orientados a la indagación, pues tiene como objetivo fundamental desarrollar en el docente la capacidad para analizar su propia práctica.

Dentro de este programa de formación los alumnos-profesores realizan las siguientes actividades:

1. Asistencia a la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte
- II.
2. Participación en las prácticas simuladas en el contexto de la Facultad, con los propios compañeros de la asignatura.
 3. Elaboración de una programación de aula con una duración de un curso académico, para el grupo al que imparte docencia en el contexto de las prácticas, revisada individualmente con el supervisor.

4. Preparación semanal de las planificaciones de sesión.

5. Realización de una actividad docente total con un curso real, una hora a la semana durante todo el curso académico.

6. Observación de la sesión del compañero, una hora a la semana, realizando análisis focalizados en diversos aspectos de la enseñanza, de acuerdo a un calendario de observaciones.

7. Redacción de autoinformes sobre cada una de las sesiones impartidas.

8. Realización de análisis a través de vídeo y con el supervisor de prácticas, de una de sus clases impartidas en el centro de enseñanza.

9. Elaboración de una memoria de prácticas, al final del curso.

Este programa de formación del profesorado tiene mucho en común con algunos de los modelos anteriormente expuestos, además, la evolución que ha seguido y la influencia recibida de los estudios con el directamente relacionados Delgado Noguera (1990) y del Villar (1993) hacen del mismo, un programa actualizado y en línea con los programas más avanzados en los que se tratan de integrar factores muy importantes en la formación del profesorado como son las competencias y la evolución del conocimiento práctico del profesor, y que en otros, sólo consideran a uno de estos componentes en función de donde polarice su conceptualización dicho programa de formación.

Por tanto, podríamos considerar nuestro programa de prácticas como un programa integrado que prepara profesionales capacitados para atender las necesidades educativas que demanda nuestra sociedad.

Sin embargo, volviendo a hacer hincapié en las directrices de la LOGSE y la organización de los centros educativos, se puede apreciar que no cumple con sus planteamientos, pues como analizamos en el apartado precedente este cambio educativo también afecta al profesorado, aparece un nuevo perfil de profesor en el que tiene un gran peso específico la colaboración, cooperación y el trabajo en grupo: "Tanto la formación inicial como permanente de los profesores debe responder de modo realista a las necesidades que la Reforma Educativa plantea para que los principios antes enumerados sean aplicables a los procesos educativos"¹².

Por tanto, este cambio en el perfil del profesor exige una modificación en su preparación, es decir, hay que adecuar su Formación Inicial a estas nuevas perspectivas profesionales: "Aunque el modelo de formación del profesorado propuesto por el Ministerio de Educación privilegia aquellas actuaciones que fomentan el trabajo cooperativo de los profesores en distintas agrupaciones (Centro Docente, Seminarios o Departamentos, Grupos de trabajo en los Centros de Profesores, Equipos Pedagógicos de los Centros de Profesores, trabajo en grupo como actividad fundamental en los distintos programas institucionales), ello no excluye -en consonancia con la diversidad de estrategias que fomenta este modelo- una tercera línea de actuación centrada en un proceso de formación de carácter individual"¹³.

¹² LORENZO, J.A. (1992). *Documentos para la Reforma. Documento 15. La Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra. Pág. 18.

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 138.

Así pues, debemos analizar el programa de Formación Inicial del profesor de Educación Física para así, poder tomar las decisiones más oportunas.

Como hemos visto anteriormente el programa de Formación Inicial que seguimos en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, se centra fundamentalmente en dotar al docente de las competencias necesarias y desarrollar en él un conocimiento práctico adecuado para afrontar con éxito el ejercicio de su profesión. Si analizamos este amplio programa, no encontramos ninguna actividad relacionada con el trabajo en grupo, colaboración o reunión de profesores.

Por tanto, en función de las reflexiones y planteamientos realizados anteriormente, podemos constatar que nuestro programa debe sufrir una adaptación a este nuevo perfil de profesor que se propugna en la LOGSE, y a su vez, debemos utilizar los medios necesarios para investigar sobre que tipo de actividades, estrategias y planteamientos debemos incluir en nuestro programa para que nuestros profesores en Formación Inicial se acerquen lo más posible a esa nueva figura docente que se promueve con la LOGSE y así, no tener ningún problema para formar parte de los llamados equipos educativos: "Además, la profesión docente comporta una dimensión eminentemente comunicativa, porque es en el marco de la interacción en el grupo donde se producen los aprendizajes, la madurez individual y colectiva y la interiorización de los conocimientos y de las actitudes básicas de los alumnos"¹⁴. Incluso, se plantea como recomendación lo siguiente: "Como sugerencia, creemos conveniente que en el seminario debería llevarse un libro diario de todos los miembros de éste, donde cada profesor, día a día, fuese anotando las incidencias o sugerencias más destacadas de las sesiones realizadas. Un análisis

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 98.

periódico de este documento por parte de los miembros del seminario, daría una visión de lo que sucede con las propuestas formuladas en el proyecto educativo de la materia"¹⁵.

Si un futuro profesor durante su Formación Inicial no ha trabajado en equipo, no se ha reunido con otros compañeros para discutir temas y problemas de la enseñanza, difícilmente lo hará cuando se encuentre ejerciendo su profesión: "La formación del profesorado debe atender: A desarrollar una sólida autonomía profesional. A valorar y ejercitar el trabajo en equipo"¹⁶.

Un año de prácticas es poco tiempo para que los futuros profesores conozcan las diversas dificultades y problemas que se producen en el aula a la hora de desarrollar la enseñanza. Por tanto, mediante el trabajo en grupo se enriquecerán las experiencias de los futuros profesores, lo que favorecerá un mejor conocimiento de la realidad docente, una mayor actitud hacia el trabajo en grupo, una mejora en las competencias docentes y en el desarrollo del conocimiento práctico del profesor.

Aunque este trabajo en grupo esté contextualizado y sea también una experiencia relativamente corta para desarrollar y asentar actitudes, conocimientos y capacidades de forma definitiva, pero al menos, estarán puestas las bases para que en el futuro puedan ser unos profesores eficaces, con actitudes positivas hacia la colaboración docente, capaces de formar parte de un equipo Educativo y en continuo perfeccionamiento, pues como afirma Taylor "la participación en

¹⁵ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Op. cit.* Pág. 39.

¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Op. cit.* Pág. 100.

actividades conjuntas de análisis curricular, de pequeños proyectos de desarrollo, y de discusión grupal relacionadas con puntos de elección curricular durante la formación del profesorado puede contribuir al desarrollo de destrezas de cooperación requeridas para un amplio abanico de funciones profesionales del profesor"¹⁷ (Taylor, 1978, citado por Fraile, 1993).

Con este estudio pretendemos avanzar un paso más en la línea de investigación de la Formación Inicial del Profesor de Educación Física. La formación del profesor actual no es suficiente con la intervención mixta profesor tutor más la reflexión crítica del alumno en prácticas y análisis de las clases en vídeo, ya que en la realidad docente el profesor no va a estar sólo. El profesor estará inmerso dentro de un seminario didáctico donde tendrá que planificar conjuntamente con otros compañeros, establecer criterios de evaluación e incluso programar actividades interdisciplinarias con compañeros de otros departamentos didácticos: "Todo esto requiere la organización de la materia en equipo, dentro del seminario o departamento y el intercambio de información y actividades en el equipo educativo. El profesor a través del seminario debe de actuar y planificar para lo que llamamos los tres tiempos pedagógicos y que a nuestro juicio sin tener esto en cuenta sería imposible cumplir, con eficacia y utilidad para nuestros alumnos, nuestra propuesta curricular"¹⁸.

Pensamos que un entrenamiento que incluya tareas, actividades que promuevan el trabajo en grupo, mejore el sistema actual de formación de

¹⁷ FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un Modelo de Formación Permanente para el Profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Pág. 198.

¹⁸ JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Op. cit.* Pág. 24.

profesores, que conduce al sujeto a una formación individualizada sin apenas interacción con el resto de compañeros.

La intervención mixta profesor tutor, trabajo en grupo, más la reflexión crítica del alumno en prácticas y el análisis de las clases en vídeo, deberían mejorar las actitudes hacia el trabajo en grupo a corto o a largo plazo, las competencias docentes y en el desarrollo del conocimiento práctico del profesor.

Pretendemos conseguir una formación más completa y al día respecto a los cambios educativos que vayan surgiendo, persiguiéndose como resultado la formación de profesores más capacitados, los cuales no encuentren ningún tipo de desfase entre su Formación Inicial y la realidad de la enseñanza. Como consecuencia, nos encontraremos con profesores más motivados y con una calidad de enseñanza que progresivamente irá en aumento.

Aunque éstas son unas de las principales inquietudes que nos planteamos en este trabajo, no es posible dar una solución rápida a las mismas. Muchos intentos tendrían que hacerse para que la mayoría de las cuestiones comenzasen a ver la luz clarificadora, lo que, a su vez, volverá a plantear nuevos problemas, pero así se avanza en el conocimiento.

Es nuestro objetivo, comenzar por definir que tipo de estudio vamos a realizar y, trataremos de acotar minuciosamente el problema al que queremos dar solución con este trabajo.

Este estudio se considera dentro de los **orientados a la indagación** y tiene una intencionalidad, descriptiva y comparativa, al tiempo que valorativa y evaluativa. Intenta poder hacer juicios sobre si hay diferencias o no, es decir, hacer

un juicio comparativo acerca de varias intervenciones en la formación del profesorado de E.F., una vez seleccionadas unas variables y una vez elegidos unos criterios teóricos como competentes.

De este modo, ante la pregunta ¿qué se pretende estudiar?. Podemos contestar, a nivel general, que conocer la respuesta a: ¿qué entrenamiento o programa de prácticas didácticas es más adecuado para conseguir crear en los alumnos unas capacidades, unas actitudes, habilidades, unas competencias y un correcto desarrollo de su conocimiento práctico , que les preparen para ser profesores eficaces?. Profesores en consonancia con el nuevo perfil de profesor que propugna la Reforma, que sepan adoptar las decisiones profesionales adecuadas, que sean críticos y reflexivos con respecto a su actuación docente, y por supuesto, que sean capaces de trabajar en grupo y ser componentes activos de lo que ya conocemos como **equipo educativo**.

La pregunta principal de este trabajo se reformula como sigue: ¿En qué condiciones los alumnos se convierten en buenos docentes, tal y como describe la LOGSE?. En los estudios precedentes a éste, Delgado (1990) basó su investigación en la búsqueda de un entrenamiento docente para mejorar algunas competencias del Profesor de Educación Física. Su programa de formación sólo se centró en la mejora de las competencias (modelo competencial), aunque utilizó la reflexión como elemento de formación, ésta no fue objeto de estudio en su investigación. Este estudio supuso un gran paso adelante dentro de la investigación en la formación del profesorado de Educación Física, sin embargo, su aportación a los programas de formación aunque muy importante, fue sólo parcial ya que no aportó nada en el campo del conocimiento práctico del profesor de Educación Física.

Recordando la revisión sobre los programas de formación del profesorado realizada anteriormente, la dirección en que caminan las nuevas líneas y, teniendo en cuenta el perfil de profesor que se persigue con la LOGSE, podemos constatar que un programa de formación eficaz es aquel que auna ambas corrientes, competencias y conocimiento práctico del profesor. Así tal y como nos dicta la LOGSE, tendremos un profesor activo, incitado a reflexionar sobre su actuación, consciente de las decisiones que adopta en clase, crítico y reflexivo respecto a su actuación docente, el entorno y sus alumnos.

Intentando avanzar en el estudio de Delgado (1990) y tratando de incorporarse a las nuevas corrientes de investigación sobre formación del profesorado, del Villar (1993) integra en su estudio competencias y conocimiento práctico, aunque se centre más en el estudio y evolución de los elementos reflexivos (modelo orientado a la indagación). Se estudia el conocimiento práctico del profesor de E.F. y se analiza su relación con las competencias docentes, se realiza un planteamiento mixto. Con este nuevo programa de formación además de dotar al alumno-profesor de las competencias docentes necesarias, se trata de desarrollar la capacidad docente para analizar y reflexionar sobre la práctica, se concibe el profesor como un innovador, indagador, investigador activo, constructor de su propio conocimiento profesional.

Sin embargo, si recordamos la pregunta principal, estos importantes avances en los programas de formación no dan respuesta a la misma, pues en ella nos cuestionábamos cómo conseguiríamos buenos docentes tal y como describe la L.O.G.S.E. Como hemos señalado anteriormente, la principal característica del nuevo perfil de profesor que se propugna en la Reforma, es la de ser cooperativo, colaborativo y capaz de participar dentro del "Equipo Educativo". Por tanto, vemos que aunque con el último estudio se consigue un profesor más crítico y reflexivo,

sin embargo, atendiendo a estas nuevas expectativas, sigue siendo un programa de formación incompleto, pues no aporta nada acerca de la colaboración de profesores ni posibilita la reflexión en grupo.

Así, con esta investigación pretendemos conocer y valorar, la influencia de un programa de Formación Inicial, que incluya además de las actividades de los programas precedentes, actividades y tareas que promuevan el trabajo en grupo, sobre las competencias docentes, actitudes hacia el trabajo en grupo y el desarrollo del conocimiento práctico del profesor de Educación Física.

Por tanto, en primer lugar debemos definir el modelo de Formación Inicial que vamos a utilizar para el diseño del trabajo.

Nuestro programa de formación podemos decir que está constituido por tres elementos fundamentales:

- a) entrenamiento de las competencias docentes.
- b) Reflexión, análisis de su práctica docente. Construcción de su propio conocimiento práctico.
- c) Reflexión en grupo, análisis de la práctica docente en grupo, construcción del conocimiento práctico a partir del intercambio de experiencias docentes.

Nuestro programa de formación, integra competencias y la evolución del conocimiento del profesor, su primer elemento pertenecería a un modelo competencial y el segundo, a un modelo orientado a la indagación. Sin embargo, tratamos de dar un paso más en la formación de los profesores de Educación Física, dada la nueva necesidad de que los docentes analicen su práctica en grupo, y construyan a partir del intercambio de experiencias docentes y de forma reflexiva, su conocimiento práctico y profesional: "la mayor parte de la comprensión que los

profesores tienen de su realidad proviene de las percepciones y experiencias que como estudiantes, tuvieron de sus maestros, y que ello es impermeable a su formación posterior, por ello, el profesor precisa de un talante reflexivo, cuestionador de las bases de las creencias propias, que se distancia de su papel e identifica los prejuicios. Además debe poseer capacidad para poder reflexionar sus problemas de forma colectiva con otros colegas"¹⁹ (Goetz y LeCompte, 1988, citados por Fraile, 1993). Por tanto, aunque realizamos un planteamiento mixto, al centrarnos en este último aspecto, este programa de formación de profesores pertenecería al denominado por Zeichner y Liston (1987) modelo orientado a la indagación.

Así pues, para la realización de este estudio es necesario un enfoque de investigación mixto, para lo cual combinaremos metodologías cuantitativas con cualitativas.

Dentro de este programa de formación los alumnos profesores realizan las siguientes actividades:

1. Asistencia a la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte
- II.
2. Participación en las prácticas simuladas en el contexto de la Facultad, con los propios compañeros de la asignatura.

¹⁹ FRAILE ARANDA, A. (1993). *Op. cit.* Pág. 105.

3. Elaboración de una programación de aula con una duración de un curso académico, para el grupo al que imparte docencia en el contexto de las prácticas, revisada individualmente con el supervisor.

4. Preparación semanal de las planificaciones de sesión.

5. Realización de una actividad docente total con un curso real, una hora a la semana durante todo el curso académico.

6. Observación de la sesión del compañero, una hora a la semana, realizando análisis focalizados en diversos aspectos de la enseñanza, de acuerdo a un calendario de observaciones.

7. Redacción de autoinformes sobre cada una de las sesiones impartidas.

8. Realización de análisis a través de vídeo y con el supervisor de prácticas, de una de sus clases impartidas en el centro de enseñanza.

9. Participación en las Reuniones de grupo, con los compañeros de prácticas en el centro de enseñanza, 45 minutos semanales, para analizar problemas y aciertos, comentar experiencias relacionadas con la enseñanza, siguiéndose un programa temático previamente establecido.

10. Elaboración de una memoria de prácticas, al final del curso.

El programa que actualmente se sigue en la Facultad, como hemos mencionado con anterioridad, se basa en: 1º) La supervisión de compañeros. Rudduck (1987), afirma que el diálogo entre profesionales favorece la superación

del aislamiento. Neubert y Bratton (1987), definen el "coaching" como la actividad cuyo objetivo es proporcionar a los profesores ayuda técnica y personal en su propio lugar de trabajo. Villar Angulo (1987) aclara este punto de vista, afirmando que el "coaching" se apoya en un modelo de enseñanza basado en la demostración, después, el supervisor, colega u observador aportan críticas constructivas acerca de la demostración realizada. Otro modelo de "coaching" es el denominado "de colegas" distinguido por Garmston (1987), que se corresponde con la supervisión de compañeros descrita por Rudduck (1987). En este modelo destaca la ayuda entre colegas para conseguir la integración de nuevos profesores e incremento de la reflexión a través de la observación (Marcelo, 1989).

Con nuestra investigación pretendemos presentar un novedad en la Formación del Profesorado de Educación Física, la utilización del grupo como supervisor, sumada a la actuación del experto en una fase anterior.

Finalmente, en nuestra investigación, el programa de Formación aplicado se llevará a la práctica bajo una perspectiva realista, es decir, de la misma forma que se realizaría en el contexto docente, así, los resultados gozarán de una mayor credibilidad.

2º) La consideración del futuro profesor como un sujeto reflexivo.

La investigación sobre el pensamiento de los profesores se basa en dos presupuestos fundamentales:

- Los docentes son sujetos reflexivos, que actúan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo.

- El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson y Stern, 1989).

El modelo de formación de profesores, propio de este paradigma de investigación, es el denominado por Zeichner y Liston (1987), modelo orientado a la indagación.

3º) El profesor como un profesional competente y capaz de tomar decisiones.

Concibe al docente como un técnico y un sujeto reflexivo que es capaz de tomar decisiones para adaptarse a su entorno.

Dentro de este modelo orientado a la indagación, surge una nueva necesidad, la de ser capaces de analizar la práctica docente.

Nuestro estudio nos lleva a dar un paso más en la formación de los profesores de Educación Física, dada la necesidad de que los profesores trabajen en grupo, pretendemos que sean capaces de analizar la práctica en grupo y que construyan su conocimiento práctico a partir del intercambio de experiencias docentes con otros compañeros.

Para la presente investigación, nos apoyaremos en los tres niveles de reflexión descritos por del Villar (1993) en su estudio:

1. Nivel Descriptivo.- El docente expone lo ocurrido en el aula, centrándose en el relato de las actividades de la sesión. Existe poco componente cognitivo, pues

del aislamiento. Neubert y Bratton (1987), definen el "coaching" como la actividad cuyo objetivo es proporcionar a los profesores ayuda técnica y personal en su propio lugar de trabajo. Villar Angulo (1987) aclara este punto de vista, afirmando que el "coaching" se apoya en un modelo de enseñanza basado en la demostración, después, el supervisor, colega u observador aportan críticas constructivas acerca de la demostración realizada. Otro modelo de "coaching" es el denominado "de colegas" distinguido por Garmston (1987), que se corresponde con la supervisión de compañeros descrita por Rudduck (1987). En este modelo destaca la ayuda entre colegas para conseguir la integración de nuevos profesores e incremento de la reflexión a través de la observación (Marcelo, 1989).

Con nuestra investigación pretendemos presentar un novedad en la Formación del Profesorado de Educación Física, la utilización del grupo como supervisor, sumada a la actuación del experto en una fase anterior.

Finalmente, en nuestra investigación, el programa de Formación aplicado se llevará a la práctica bajo una perspectiva realista, es decir, de la misma forma que se realizaría en el contexto docente, así, los resultados gozarán de una mayor credibilidad.

2º) La consideración del futuro profesor como un sujeto reflexivo.

La investigación sobre el pensamiento de los profesores se basa en dos presupuestos fundamentales:

- Los docentes son sujetos reflexivos, que actúan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo.

- El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones (Shavelson y Stern, 1989).

El modelo de formación de profesores, propio de este paradigma de investigación, es el denominado por Zeichner y Liston (1987), modelo orientado a la indagación.

3º) El profesor como un profesional competente y capaz de tomar decisiones.

Concibe al docente como un técnico y un sujeto reflexivo que es capaz de tomar decisiones para adaptarse a su entorno.

Dentro de este modelo orientado a la indagación, surge una nueva necesidad, la de ser capaces de analizar la práctica docente.

Nuestro estudio nos lleva a dar un paso más en la formación de los profesores de Educación Física, dada la necesidad de que los profesores trabajen en grupo, pretendemos que sean capaces de analizar la práctica en grupo y que construyan su conocimiento práctico a partir del intercambio de experiencias docentes con otros compañeros.

Para la presente investigación, nos apoyaremos en los tres niveles de reflexión descritos por del Villar (1993) en su estudio:

1. Nivel Descriptivo.- El docente expone lo ocurrido en el aula, centrándose en el relato de las actividades de la sesión. Existe poco componente cognitivo, pues

no realiza ningún tipo de análisis ni valoración. La descripción es el primer paso para la reflexión.

2. Nivel Interpretativo.- El docente realiza un análisis de los problemas que ocurren en el aula, trata de encontrar la causa de los mismos. Es un nivel de reflexión superior al anterior.

3. Nivel Propositivo.- El docente es capaz de plantear alternativas que den solución a sus problemas. Dado que conoce la causa de sus problemas, intentará solucionarlos a partir de su conocimiento práctico. Se puede decir que es el nivel de reflexión más alto.

El conocimiento práctico es el tipo de entendimiento que surge del análisis de la propia práctica.

El concepto de Conocimiento Práctico se apoya en estas seis características recogidas por del Villar (1993):

- Es personal.
- Es particular.
- Surge desde la experiencia.
- Está unido a la acción.
- Es adaptativo.
- Está cargado de ideología.

Nuestra investigación, la hemos planteado desde la óptica biográfica, bajo la que pretendemos conocer la estructura y composición del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física durante su Formación Inicial (Medina, 1989).

Por tanto, ante este sentido biográfico decidimos aplicar el estudio de casos.

Con esta investigación pretendemos conocer la temática de las reflexiones de los docentes, y a su vez, elaborar un programa de formación de profesores basado en la reflexión e indagación.

Estos dos objetivos, producir conocimiento y formar profesores, constituyen la base de esta investigación.

2.2. MARCO TEÓRICO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En este apartado vamos a realizar una breve revisión sobre la formación del profesorado, profundizando en los temas que exponemos a continuación:

2.2.1. Líneas de Investigación existentes en Formación Inicial.

La evolución de los paradigmas de formación del profesorado sigue un desarrollo similar a los paradigmas de investigación didáctica.

Realizaremos una descripción breve de los paradigmas de investigación didáctica, a nivel general, y su repercusión en la formación del profesorado, ya que todos los modelos tienen su fundamentación en alguno de estos.

Esta breve revisión de las líneas de investigación didáctica, en general, nos permitirá constatar una correspondencia clara con los modelos de formación del profesorado que a continuación describiremos.

A. Pérez (1983) ha distinguido cinco paradigmas contemporáneos de investigación didáctica:

- 1.- Paradigma Presagio - Producto.
- 2.- Paradigma Proceso - Producto.
- 3.- Paradigma mediacional centrado en el Profesor.
- 4.- Paradigma mediacional centrado en el Alumno.
- 5.- Paradigma ecológico.

1.- En el modelo o paradigma **Presagio - Producto** se intenta averiguar cuáles son las características personales (físicas y psicológicas) del profesor más influyentes en el éxito de la tarea docente. Se afirma que entre la actuación docente y la efectividad en el aprendizaje del alumno existe una relación causal directa. Tiene un problema, las características personales del profesor no están suficientemente definidas y se pueden interpretar de múltiples formas.

2.- El paradigma **Proceso - Producto** estudia las conductas del profesor más influyentes en el aprendizaje del alumno, para después usar las conductas más eficaces en un programa de formación del profesorado.

Este paradigma sustenta los modelos de formación del profesorado que antes hemos denominado de competencias.

En el campo de la Educación Física estos fundamentos han sido aplicados siguiendo idéntico esquema. Anderson (1971), Rosenshine y Furts (1973), Cheffers (1978), Pieron (1978), Martinek (1982), Siendentop (1983), Delgado (1990) etc..., en Delgado Noguera (1990), han ido delimitando las destrezas docentes que los profesores deben dominar.

3.- Los paradigmas **medicionales centrados en el Profesor**, toman en consideración los procesos internos que se producen en el profesor a la hora de tomar decisiones durante la enseñanza.

Este paradigma es el que soporta los modelos de formación del profesor basados en la toma de decisiones, las creencias y pensamientos del profesor. Entre las concepciones diferentes del profesor se distinguen: El profesor como procesador de información clínica (Shulman, 1975); el profesor que toma decisiones

2.2. MARCO TEÓRICO SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

En este apartado vamos a realizar una breve revisión sobre la formación del profesorado, profundizando en los temas que exponemos a continuación:

2.2.1. Líneas de Investigación existentes en Formación Inicial.

La evolución de los paradigmas de formación del profesorado sigue un desarrollo similar a los paradigmas de investigación didáctica.

Realizaremos una descripción breve de los paradigmas de investigación didáctica, a nivel general, y su repercusión en la formación del profesorado, ya que todos los modelos tienen su fundamentación en alguno de estos.

Esta breve revisión de las líneas de investigación didáctica, en general, nos permitirá constatar una correspondencia clara con los modelos de formación del profesorado que a continuación describiremos.

A. Pérez (1983) ha distinguido cinco paradigmas contemporáneos de investigación didáctica:

- 1.- Paradigma Presagio - Producto.
- 2.- Paradigma Proceso - Producto.
- 3.- Paradigma mediacional centrado en el Profesor.
- 4.- Paradigma mediacional centrado en el Alumno.
- 5.- Paradigma ecológico.

1.- En el modelo o paradigma **Presagio - Producto** se intenta averiguar cuáles son las características personales (físicas y psicológicas) del profesor más influyentes en el éxito de la tarea docente. Se afirma que entre la actuación docente y la efectividad en el aprendizaje del alumno existe una relación causal directa. Tiene un problema, las características personales del profesor no están suficientemente definidas y se pueden interpretar de múltiples formas.

2.- El paradigma **Proceso - Producto** estudia las conductas del profesor más influyentes en el aprendizaje del alumno, para después usar las conductas más eficaces en un programa de formación del profesorado.

Este paradigma sustenta los modelos de formación del profesorado que antes hemos denominado de competencias.

En el campo de la Educación Física estos fundamentos han sido aplicados siguiendo idéntico esquema. Anderson (1971), Rosenshine y Furts (1973), Cheffers (1978), Pieron (1978), Martinek (1982), Siendentop (1983), Delgado (1990) etc..., en Delgado Noguera (1990), han ido delimitando las destrezas docentes que los profesores deben dominar.

3.- Los paradigmas **medicionales centrados en el Profesor**, toman en consideración los procesos internos que se producen en el profesor a la hora de tomar decisiones durante la enseñanza.

Este paradigma es el que soporta los modelos de formación del profesor basados en la toma de decisiones, las creencias y pensamientos del profesor. Entre las concepciones diferentes del profesor se distinguen: El profesor como procesador de información clínica (Shulman, 1975); el profesor que toma decisiones

(Shavelson, 1976); el profesor como planificador (Yinger, 1977); el profesor como diagnosticador (Visonhaler y otros, 1977) y el profesor como investigador (Stenhouse, 1975).

4.- Los paradigmas **medicionales centrados en el Alumno**. De igual forma respecto del alumno se investigan los procesos mentales cuando aprende, con el fin de conocer los distintos aprendizajes del alumno y poder incidir en ellos durante la actuación del profesor, y sobre su estilo de enseñar.

5.- El **paradigma ecológico**, trata de estudiar un determinado fenómeno en la misma situación en la que se produce, con el mayor respeto a las características de la misma y a su desarrollo espontáneo, es decir, procurando no ser intrusivas.

Considera que el aula es un espacio social de comunicación e intercambio. Los métodos que utiliza para su estudio incluyen la observación participante, el estudio de casos, los análisis longitudinales, los estudios clínicos y los estudios etnográficos.

Para entender la evolución de las líneas de investigación sobre formación del profesorado, debemos previamente conceptualizar lo que entendemos por formación del profesorado.

Marcelo (1989), sintetizando la opinión de varios autores propone una definición que compartimos: "Es el proceso sistemático y organizado, mediante el cual los profesores - en formación o en ejercicio- se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que de forma cíclica y reflexiva, propicie

la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional"²⁰.

Los programas de formación del profesorado los agrupa García Álvarez (1987) en dos grandes modelos:

Por un lado, los **modelos Tecnológicos** que se articulan en programas de formación con unos objetivos específicos, enfocados hacia la actuación o realización docente. Marcan el énfasis en el "Hacer". Dentro de estos encontramos:

1. Modelos basados en la Microenseñanza.
2. Modelos basados en el análisis de la interacción.
3. Modelos basados en la supervisión clínica.
4. Modelos basados en las competencias.

Por otro lado, los **modelos Humanistas** que ponen el acento más en el "Ser" que en el "Hacer", es decir, en el profesor como persona que se desarrolla y se relaciona con los demás. Así tenemos:

1. Modelos basados en la Toma de Decisiones.
2. Modelos basados en los estudios e investigaciones sobre las creencias y el pensamiento de los profesores.
3. Modelos basados en la reflexión sobre la acción.

²⁰ MARCELO, C. (1989). Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos. Sevilla: Universidad de Sevilla. Pág. 30.

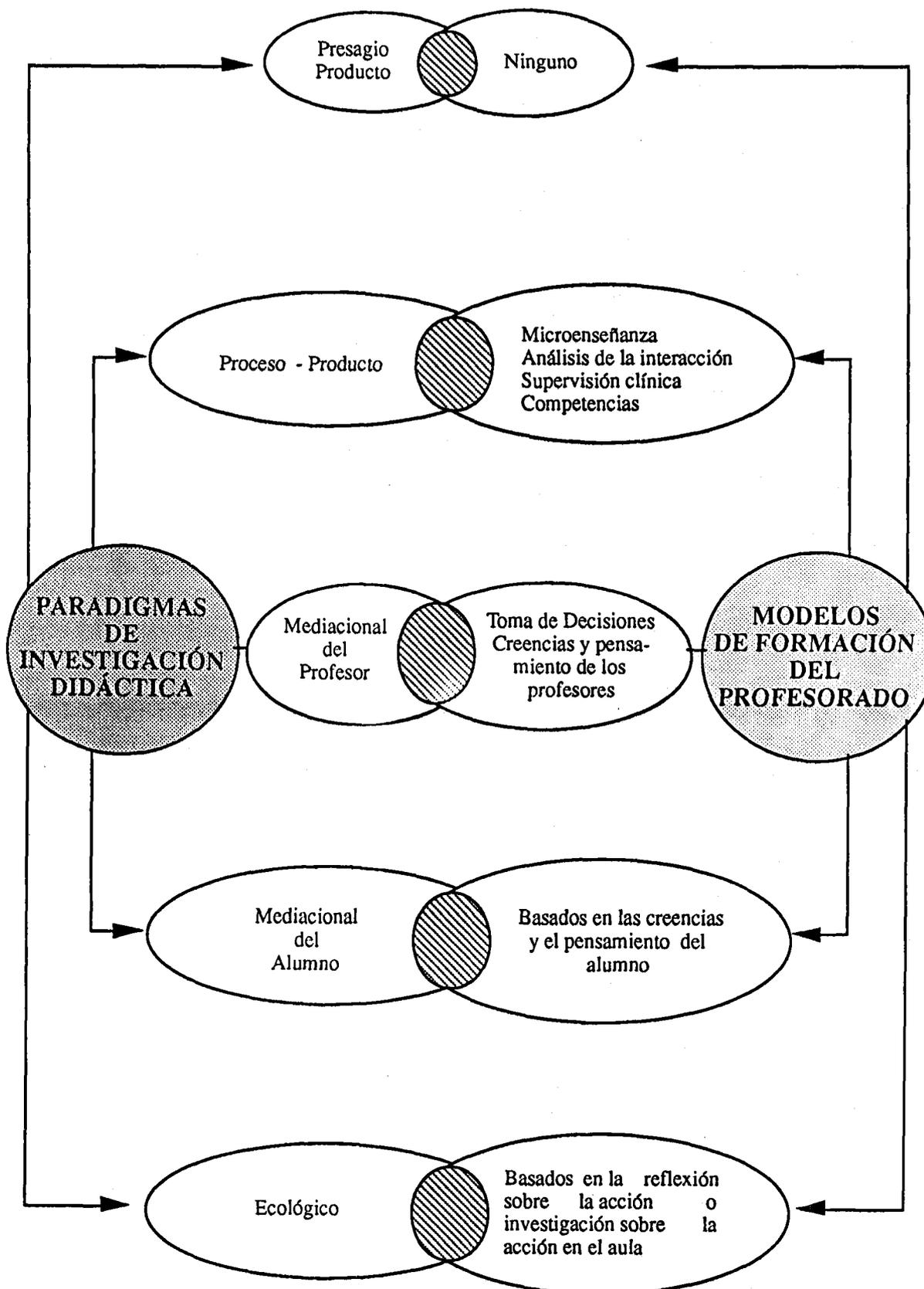


Figura nº 1: Interrelación entre los Paradigmas de Investigación Didáctica y los Modelos de Formación del Profesorado.

De todas las aportaciones sobre paradigmas de formación del profesorado, la clasificación elaborada por Zeichner (1983) es la más completa, ofreciendo cuatro paradigmas de formación del profesorado:

1. **Modelo Competencial**. Este modelo ha sido durante muchos años una de las aportaciones más importantes en el campo de la formación del profesorado por su variabilidad.

Basa la formación del profesor en la adquisición de determinadas competencias que le aseguren un éxito en su enseñanza. Se entiende la formación como un proceso técnico.

Su manifestación se debe, según Taylor (1978), citado por Villar Angulo (1990):

- Influencia conductista, su principal objeto de investigación es el comportamiento del docente en su clase.

- Saturación teórica en la formación del profesorado. Cambio desde el "saber", al "saber hacer".

- Necesidad de crear un indicador para valorar la formación recibida por los profesores, y así, hacer un balance sobre la rentabilidad de las inversiones en formación del profesorado.

Marcelo (1989) identifica varios tipos de competencias docentes:

1. **Competencias de conocimiento.** Se refieren a las habilidades intelectuales que ha de mostrar el estudiante. Este tipo de competencias contienen aspectos como el dominio de la materia a enseñar, los fundamentos de teorías psicopedagógicas, o de las estrategias didácticas.

2. **Competencias de actuación.** Se refieren a lo que hace el docente durante la fase interactiva, constituyen lo que el profesor sabe hacer más que lo que el profesor pueda conocer, así serían: formular preguntas, instrucciones, correcciones, gestión de aula, etc...

3. **Competencias de consecuencias.** Se refieren a la eficacia docente desde el punto de vista de la relación entre el comportamiento docente y el rendimiento de los alumnos.

En la Formación Inicial del profesor de Educación Física, podemos destacar los estudios de Siedentop (1981), Mckenzie (1976), Currens (1977), Pieron (1977 y 1986), Pieron y Delmelle (1983) y Delgado (1990), aunque este último se puede considerar un modelo mixto, porque incluye la reflexión como elemento en la formación Inicial del Profesor de Educación Física.

2. **Modelo Tradicional.** La formación se convierte en el proceso de aprendizaje de un oficio, siendo el profesor la persona que domina dicho oficio.

La formación se realiza a través de ensayos y errores, convirtiéndose la práctica en el elemento fundamental para adquirir el oficio de profesor (Zeichner, 1983).

Las prácticas didácticas se convierten en el elemento curricular más importante para los profesores en formación inicial. Este modelo no desconsidera la formación teórica, pero es en las prácticas de enseñanza donde se demuestra la competencia de un profesor (Zeichner, 1980). El profesor realiza la práctica guiado por el modelo que le presenta el maestro. Esta tendencia puede sintetizarse en la siguiente proposición: "Si quieres llegar a ser un buen profesor, haz lo que los buenos profesores hacen" (Stones y Morris, 1972).

Los problemas de este modelo son que favorecen un aprendizaje pasivo y ofrecen un punto de vista parcial de la enseñanza.

3. Modelo Personalista. Este modelo recibe las influencias de la psicología perceptual, del humanismo, la fenomenología, está considerado como humanista, por ser la persona el eje central de este movimiento, antes que el profesional.

El pilar básico de este programa de formación es el autoconcepto, el "si mismo" .

El proceso de formación no es un proceso de adquisición de competencias, sino que es un proceso de exploración personal personal, tomar conciencia de sí mismo y de los otros.

El objetivo de este modelo es conseguir profesores que a su vez sean personas con autoconcepto positivo, es decir, personas con la madurez

conveniente. El concepto de profesor eficaz, se substituye por el de profesor suficiente (Combs y otros, 1979).

En este modelo pasa a un primer plano la autopercepción docente, siendo el objetivo de los programas de formación, que el profesor alcance rápidamente un alto nivel de satisfacción, con el que poder solucionar sus problemas, y alcanzar satisfacción por su trabajo. A partir de este momento, aparecerán las preocupaciones de tipo técnico.

4. Modelo Orientado a la Indagación. Este modelo es el que más eco está teniendo en las últimas investigaciones sobre formación del profesorado. Concibe al profesor como un sujeto reflexivo capaz de resolver problemas, por tanto, su principal objetivo es proporcionar a los docentes capacidades reflexivas para analizar su propia práctica.

El programa de formación del profesorado que analizamos en la presente investigación, se encuentran dentro de este modelo formativo, pues el principal objetivo es desarrollar en los profesores la capacidad para analizar y reflexionar sobre su práctica.

Entre las diferentes conceptualizaciones que dentro de este modelo los autores han utilizado para referirse al profesor, destacamos las siguientes: Los profesores como controladores de sí mismos, Elliot (1985); profesores reflexivos, Zeichner (1987); profesor como investigador en la acción, Corey y Shumsky (1982); profesores como sujetos que resuelven problemas, Joyce (1985); etc...(Tom, 1985).

A partir de todas estas afirmaciones, podemos deducir un tipo de profesor que no termina su formación con la formación inicial:

- Activo.
- Reflexiona sobre su propia práctica.
- Investiga en su aula.
- Capaz de adaptarse a nuevas situaciones.

Dentro de la formación del profesorado de Educación Física debemos destacar los trabajos de Pascual (1994), del Villar (1993), Fraile (1993) y Devís (1994).

En este modelo la reflexión adquiere especial importancia, orientándose todas las actividades a desarrollar la capacidad para reflexionar sobre la práctica.

Kemmis (1985) analiza las características de la reflexión:

1. La reflexión no está determinada biológicamente o psicológicamente, es una orientación hacia la acción, que expresa las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones históricas en que nos encontremos.
2. La reflexión no es una actividad mental individual, sino que presupone relaciones sociales.
3. La reflexión no es ni independiente de los valores ni neutral, es una expresión de los intereses humanos, políticos y culturales.

4. La reflexión no es pasiva ante el orden social, es un instrumento activo de transformación social.

5. La reflexión no es proceso mecánico, es una práctica para poder reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social. (Marcelo, 1989).

Se puede apreciar que existe una relación directa entre el modelo Orientado a la Indagación y la teoría crítica aplicada a la enseñanza.

Como afirma del Villar (1993) la reflexión tiene un corto desarrollo como objeto de estudio, incluyéndose en los nuevos programas de formación del profesorado. Sin embargo, los programas Orientados a la Indagación se enfrentan a un problema, dar contenido a la reflexión.

Pollard y Tann (1987), citados por Marcelo (1989), establecen un contenido para la reflexión, definiendo las destrezas necesarias para llevar a cabo una enseñanza reflexiva:

- Empíricas. Conocimiento de lo sucedido en el aula, descripción.

- Analíticas. Interpretación de los datos descriptivos, proceso de construcción del conocimiento práctico.

- Evaluativas. Manifiestar juicios valorativos.

- Estratégicas. Elaborar alternativas que nos permitan anticiparnos en las tomas de decisiones.

- Prácticas. Reconstruir los conceptos teóricos a partir del conocimiento práctico.

- De comunicación. Compartir las reflexiones.

Zeichner y Liston (1987), basándose en la distinción de Habermas sobre los niveles del conocimiento, establecen tres niveles de reflexión:

1. Nivel técnico. Análisis de nuestra actuación en el aula.
2. Nivel práctico. Decisiones preactivas basándose en la reflexión sobre lo que se ha hecho.
3. Nivel crítico. Análisis de las repercusiones contextuales de nuestra actuación.

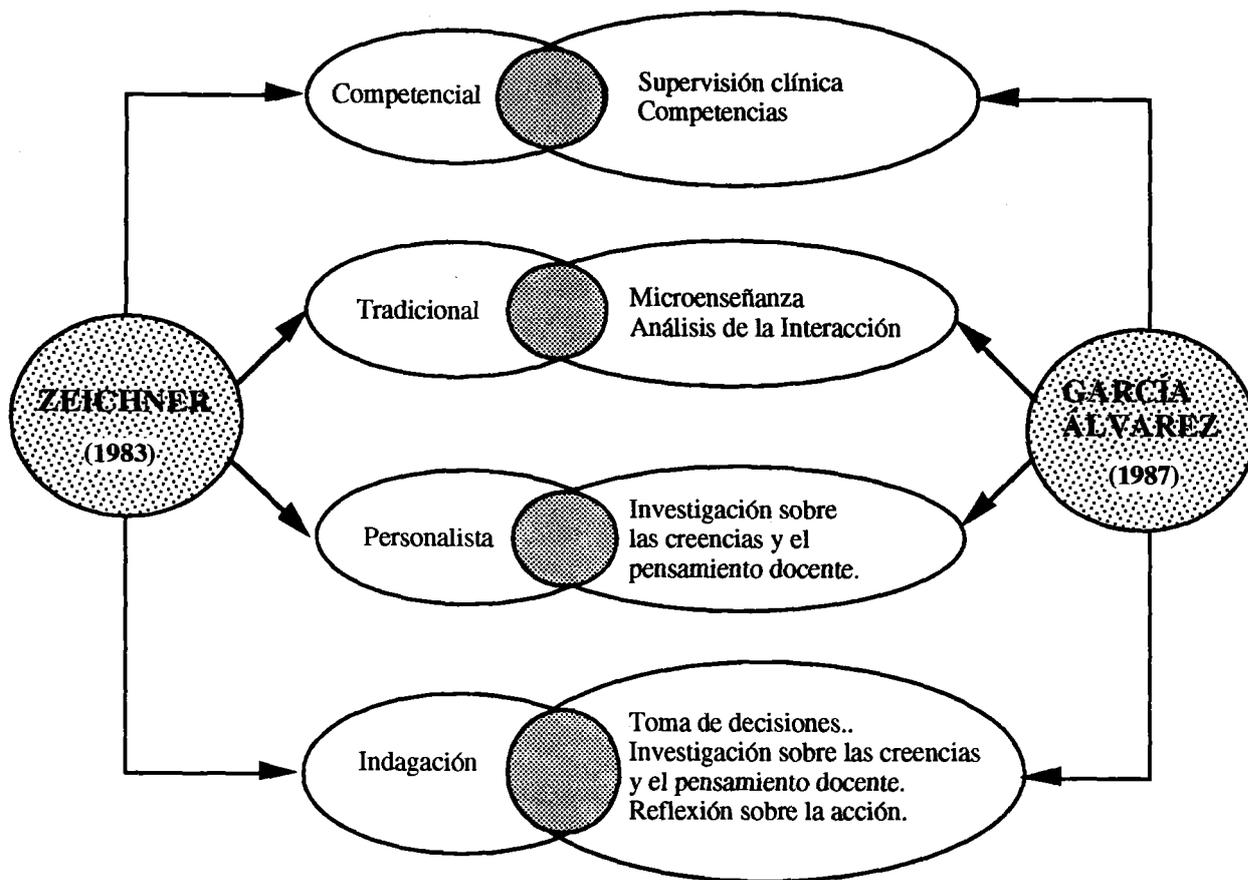


Figura nº 2: Relación entre los paradigmas de formación del profesorado propuestos por Zeichner (1983) y los de García Álvarez (1987).

2.2.2. La Formación Inicial del Profesorado de Educación

Física.

Conocida la evolución de los paradigmas de investigación en la formación del profesorado, a partir de aquí, lo realmente importante sería delimitar claramente los efectos de cada modelo en la Formación Inicial de los profesores de Educación Física. Además, esto nos permitirá conocer líneas de investigación en formación de profesorado en E.F., que nos aporten conocimientos para clarificar y acotar nuestro problema objeto de estudio en esta investigación.

Dentro de esta aproximación habría que destacar dos autores, por varias razones: Una, porque sus trabajos están fundamentados en la conjunción de algunos de los submodelos indicados y otra, porque muchos de los estudios están realizados de forma más o menos continuada, y focalizados en la E.F.

Así D. SIEDENTOP, desde 1981 hasta la actualidad, lleva un programa de investigación que intenta la precisión de los medios para modificar los comportamientos profesionales del enseñante de E.F. Sigue los planteamientos de los modelos basados en la microenseñanza, la supervisión clínica y las competencias. En esta línea también Mckenzie, (1976) y Currens (1977) ha realizado estudios basados en la modificación de la conducta del profesor.

Varias razones justifican el programa de prácticas emprendido por Siedentop respecto a la formación del profesorado: (a) El enseñante en formación considera las prácticas didácticas como la fase más significativa de su formación profesional; (b) la constatación que, con frecuencia, ocurre que los cambios deseados por los responsables de las prácticas no se cumplen e incluso se observan cambios opuestos y (c) de la escasez de resultados de investigación sobre la formación del profesorado.

Sus trabajos, fundamentalmente, se centran en reducir, durante el entrenamiento, los períodos de observación del profesor en prácticas sin la interacción e intervención del profesor tutor. En cuanto a las conductas docentes que habría que entrenar considera como más significativas: (1) Aumentar la frecuencia de Feedbacks; (2) disminuir las interacciones negativas entre el profesor en prácticas y sus alumnos; (3) aumentar la frecuencia de interacciones positivas y (4) reducir el tiempo gastado en la Organización de la clase.

Por otro lado, M. Pieron ha realizado multitud de estudios, desde 1977 a la actualidad, sobre la formación del profesor en prácticas y sobre la enseñanza de la Educación Física. Generalmente, todos sus estudios han intentado describir lo que ocurría en la clase tanto desde el punto de vista del comportamiento del profesor, del alumno y de la interacción de ambos y por lo tanto, aportan información sobre lo que ocurre, en general, en la clase de E.F.; y sobre las destrezas docentes que habría que modificar, en particular, pero no concluyen sobre la forma de entrenamiento para conseguir cambiar esas conductas docentes. Al igual que el autor anterior, sigue los submodelos de competencias, microenseñanza y supervisión clínica.

De sus estudios, cabe destacar por su relevancia uno del 1983 que resumimos a continuación y que realizó en colaboración con Delmelle. Consistió en la valoración de algunas competencias docentes utilizando el vídeo y paralelamente la discusión conjunta sobre las competencias que había que modificar. Así, dos profesores en prácticas fueron observados durante dieciséis clases que eran grabadas en vídeo y en las que se estudiaban los feedback que impartía el profesor a sus alumnos así como los comportamientos de los alumnos en cuanto a su tiempo de práctica motriz. Tras cuatro clases como línea base, los profesores en práctica fueron informados sobre los resultados obtenidos en las clases anteriores. Algunas de las secuencias de las grabaciones en vídeo fueron revisadas y comentadas con la colaboración del experimentador. A partir de aquí, los profesores en prácticas se fijaban objetivos personales sobre la emisión de feedbacks y desarrollaban un proyecto de modificación de sus comportamientos.

Como conclusiones de los estudios realizados sobre formación del profesorado recogemos literalmente las que M.Pieron (1986) cita: "La mayoría de los estudios que intentaron modificar comportamientos específicos de enseñanza,

por medio de intervenciones o por serie de intervenciones agrupadas, fueron positivos".

Parece que algunos comportamientos no se mantienen necesariamente en el nivel alcanzado durante la intervención y que son automáticamente transferibles a otras situaciones. El profesor está obligado a un perfeccionamiento continuo.

Dada la complejidad de la enseñanza de la actividad deportiva y las múltiples variables que ejercen su influencia sobre el alumno y su tiempo de práctica motriz, es imposible que un procedimiento de formación del profesorado sea demasiado prescriptivo.

Además de los análisis en la práctica de la enseñanza de los comportamientos docentes y discentes y de su interacción, existen en la literatura otros posibles análisis y diagnósticos de la intervención docente a través de los procesos de pensamiento y de las decisiones de los profesores. Son los modelos o aproximaciones denominados Humanistas.

Como estudios más recientes en E.F. hay que destacar el de Delgado (1990), que pertenecería a lo que Zeichner (1983) denomina como "Modelo Competencial" en la formación del profesorado, aunque como también incluye la reflexión del profesor, lo podemos enmarcar dentro de un modelo Mixto Competencial-Reflexivo, con mayor énfasis en la competencias. En este estudio, Delgado, trata de comprobar la influencia de un entrenamiento docente sobre algunas de las Competencias del profesor de E.F., las competencias que analizó en su estudio fueron:

1. Tiempo útil.
2. Tiempo de Atención y Organización.

3. Posición correcta del profesor en las instrucciones.
4. Frecuencia total de Feedbacks
5. Frecuencia de Feedbacks correctos.

La observación sistemática realizada por Delgado Noguera en este estudio, ha permitido establecer una metodología en el estudio de las competencias del profesor de E.F. e identificar patrones estables y eficaces de comportamiento docente, en el área de E.F.

No obstante su estudio introduce aspectos no relacionados con el modelo competencial al incluir la reflexión como elemento en la formación inicial del profesorado de E.F. Es por tanto, un modelo que podemos considerar mixto.

Avanzando un paso más en la línea de investigación sobre Formación Inicial del Profesor de Educación Física, iniciada por Delgado Noguera, del Villar (1993) realizó una investigación en la que el conocimiento práctico del profesor es su principal objeto de estudio, encuadrándose dentro de los modelos "Orientados a la Indagación". Siguiendo a Delgado Noguera, no olvida el estudio de las competencias y trata de integrar en su trabajo los dos componentes: reflexión y competencias (haciendo más hincapié en el primer elemento).

La investigación realizada por del Villar ha permitido establecer los tópicos de interés que constituyen el "Conocimiento Práctico" del profesor de Educación Física y a su vez, constituir una metodología para estudiar este tipo de conocimiento.

Fraile (1993) inicia otra línea de investigación, la Formación Permanente en el profesorado de E.F., en su estudio "Un modelo de Formación Permanente para el Profesorado de Educación Física", que también podemos incluir dentro de los

modelos "Orientados a la Indagación" trata de diseñar, experimentar y evaluar un programa de perfeccionamiento para el profesor de EGB especialista en E.F., utilizando como principal elemento de ese programa de formación la Investigación-Acción. Durante esta investigación, Fraile constata que el profesor al tomar contacto con la realidad del aula, tiene una serie de carencias no cubiertas por la formación inicial. Así, con este programa, entre otras aportaciones, consigue una mejora en el desarrollo profesional del Profesor de Educación Física.

En 1993, García Ruso abre una nueva línea de investigación, realiza una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción, sobre la formación inicial del profesorado de Educación Física, destacando su planteamiento por la utilización de la investigación-acción colaborativa como estrategia para el análisis y modificación del diseño curricular.

Pascual (1994) emprende otra línea de investigación, realizando un estudio sobre la Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado de primaria.

Analizadas las líneas de investigación sobre Formación Inicial del profesor de E.F., es el momento de enmarcar nuestro trabajo dentro de alguna de ellas, aunque lógicamente, al realizarse en el mismo contexto que el estudio de Delgado (1990) y del Villar (1993), y sobre el programa de prácticas docentes que ha recibido las influencias de los dos estudios anteriores, nuestro trabajo supone un avance más en estas investigaciones.

Considerando el programa de Formación Inicial que se sigue en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, tras las influencias de los estudios previamente mencionados, nuestra investigación la podemos situar dentro de lo que Zeichner (1983) denomina "Modelos orientados a la Indagación",

y a su vez también, según García Álvarez (1987) dentro de los Modelos Humanistas, en los modelos basados en la reflexión sobre la acción.

2.2.3. El Trabajo en Grupo en la Formación del Profesorado.

El profesorado dedica gran parte de su actividad profesional a los estudiantes, con el objetivo de facilitar su aprendizaje. El profesor se enfrenta a esta actividad en solitario.

Lortie (1975) identifica diversas características de la profesión docente, entre las que destaca el "Individualismo". Este individualismo se produce en opinión del autor por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, y ello se produce desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización. Existen escasas oportunidades para que los profesores compartan sus preocupaciones y analicen su enseñanza.

Tratando de fundamentar este aislamiento, Feiman y Floden (1986) estiman que está favorecido por la "arquitectura" escolar.

Bird y Little (1986) aseguran que "aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los

compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera"²¹.

Es una de las profesiones con mayores dosis de soledad y aislamiento. La enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como afirma Bullough (1987) "La clase es el santuario de los profesores...El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar"²².

Para Maeroff (1988) el aislamiento de los profesores está muy relacionado con la falta de "tiempo".

Según Fullan y Hargreaves (1992), el aislamiento plantea el problema de la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada, afirmando que "El problema del aislamiento está muy arraigado. La arquitectura lo apoya. El horario lo refuerza. La sobrecarga docente lo sostiene. La historia lo legitima"²³.

Una prueba más del grado de aislamiento del profesor en su actividad profesional, es la denominación con que Huberman (1993) califica a los profesores, "artesanos independientes", como si de un pintor o escultor se tratara (Huberman, 1993, citado por Marcelo, 1994).

²¹ BIRD, T. y LITTLE, J.W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86, (4). Pág 495.

²² BULLOUGH, R. (1987). Accommodation and Tension: Teachers, Teachers Role and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers*. London: Falmer Press. Pág. 92. (En C. Marcelo, Formación del profesorado para el cambio educativo).

²³ FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University. Pág. 157.

Finalmente, Marcelo (1994) tratando de profundizar en este problema docente, opina que "la enseñanza es una profesión en donde pedir ayuda no forma parte de la cultura profesional"²⁴.

Ante esta realidad del profesor, diferentes contextos profesionales encuentran en la colaboración, cooperación de profesores, trabajo en grupo, trabajo en equipo, una forma de superar el individualismo reinante en la profesión, y a su vez, enriquecer la enseñanza y conseguir una mayor motivación del profesor hacia la actividad docente.

Para muchos profesores trabajar con otros compañeros verdaderamente interesados en la educación, es la solución ideal para llevar a la práctica una enseñanza más dinámica, más abierta a la innovación.

Lieberman (1986) afirmaba que los colegios no evolucionarían mientras las personas no trabajaran juntas.

Por otra parte, los profesores reflexivos necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros (Pollard y Tann, 1987, citados por Marcelo, 1992).

Vera (1988) en sus estudios sobre el profesor principiante, ha encontrado que "Existe una correlación bastante alta entre el grado de satisfacción y la frecuencia de las reuniones, de modo que los profesores que más veces se reúnen e intercambian impresiones son los que se muestran más satisfechos"²⁵.

²⁴ MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU. Pág. 149.

²⁵ VERA VILA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro. Pág. 338.

Para Martinek y Schempp (1988) es necesario diferenciar dos formas de colaboración, "modelos de asistencia a programas", que son formas de colaboración de asistencia técnica y curricular que suelen darse en la formación y perfeccionamiento del profesorado; y "modelos vinculados a la investigación" o formas de colaboración guiadas por cuestiones o problemas de investigación.

La cultura de la colaboración nos plantea una escuela donde se primen los valores de interdependencia, apertura, comunicación, publicidad, autorregulación, colaboración y autonomía (Mahaffy, 1989, citado por Escudero, 1990).

Little (1989) encuentra diferentes niveles de colaboración, cuya progresión está en función del nivel de privacidad que se comparte con los compañeros: "contar historias y sondear, ayuda y asistencia, compartir y trabajo conjunto".

Escudero (1990) llega a plantear que "en estos momentos existen argumentos y razones suficientes para atribuir a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa, y en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa"²⁶.

Una preocupación que existe en Inglaterra sobre el tema de la cooperación educativa es hacer que el profesor no trabaje aislado en su clase y que la organización del centro disponga de tiempo extra para facilitar el agrupamiento de los docentes en un bloque horario (Campbell y Southworth, 1990, citados por Villar Angulo, 1991).

²⁶ ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona. 189-222. Pág. 198.

En los centros existen reuniones de los equipos de profesores, sin embargo, la gran mayoría de ellas se orientan a temas organizativos y burocráticos. Muy pocas veces éstas se orientan a los problemas relacionados con las clases, para poder intercambiar puntos de vista, experiencias y preocupaciones. Según Porlán y Martín (1991): "Solemos tener la sensación de que los problemas que se nos plantean son exclusivos de nuestras clases. Cuando ampliamos el horizonte y los compartimos crítica y rigurosamente en un equipo de trabajo, la comprensión de los acontecimientos pasa generalmente a un nivel superior, y los problemas ya no son 'mis problemas': son problemas profesionales compartidos y, por tanto, más objetivables que en su primera formulación"²⁷.

Toda esta importancia que se concede a la colaboración de los profesores la corrobora Villar Angulo (1991) cuando afirma que "El aprendizaje en los adultos se ve favorecido cuando participan en actividades que significan relaciones y apoyos mutuos, diálogos interpersonales, interacciones psicosociales"²⁸.

Rich (1992) define los objetivos que se pueden perseguir con los seminarios o grupos de trabajo de profesores: propiciar el desarrollo profesional de los profesores; incrementar las interacciones entre compañeros, con la intención de superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, ayudar a reducir la fragmentación de un programa, en los momentos en que se introduce un nuevo curriculum.

²⁷ PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada. Pág. 37,38.

²⁸ VILLAR ÁNGULO, L.M. (1991). Los profesores y el cambio Educativo: Teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo, 97-132. Pág. 113.

Para Izquierdo (1993), el desarrollo profesional de los profesores se produce en lugares tan cotidianos como las reuniones: claustro, ciclo, seminario, grupo de trabajo, etc. Dependiendo de la evolución de las mismas, la capacidad del profesorado para progresar autónomamente en la toma de decisiones sobre el proyecto educativo y desarrollo curricular, aspectos esenciales de la Reforma. Considera que "la reunión de profesores es una excelente oportunidad, entre otras, para que cada participante satisfaga la necesidad de sentirse competente, al tiempo que cada uno de los integrantes de la reunión ayuda, con su comportamiento, a que lo logren los otros"²⁹.

Uno de los aspectos positivos de compartir experiencias y preocupaciones con otros profesores principiantes, es que ayuda a superar el denominado "shock de realidad" (Marcelo, 1994).

Para Marcelo (1994), la cultura colaborativa no se manifiesta en las reuniones ni disposiciones burocráticas, sino en las actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día. Afirmando que "los diferentes investigadores plantean que la cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores"³⁰.

Por otra parte, si analizamos las diferentes funciones asignadas a los Centros de Profesores en las diferentes Comunidades Autónomas, entre otras destacan: promover la creación de grupos de trabajo, y promover el asesoramiento a grupos de trabajo. Lo que ratifica una vez más, la importancia creciente que está adquiriendo el trabajo en grupo en la actividad docente.

²⁹ IZQUIERDO, C. (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, (210), 77-79. Pág. 78.

³⁰ MARCELO, C. (1994). *Op. cit.* Pág. 163.

Esta importancia y necesidad del trabajo en grupo entre los profesores se pone aún más de manifiesto, cuando el propio Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.) (1994) llega a afirmar que "Para evitar este sentimiento de aislamiento y soledad es preciso, no sólo hacer una apuesta decidida por el trabajo en equipo, sino también proporcionar instrumentos que faciliten a los profesores la tarea de reflexionar sobre lo que hacen en la aulas y que les permitan, a renglón seguido, hablar sobre ello e intercambiar sus opiniones con otros profesores"³¹.

Además, el M.E.C. va aún más lejos, apostando por la formación del profesorado en equipo que considera más eficaz, atribuyendo a este tipo de formación una serie de ventajas que enumeramos a continuación, "La formación en equipo:

- es más enriquecedora:
 - * se contrastan opiniones
 - * se intercambian conocimientos y experiencias
 - * se aportan sugerencias
 - produce cohesión entre los miembros
 - puede ser el motor para poner en marcha otras experiencias educativas
 - permite aprovechar mejor los recursos disponibles (sala de reunión, medios audiovisuales, etcétera)
 - necesita de un animador/coordinador
 - exige que todos los miembros del equipo se impliquen
 - exige que las aportaciones sean constructivas
- ES MÁS EFICAZ"³².

³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *En clave de reforma: La evaluación*. Madrid: SM. Pág. 5.

³² MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Op. cit.* Pág. 5

Según lo analizado hasta ahora, es evidente la necesidad del trabajo en grupo para los profesores, además de sus múltiples aportaciones que ayudan a mejorar la actividad docente, sin embargo, este sentimiento carecería de peso si no se materializara en las diferentes fases del proceso de formación del profesorado.

Atendiendo al concepto de formación del profesorado de algunos autores, encontramos como el trabajo en grupo, trabajo en equipo, es uno de sus principales objetivos:

- Medina y Domínguez (1987) establecen que "la formación del profesorado la consideramos como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en el equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común"³³.

- Marcelo (1994), entiende por formación del profesorado "Formación del Profesorado es el campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos"³⁴.

³³ MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel. Pág. 87.

³⁴ MARCELO, C. (1994). *Op. cit.* Pág. 183.

Estas definiciones ponen de manifiesto que a nivel conceptual el trabajo en grupo es importante en la formación del profesorado. Aunque nos preocupa saber si estas manifestaciones han producido cambios en la práctica o son meramente un ejercicio intelectual.

La primera referencia que encontramos de la incorporación del trabajo en grupo a la formación del profesorado es la de Cirigliano y Villaverde (1966), considerando esta técnica indispensable en las Escuelas Normales, entre otras cosas porque: "1º) se da una información profesional, práctica, de finalidad social; 2º) se prepara personal para desempeñar tareas típicamente involucradas en el área de las Relaciones Humanas; 3º) estas relaciones se darán precisamente en una estructura grupal (maestros-alumnos); y 4º) el objetivo de los maestros que de ellas egresan involucra a su vez la educación y la formación social de los niños que han de estar a su cargo"³⁵.

Por otra parte, para estos autores las técnicas de grupo son muy importantes en las prácticas de enseñanza. Además, afirman, que en los institutos y facultades que forman profesores, las técnicas de grupo son utilizadas cada día más.

Schuttenberg (1983) destaca la importancia del aprendizaje cooperativo y de las tutorías en la formación del profesorado como un medio de enseñanza eficaz, que sirve, además, para identificar, planificar y buscar soluciones a los distintos problemas.

Brown y Wambach estudiaron el efecto de un programa de iniciación, MTIP (Mentor Teacher Induction Program), sobre profesores principiantes, en el cual,

³⁵ CIRIGLIANO, G. F. J., y VILLAVARDE, A. (1966). *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas. Pág. 102.

una de las actividades de asesoramiento consistía en la intervención de profesores mentores en "seminarios". Los profesores principiantes expresaron su intención de permanecer en la enseñanza en una proporción mayor que aquellos que no recibieron este tipo de asesoramiento (Brown y Wambach, 1987, citados por Marcelo 1994).

En 1988, Barreiro, Juskiewicz y Murriello, consideran a los "pequeños grupos" como una posibilidad de perfeccionamiento docente a través de la potenciación positiva mutua.

Imbernon, tras un análisis sobre la formación del profesorado, llega a la conclusión de cuáles deben ser sus objetivos fundamentales, entre los que destacamos el de "intercambiar experiencias y reflexiones con otros profesionales mediante el trabajo en equipo" (Imbernon 1989, citado por Fraile, 1993).

Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991) consideran el trabajo en grupo como un elemento importante para el desarrollo profesional, afirmando que "El desarrollo profesional se realiza óptimamente en grupo, por el trabajo en grupo y por la reflexión colaborativa en el equipo de trabajo los profesores aprenden desde su práctica, como una práctica compartida; se procede a través de una espiral reflexiva sobre planificación, acciones, observaciones e interpretaciones, que son revisadas e interrelacionadas en un diálogo común"³⁶.

³⁶ MARCELO, C.; MINGORANCE, P.; SÁNCHEZ, M. (1991). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo, 219-262. Pág. 252.

Barreiro (1992) aplica los GREC (Grupo de Reflexión, Encuentro y Crecimiento) a trabajos de capacitación y perfeccionamiento docente. Siendo el principal objetivo de estos grupos, el crecimiento personal de sus miembros.

Uno de los aspectos más relevantes de la revisión que hemos realizado, es el estudio de un programa de formación para profesores principiantes propuesto por Marcelo (1995), en el que la modalidad formativa empleada es el "Grupo de trabajo o Grupos de Discusión".

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos constatar como el trabajo en grupo ha pasado a formar parte de los programas de formación del profesorado, sin embargo, nos llama la atención los pocos autores que se refieren a este tema, y los escasos estudios de investigación existentes sobre los efectos del trabajo en grupo en la formación del profesorado. Además, estas reducidas alusiones al trabajo en grupo, tienen un denominador común, la ausencia de referencias a la Formación Inicial del Profesorado.

Aunque no son muy abundantes las referencias a programas de formación del profesorado en los que se haya incluido el trabajo en grupo, es importante conocer qué tipos de supervisión docente favorecen la colaboración de profesores en un programa de formación.

Para Buttery y Weller (1988), "la supervisión de compañeros" puede realizarse por parejas o "en grupo", siendo sus principales ventajas, la ocasión para que los compañeros se observen unos a otros y como consecuencia puedan aparecer ideas nuevas sobre la enseñanza; el desarrollo de un ambiente positivo de discusión entre compañeros; el aprender técnicas de observación de la clase; aprender a ayudar a los compañeros, así como propiciar la autoevaluación de los profesores.

Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991), afirman que "el modelo de Supervisión Clínica aparece como un proceso flexible que puede ser utilizado para que los profesores en pareja o en grupo puedan analizar su enseñanza"³⁷.

Por último, Marcelo (1994) en su estudio sobre profesores principiantes, plantea el "Seminario o Grupo de Trabajo" como modelo de supervisión para desarrollar el programa de formación propuesto.

Conocidas las posibilidades de aplicación del trabajo en grupo en la formación del profesorado, necesitamos averiguar qué tipo de actividades se pueden aplicar en la formación del profesorado para desarrollar el trabajo en grupo.

La investigación-acción proporciona un medio para trabajar que vincula la teoría y la práctica en un todo único: ideas en acción. Siendo una "actividad de grupo", no individualista (Kemmis y McTaggart, 1988). En esta misma línea, Elliot (1990), la considera un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes, al requerir un proceso de reflexión cooperativa.

Con la intención de conseguir un buen profesional de la enseñanza, Fullan (1990), hace una propuesta acerca de los contenidos de la formación del profesorado, abogando por un tipo de profesor que ha de incorporar en sus conocimientos, actitudes y habilidades, facetas tanto técnicas y metodológicas, como otras directamente relacionadas con la reflexión, la investigación, la crítica y la "colaboración" con otros colegas profesionales (Fullan, 1990, citado por Escudero, 1991).

³⁷ MARCELO, C.; MINGORANCE, P.; SÁNCHEZ, M. (1991). *Op. cit.* Pág. 242.

Marcelo, Mingorance y Sánchez (1991) consideran el "diálogo profesional" o "discusión", como un instrumento fundamental para desarrollar el trabajo en grupo entre los profesores, afirmación que es compartida por diversos autores, Escudero, 1987; Loucks-Horsley, 1987; Kemmis y McTaggart, 1988; y Blackman, 1989 (citados por Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1991).

Por otra parte, Marcelo Mingorance y Sánchez (1991), encuentran en la "investigación-acción" una actividad favorecedora del trabajo en grupo, afirmando que "En principio, los modos en que puede realizarse la investigación-acción pueden ir desde la reflexión de un profesor individual hasta el trabajo en grupo de los profesores o el grupo mixto formado por profesores e investigadores"³⁸.

Yaxley (1991) hace una propuesta de formación de profesores utilizando como actividad fundamental el "análisis de constructos personales", el cual se realiza a través de una serie de fases entre las que destacan, la de Compartir y la de Negociar en grupo.

Refiriéndose al desarrollo profesional, Butt y otros (1992) consideran que la discusión en grupo de "Biografías profesionales" puede ser una estrategia muy ventajosa, ya que puede ayudar a facilitar un clima de confianza y mutua comprensión entre el grupo de profesores, además, puede constituir el punto inicial de un proceso más amplio de trabajo en colaboración.

Marcelo (1994) propone el "Análisis de Casos en grupo", como actividad de formación del profesorado.

³⁸ MARCELO, C.; MINGORANCE, P.; SÁNCHEZ, M. (1991). *Op. cit.* Pág. 248.

Finalmente, Marcelo (1994) hace una propuesta de las actividades que deben configurar los programas de iniciación para profesores principiantes, destacando la presencia de los "Seminarios de discusión" como actividad formativa.

Considerando todo lo revisado hasta el momento, se puede decir que no hemos hecho ninguna alusión a la formación del profesorado de Educación Física, aunque han comenzado a realizarse algunos estudios también en este área, lo que indica que el trabajo en grupo está entrando a formar parte de los programas de formación.

La incorporación del trabajo en grupo a la formación del profesorado de Educación Física, comienza en 1957 con una experiencia llevada a cabo por Ferry en la E.N.S.E.P.S. (Escuela Normal Superior de Educación Física y Deportiva) de Chaterly-Malabry, utilizando el "grupo de discusión" como estrategia de innovación pedagógica en la formación de futuros docentes. Posteriormente, a partir de 1963, esta estrategia evolucionó hasta instaurarse el "grupo de trabajo" como elemento de formación.

En 1992, Hernández Álvarez realiza una investigación sobre el profesorado de Educación Física y currículo, en la que utiliza el "grupo de discusión" como técnica para constatar los datos obtenidos a través de otros instrumentos.

Fraile (1993) estudia la formación permanente del profesorado de Educación Física, planteando un programa colaborativo que se caracteriza por utilizar entre otras actividades, las "reuniones de grupo" para intercambiar experiencias a partir de los problemas del aula.

Devís (1993) utiliza la "investigación colaborativa" para el estudio de un caso sobre innovación en educación física y salud.

García Ruso (1992) investiga la influencia de una propuesta de curriculum basada en la reflexión en la acción, sobre la formación inicial del profesorado de Educación Física, destacando su planteamiento por la utilización de la "investigación-acción colaborativa" como estrategia para el análisis y modificación del diseño curricular.

Pascual (1994) realiza una investigación sobre la Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado de primaria, destacando este estudio porque entre las actividades que componen el programa de formación inicial propuesto, está presente el "grupo de discusión".

Para finalizar, si atendemos al contenido de los estudios anteriormente descritos, podemos considerar que nuestra investigación es una de las primeras que trata de analizar la influencia de un programa basado en el trabajo en grupo, en la formación inicial del profesorado de Educación Física.

2.3. REVISIÓN METODOLÓGICA.

No pretendemos realizar un análisis exhaustivo de la gran cantidad de literatura existente sobre investigación educativa y su metodología. Sin embargo, estamos obligados a resaltar la carencia de investigaciones en el campo de la Educación Física. Locke (1984) afirma que las investigaciones educativas de Educación Física, realizadas entre 1960 y 1984, son de una larga tradición ateórica, en esta misma línea, Belka, Lawson y Lipnickey (1991) califican a las investigaciones sobre enseñanza, curriculum y formación del profesorado, como descriptivas y preteóricas.

Según Gimeno y Pérez Gómez (1989), la investigación educativa "se ha vinculado estrechamente a los vaivenes y características de la investigación psicológica y sociológica"³⁹. Con relación a este tema, Shulman (1986) manifiesta la influencia de varias perspectivas sobre el estudio de la enseñanza. A nivel psicológico, observa la incidencia de la revolución cognitiva en diversos estudios de cognición social, encontrando también influencias a nivel sociológico, desde el punto de vista de la formulación teórica y de la elección de los métodos.

Los diferentes puntos de vista en el campo de la investigación educativa parten de una determinada perspectiva, Laudan (1986) entiende ésta como "una serie de supuestos generales acerca de las entidades y los procesos de determinado campo de estudio, y acerca de los métodos apropiados que deben usarse para investigar los problemas y construir las teorías en ese campo"⁴⁰.

³⁹ GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, M. (Eds.) (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. Pág. 88.

⁴⁰ LAUDAN, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro. Pág. 81.

Las diversas perspectivas compartidas por estudiosos, profesionales de un mismo campo de investigación, dan lugar a diferentes paradigmas. De acuerdo con las manifestaciones realizadas por Erickson (1986) y Shulman (1986) en las que distinguen dos formas fundamentales de entender el término paradigma, de entre las numerosas acepciones dadas por Kuhn (1970) a este término, nosotros nos decantamos por la consideración de que, en el campo de las ciencias sociales los trabajos de investigación se elaboran dentro de una escuela de pensamiento que define los objetivos, métodos y las distintas concepciones interpretativas idóneas para sus investigaciones, en detrimento de la primera consideración, que sostenía la existencia de un único paradigma en el campo de las ciencias físicas. Sin embargo, según afirma Erickson (1986), en las ciencias sociales "los paradigmas más viejos y los más nuevos tienden a coexistir"⁴¹.

Por otra parte, según García Ruso (1992) existe la posibilidad de que los resultados de las investigaciones sociales, también puedan ser expresados de la misma forma que en la ciencia natural; es decir, sus principales postulados se producen a partir de hipótesis, a ser posible, en forma de leyes o generalizaciones universales. Este producto final se obtiene a partir de técnicas experimentales, estudio de casos experimentales o descriptivos, de población, obtenidos sobre muestras, el control experimental, la observación sistemática del comportamiento y la correlación de variables. Estas diversas posibilidades de la investigación se utilizan para alcanzar el rigor del método científico (Bellack, 1978, Guba, 1989) y como consecuencia de ello, la generalización de los resultados a contextos diferentes a los de la investigación.

⁴¹ ERICKSON, F. (1986). Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTRICK, M. (Eds.) (1989). *La investigación de las enseñanzas II*. Barcelona: Paidós; pág. 195-303. Pág. 197.

El predominio del paradigma positivista también alcanzó al campo de la investigación educativa en la Educación Física. A este respecto, conviene destacar el comentario realizado por Evans y Davies (1986): "La conclusión final de todo ello es que la enseñanza de la Educación Física es esencialmente una actividad social, intencional e interpersonal que tiende a ser reducida a un fenómeno psicológico y descrito casi mecanicistamente como una serie no compleja de relaciones entre estímulo y respuesta. La investigación se limita a factores que pueden ser cuantificados, a frecuencias medibles, a historia e intencionalidad malamente examinadas"⁴².

Según Lawson (1983, citado por García Ruso, 1992), la gran parte de los investigadores en Educación Física, concentraron su atención en observar la eficacia del profesor y sus conductas en la enseñanza (Granham y Heimerer, 1981; Lawson, 1983; Pieron, 1976, 1982, Siedentop, 1972, 1981, 1982, 1983, 1985, 1986, 1987; Tous-Signant y Brunelle, 1982, 1982), en García Ruso (1992). No obstante Bain (1990) afirma que, no todos los investigadores dentro de este paradigma, han utilizado explícitamente el análisis del comportamiento, aunque "muchas de las investigaciones de enseñanza y de formación del profesor comparten las asunciones de causalidad y determinismo, encontrando así grandes generalizaciones acerca del comportamiento humano"⁴³.

Esta influencia del paradigma positivista en el campo de la Educación Física, sería conveniente matizarla mediante manifestaciones que provienen de la

⁴² EVANS, J. & DAVIES, B. (1986). Sociology schooling and physical education. En EVANS, J. (Ed.) (1986). *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education*. London: The Falmer Press. Pág. 14.

⁴³ BAIN, L. L. (1990). Physical education teacher education. in HOUSTON, W. R. (Ed.) *Handbook of research on tacher education*. New York: MacMillan, pág. 757-781. Pág. 761.

investigación educativa en general. En este sentido, Cohen y Manion (1990) afirman que, donde tiene menos éxito el positivismo es en el estudio del comportamiento humano: "...donde la inmensa complejidad de la naturaleza humana y la cualidad fugaz e intangible de los fenómenos sociales contrasta fuertemente con el orden y la regularidad del mundo natural. Este punto es hoy en día más aparente en los contextos de aula y escuela donde los problemas de enseñar, aprender e interacción humana presentan al investigador positivista un enorme reto"⁴⁴.

Por tanto, consideramos que el reducir la investigación educativa a objetivar y a cuantificar datos, sirve para establecer criterios de rigor metodológico, aunque con este análisis según Escudero (1987) se pierden "otras dimensiones consustanciales a lo educativo como realidad humana, sociocultural e incluso política e ideológica"⁴⁵.

No obstante, Escudero (1990) reconoce que tanto la perspectiva positivista como la perspectiva cualitativa han contribuido favorablemente al incremento del conocimiento sobre la educación, afirmando que: "No es que pueda decirse que una y otra tradición hayan llegado a una simbiosis que desvanece a cada una en un todo ahora indiferenciado, pero si puede afirmarse que los puntos de reconocimiento mutuo son mayores en estos momentos que los que cabría apreciar hace, por ejemplo, una década"⁴⁶.

⁴⁴ COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla. Pág. 37.

⁴⁵ ESCUDERO, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias en *Innovaciones e investigación Educativa*, 3. Murcia: ICE; pág. 5-40. Pág. 10.

⁴⁶ ESCUDERO, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica en *Curriculum*, 2; pág. 3-25. Pág. 11.

Debemos aclarar, que no es nuestra intención establecer una dicotomía entre ambas perspectivas, sino que más bien, pretendemos dar una visión lo más objetiva posible sobre el campo metodológico de la investigación educativa.

Finalmente, indicar que nuestra investigación se sitúa en una perspectiva interpretativa, aunque también nos hemos apoyado en la perspectiva positivista con la intención de realizar triangulación metodológica. Sin embargo, todo ha sido tratado desde un punto de vista naturalista.

2.3.1. La Observación sistemática.

Para Whitehead "Saber observar es saber seleccionar"⁴⁷ (Whitehead, 1967, citado por Anguera, 1983).

Podemos decir que observación es el procedimiento mediante el cual podemos obtener información de diferentes acontecimientos o hechos, siendo necesaria la utilización de diferentes técnicas que ayuden a la percepción del observador.

Para la observación lo primero es plantearnos qué es lo que nos interesa observar. En definitiva hacer una correcta selección del objetivo de observación.

Anguera (1983) nos expone algunas de las características que debe poseer la observación científica: "tiene la capacidad de describir y explicar el comportamiento,

⁴⁷ ANGUERA, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas. Pág. 11.

al haber obtenido datos adecuados y fiables correspondientes a conductas, eventos y/o situaciones perfectamente identificadas e insertas en un contexto teórico"⁴⁸.

Para Pieron (1986) la observación constituye un método destinado a representar lo más fielmente posible lo que ocurre en la realidad, afirmando "El estudio del acto de enseñanza utiliza como principal instrumento de investigación, sistemas o planos de observación de acontecimientos o comportamientos"⁴⁹.

Sin embargo, nos preguntamos si la observación puede ser una metodología o simplemente constituye una técnica de recogida de datos, esta duda se puede resolver si atendemos a la siguiente definición de Anguera (1988): "Nosotros definimos la metodología observacional como procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento"⁵⁰.

Atendiendo a la definición de Anguera (1988), podemos afirmar que la observación sistemática más que una técnica de recogida de datos, constituye un método observacional que sigue las fases del método científico: objetivos, recogida de datos, análisis e interpretación de los datos.

⁴⁸ ANGUERA, M. T. (1983). *Op. cit.* Pág. 18.

⁴⁹ PIERON, M. (1986). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación.* Cádiz: Unisport. Pág. 11.

⁵⁰ ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la Escuela.* Barcelona: Graó. Pág. 7.

Colas (1992) considera que la observación constituye un método científico siempre que reúna las siguientes características:

1. Intencional. Planteamiento previo sobre qué es lo que se va observar, a quién, en qué condiciones y cuáles son los comportamientos que queremos registrar.

2. Estructurada. Lo que nos permitirá vincular las teorías e hipótesis con las conductas observadas.

3. Controlada. Debe ser objetiva y comprobable.

El método de observación está constituido por los siguientes elementos:

1. La especificación de las conclusiones y el contenido de las observaciones.

2. La elaboración de un guión de observación. La determinación de categorías o categorización.

3. La preparación o entrenamiento de los observadores.

4. El conocimiento de los tipos de interacción posibles Observado-Observador.

La observación ha sido utilizada en investigaciones sobre los hechos que tienen lugar en el aula, existiendo una estrecha relación entre el tipo de observación y el paradigma de investigación educativa utilizado.

Dentro de nuestra línea de investigación tenemos que destacar los estudios de Delgado (1990) y del Villar (1993).

Finalmente, subrayar que las condiciones en las que se ha llevado a cabo la observación en esta investigación es en un marco natural, obteniéndose los datos en el mismo lugar en el que se producen los acontecimientos. Con el objetivo de eliminar cualquier matiz de subjetividad en la observación, definiremos y sistematizaremos lo que se pretende observar, y además, entrenaremos a los observadores para que todos perciban de la misma forma los distintos hechos a registrar.

2.3.2. La Investigación Interpretativa.

La disminución del poder positivista, coincide con la aparición de nuevas epistemologías y concepciones de la investigación educativa, que según Kemmis (1988) "procuran sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción"⁵¹. Estas nuevas corrientes tuvieron su concreción en la perspectiva interpretativa, a la que los diversos autores atribuyen términos como el de hermenéutica, cualitativa, naturalista, constructivista, cultural (Cohen y Manion, 1990; Cook y Reichardt, 1986; Erickson, 1986; Guba, 1989; Hamilton, 1980; Pérez Gómez, 1989; Shulman, 1986).

La investigación interpretativa, tiene sus raíces en epistemologías de inspiración fenomenológica y hermeneútica (Bruyn, 1966; Schutz, 1967; Young,

⁵¹ KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata. Pág. 98.

1971), inspirándose también en los métodos de la sociología cognitiva, antropología, psicología cognitiva y humanista. A través de esta perspectiva, se pretende que el investigador se preocupe por comprender la conducta humana, dentro del propio contexto de actuación, a través de la metodología cualitativa. Si el objetivo de la investigación positivista se centraba en el papel fundamental del rendimiento, sobre la relativa descontextualización de los análisis, buscando leyes positivas a través de la objetivación de los datos, el objetivo de la investigación interpretativa es diferente, comprender los fenómenos para actuar sobre ellos y orientarlos.

Para Colas (1992) los postulados básicos de la metodología interpretativa son los siguientes:

- La ciencia está contextualizada.
- No es correcto utilizar la metodología de las Ciencias Naturales para el estudio de la conducta humana.
- La diversidad de la realidad educativa requiere que sea tratada de forma holística. Por tanto, las teorías no tendrán un carácter normativo, sino ideográfico y particular.
- La finalidad no es explicar, predecir y controlar los hechos, sino comprenderlos para actuar sobre ellos.
- El objetivo no es la generalización, sino que se pretende conseguir teorías con carácter comprensivo y orientativo para poder actuar sobre la realidad.

Si analizamos los métodos relacionados con la investigación interpretativa podemos observar que son básicamente inductivos. Sin embargo, Erickson (1986) no está de acuerdo con este punto de vista: "En cuanto a los métodos del trabajo de campo, a veces se piensa que son netamente inductivos, pero ésta es una caracterización engañosa. Es cierto que no se determinan de antemano ciertas categorías específicas a ser observadas. Pero también es cierto que el investigador siempre identifica los aspectos conceptuales de interés para la investigación antes de entrar en el lugar. En el trabajo de campo, la inducción y la deducción están en constante diálogo. Como resultado de esto, el investigador sigue líneas deliberadas de indagación mientras está en el campo, si bien los términos específicos de su indagación pueden cambiar en respuesta al carácter distintivo de los acontecimientos que se desarrollen en el contexto"⁵².

Las técnicas metodológicas más acordes con la perspectiva interpretativa fundamentalmente serían: el estudio de casos, la observación participante, la entrevista, el proceso de generalización (Cook y Reichardt, 1986; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986). La información obtenida a partir de estas técnicas para que tenga veracidad, según Guba (1989) requiere una contrastación entre las creencias e interpretaciones de los datos y las fuentes de las que se han obtenido, lo cual implica confrontar las interpretaciones que los participantes y el investigador dan de la realidad. En el paradigma positivista, la verificación se obtiene a partir del cumplimiento de las hipótesis, e incluso busca establecer generalizaciones a partir de estas hipótesis, en lo que a su aplicabilidad se refiere; por el contrario, la metodología interpretativa, no tiene como objetivo el establecer generalizaciones, sino transferir los resultados de un contexto similar a otro.

⁵² ERICKSON, F. (1986). *Op. cit.* Pág. 199.

Además de los investigadores citados anteriormente, también destacan por sus aportaciones al campo de la investigación interpretativa: Elliott y Adelman (1976), MacDonald y Walker (1974), Stenhouse (1978), Walker y Adelman (1975).

Para Goetz y Lecompte (1988), las teorías obtenidas a partir de la investigación cualitativa se caracterizan por:

- Inductivas. Parten desde abajo, por la relación entre diversas evidencias empíricas.
- Generativas. Se encuentran proposiciones a partir de la evidencia de los datos.
- Constructivistas. Las categorías de análisis surgen de la descripción, mediante procesos de abstracción.
- Subjetivas. Son producto de interpretaciones particulares y contextualizadas.

En el campo de la Educación Física, también se ha aplicado la investigación interpretativa, destaca el estudio de Evans y Davies (1986) sobre Sociología de la Educación Física, en éste los autores indican que la mayoría de la literatura sociológica americana y la investigación en Educación Física y Deportes permanece relegada, casi exclusivamente, a una posición funcionalista, a pesar de que unos cuantos autores (Earls, 1985; Harris y Park, 1983; McPherson, 1982; Templin, 1978) han intentado traer una perspectiva interpretativa hacia este campo. En esta línea, Crum (1986) hace referencia a la mejora de la práctica pedagógica del

deporte, en base a una tarea de investigación hermenéutica. No obstante, reconoce la falta de interés en dicha investigación, por los especialistas en Educación Física norteamericanos.

Analizando las diferencias entre las investigaciones positivistas e interpretativas realizadas en Educación Física, encontramos diferencias en cuanto a los objetivos y además como indica Bain (1990) "estas diferencias alcanzan a las técnicas utilizadas"⁵³.

En las investigaciones positivistas, el objetivo es identificar procesos para un eficaz desarrollo del programa de formación de profesores, sin embargo, la investigación interpretativa va más allá, pues no sólo examina estos comportamientos, sino que también profundiza en las razones y motivos de sus distintas acciones, es decir, en las características, percepciones y creencias del profesor.

Debemos destacar que tanto la perspectiva interpretativa, como la perspectiva positivista no han escapado a las críticas. La primera y más poderosa trata sobre su aplicabilidad, es decir, la imposibilidad de realizarse generalizaciones y/o establecer leyes en función de la verificación de hipótesis. La segunda trata del papel que se atribuye al investigador, el cual según Carr y Kemmis (1988) "adopta una postura desinteresada, que rechaza cualquier interés en valorar críticamente las realidades educativas que se analizan y cambiarlas"⁵⁴. Las interpretaciones no sólo deben realizarse a partir de los significados subjetivos, sino que también deben considerarse el contexto social, cultural y político dentro del cual se llevan a cabo.

⁵³ BAIN, L. L. (1990). *Op. cit.* Pág. 761.

⁵⁴ CARR, W. & KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. Pág. 113.

Guba (1989) aporta los criterios de credibilidad que permiten justificar la validez de los estudios realizados bajo la perspectiva interpretativa:

- CREDIBILIDAD. Este término se corresponde con el de validez interna en la perspectiva positivista. Este problema lo solucionan los positivistas descontextualizando la situación, abstrayendo varias variables y controlando o aleatorizando el resto. La solución naturalista consiste en tratar con las muestras en su integridad, sin alterar su contexto, utilizando diferentes acciones para susperar estas complejidades y asegurar el cumplimiento de este criterio:

. Trabajo prolongado en un mismo lugar, para evitar las distorsiones producidas por los investigadores, concediéndoles la oportunidad de contrastar sus prejuicios y creencias, así como las de los sujetos investigados. La duración de los estudios guarda una estrecha relación con las validez de los datos.

. Observación persistente, la interacción prolongada con el contexto, permite al investigador comprenderlo mejor, identificando lo esencial de él.

. Juicio crítico de los compañeros, los investigadores deberían abandonar de vez en cuando el contexto de investigación y cambiar opiniones con otros profesionales capacitados para ejercer el juicio crítico.

. Triangulación, consiste en confrontar diferentes instrumentos, métodos, diferentes perspectivas e incluso investigadores con el fin de contrastar los datos e interpretaciones.

. Recogida de material de adecuación referencial, por la que se recogen diferentes tipos de datos, para poder contrastar los descubrimientos e interpretaciones.

. Comprobaciones con los participantes, con los que se comparten y discuten los descubrimientos e interpretaciones.

- TRANSFERIBILIDAD. La validez externa o capacidad de generalizar los resultados a otras situaciones, resulta muy compleja en la investigación interpretativa, empleándose el término de transferencia, para lo cual es necesario realizar descripciones minuciosas del contexto.

- DEPENDENCIA. La fiabilidad en la investigación positivista depende del control experimental de la situación y de los instrumentos de medida. En la investigación interpretativa es fruto de la dependencia entre los datos obtenidos de los diferentes instrumentos utilizados, y la fiabilidad en el proceso de interpretación.

- CONFIRMABILIDAD. La objetividad de los juicios y la neutralidad de los investigadores, es diferente en la investigación naturalista. En ésta, la neutralidad del investigador se traslada a los datos, requiriéndose por tanto, la evidencia de la confirmabilidad de los datos obtenidos. Para esto es necesario:

. Triangulación.

. Posibilidad de revisar todos los documentos utilizados, para constatar la validez de los datos que han originado las interpretaciones.

2.3.3. El Estudio de Caso.

Como hemos apuntado en el apartado anterior, la perspectiva interpretativa se caracteriza porque su objetivo no es producir teorías científicas a partir de las cuales poder formular leyes universales. Sino que en este paradigma los resultados se transfieren entre contextos similares, actuando como guías para la comprensión de situaciones de enseñanza.

El estudio de Caso es un método que se puede enmarcar dentro de la perspectiva interpretativa debido a que sigue sus postulados, sin embargo, este método también ha sido utilizado dentro del positivismo y del paradigma sociocrítico. En la investigación cualitativa, se convierte en un instrumento muy útil para el estudio del Conocimiento Práctico de los profesores.

Walker (1983) define el Estudio de Caso como "Es el examen de un ejemplo de acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos, la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores"⁵⁵.

En la definición anterior, la frase "es el examen de un ejemplo de acción", recoge el fundamento de éste método de investigación. En primer lugar se trata de un examen, es decir, se persigue comprender para poder explicar, describir o explorar. En segundo lugar, es un ejemplo, término que indica que se trata de un unidad de estudio individual, pudiendo ser una organización, un acontecimiento particular, un programa, un conjunto unitario de documentos o un individuo. Finalmente, el tercer

⁵⁵ WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pág. 42-82. Pág. 51.

elemento de la definición, se refiere al carácter activo del caso. Acción es un término que señala dinamismo y un estado en evolución del caso (En Marcelo, 1995).

Ying (1987), nos muestra una visión más técnica del estudio de caso, concibiéndolo como un método de investigación que permite estudiar un fenómeno actual dentro de su propio contexto, con la complejidad de poder establecer los límites entre fenómeno y contexto, y siendo necesario el uso de múltiples fuentes de evidencia. Además, para este autor, los estudios de caso tienen su aplicación fundamentalmente en las investigaciones que se plantean preguntas del tipo "cómo" y "por qué".

La diferencia fundamental entre el estudio de caso y otras técnicas de investigación está en que el objetivo es el caso, no los individuos que forman parte del caso. El caso es algo que se necesita estudiar con detenimiento. Tiene sus propias características y fronteras. Es un sistema dinámico del que deseamos comprender su propia complejidad. (Stake, 1988).

Las afirmaciones anteriores, nos indican que el estudio de caso conlleva un análisis sistemático, intenso y profundo, estrechamente relacionado con la práctica y la situación de enseñanza.

Con la perspectiva interpretativa, los estudios particulares contextualizados como historias de vida, se convierten en nuevos objetivos de la investigación educativa. Este tipo de estudios tienen una mayor relevancia, y trascendencia social, pues consiguen una mayor profundidad en la comprensión de los hechos.

Marcelo (1995) con el objetivo de diferenciar el estudio de caso de otros métodos de investigación, expone las características comunes y definitorias de los mismos:

1. Totalidad. Los estudios de caso son totalidades holísticas. Por tanto, es necesario considerar todos los elementos que componen el caso y analizarlos como una unidad.

2. Particularidad. Estudio peculiar, perteneciente a una situación muy concreta. Ofreciéndose una imagen real y única de la situación.

3. Realidad. El estudio de caso no es sólo una técnica para conocer la realidad, sino que debe participar de los problemas, paradojas, conflictos y situaciones que forman parte de las misma.

4. Participación. Tanto los participantes como el investigador deben participar del caso y de la investigación. La posición del investigador debe estar a mitad de camino entre la investigación y la práctica educativa.

5. Negociación. En el estudio de caso todo se negocia, tanto la utilización de la información como el papel de cada uno de los participantes en la investigación.. El objetivo de la negociación va mucho más allá del logro de la validez de los resultados.

6. Confidencialidad. La investigación se caracterizará por respetar el anonimato de sus participantes y de las informaciones que puedan afectar a la vida de los mismos.

7. Accesibilidad. Debe utilizarse un lenguaje ajustado a la realidad a la que pertenecen los participantes en el estudio, para así, favorecer la comprensión del caso estudiado.

2.3.4. La necesidad de integrar métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación didáctica.

En los apartados anteriores hemos visto que existe una dicotomía entre las perspectivas interpretativa y positivista. A partir de la introducción del paradigma interpretativo en el campo de la investigación didáctica surgen planteamientos radicales que provocan posturas enfrentadas, unas veces algo dramáticas y otras más sosegadas. Entre los defensores a ultranza del positivismo como único procedimiento válido para la investigación en este campo y, los que reaccionando ante el duradero predominio del mismo, consideran a la perspectiva interpretativa como la única alternativa posible.

La propuesta de complementariedad entre ambos paradigmas, paradójicamente, surge de investigadores que en algunas ocasiones han sido presentados como contrapuestos, ya que defendían una perspectiva de investigación excluyendo a las otras y considerándolas antagónicas.

Para la gran mayoría de autores la triangulación es la vía más acertada para lograr la combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación didáctica (Cook y Reichardt, 1986; Cohen y Manion, 1990).

La triangulación surge por la necesidad de los investigadores de utilizar diferentes fuentes para obtener los datos. Para Jick (1983), citado por Marcelo

(1995), consiste en combinar metodologías para estudiar un mismo fenómeno, Mathison (1988) va mucho más allá, afirmando que además de combinar métodos, fuentes de datos, se pueden utilizar diferentes investigadores para mejorar la validez de los resultados. Por tanto, podemos hablar de triangulación entre-métodos o combinación de diversos métodos para estudiar el mismo fenómeno, y triangulación intra-método, que consiste en utilizar distintos investigadores para informar sobre el mismo fenómeno.

Barnes y Edwards (1984) con su trabajo ofrecen un buen ejemplo de la posibilidad de combinación entre los métodos cualitativos y cuantitativos en el campo de la formación de los profesores (En Montero, 1985).

Para Anguera (1985), lo cualitativo y lo cuantitativo tanto como paradigmas como métodos necesitan complementarse mutuamente, para conseguir una interpretación más rica de las diferentes variables que ocurren en los fenómenos educativos.

Gage (1989) en un artículo escribe que "los investigadores se dieron cuenta de que no existía necesariamente antagonismo entre los objetivistas, interpretativos y teóricos críticos. Los investigadores sociales, estuvieron de acuerdo con Howe (1988) en que los "incompatibilistas" -aquellos que mantenían que las perspectivas cuantitativas y cualitativas eran mutuamente excluyentes y antagónicas- simplemente estaban equivocados"⁵⁶.

⁵⁶ GAGE, N. (1989). The Paradigm Wars and their Aftermath. A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*. 18, (7), pág. 7.

Gage (1989) considera que es posible la coexistencia entre ambas metodologías: "al final se llegó al convencimiento de que no había en la investigación objetiva-cuantitativa nada que excluyera la descripción y análisis de los procesos de clase con métodos interpretativos. Los procesos de clase no sólo necesitan describirse en términos de conductas y acciones; pueden describirse también en términos de perspectivas significativas"⁵⁷.

Según Louis (1981), la integración de métodos cualitativos y cuantitativos puede hacerse atendiendo a tres modelos:

1. *Modelo Secuencial*. Se trata de la utilización de ambos métodos como distintas fases de un proceso de investigación.

2. *Modelo Paralelo*. Se utilizan las dos metodologías, pero evitando el contacto entre los datos obtenidos por ambos métodos. Su problema es la integración de los resultados de la investigación.

3. *Modelo Interactivo*. Consiste en la utilización de datos cualitativos y cuantitativos tanto intra como inter casos, realizándose una triangulación de datos e interpretaciones, y una interacción entre ambos métodos en todas las fases del estudio.

Finalmente, subrayar que la metodología que hemos aplicado en la presente investigación se corresponde con lo que Louis (1981) denomina como *Modelo Interactivo*.

⁵⁷ GAGE, N. (1989). *Op. cit.* Pág. 7.

2.3.5. El Grupo de Discusión.

Para Cirigliano y Villaverde (1966), el Grupo de Discusión (Gr.D.) estaría encuadrado dentro de las técnicas especialmente elaboradas para promover el intercambio de ideas y opiniones.

El Gr.D. lo podemos situar dentro del marco de las técnicas etnográficas de investigación, en el sentido de que la finalidad de este tipo de técnicas, como señalan Goetz y LeCompte (1988), "es reconstruir las categorías específicas que los participantes emplean en la conceptualización de sus propias experiencias y en su concepción del mundo"⁵⁸.

La bibliografía y artículos de investigación sobre la utilización del Gr.D. son realmente escasas. Incluso, en muchos de los manuales sobre investigación educativa no se hace referencia a esta técnica. Sin duda, una de las razones es la identificación que, algunos autores, hacen del Gr.D. con la entrevista múltiple.

Sin embargo, la entrevista múltiple suele obedecer a un intento de ahorrar tiempo entrevistando a la vez a tres o cuatro personas, pero sin que se establezca, como sucede en el grupo de discusión, una verdadera comunicación multidimensional y dialéctica entre los participantes. La posibilidad de llegar a síntesis de discusión entre todos los participantes del grupo, desde las perspectivas y vivencias personales de cada uno, no suele ser la finalidad de las entrevistas múltiples.

⁵⁸ GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa..* Madrid: Morata. Pág. 31.

Según Krueger (1991), "Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionarios, u otras técnicas de recogida de datos"⁵⁹.

Existen numerosas definiciones sobre Gr.D. entre las que destacamos las siguientes:

Para Cirigliano y Villaverde (1966), "Se trata, pues, de un intercambio "cara a cara" entre personas que poseen un interés común para discutir un tema, resolver un problema, tomar una decisión o adquirir información por el aporte recíproco"⁶⁰.

Según Benedito (1977), "Se trata de un intercambio de opiniones "cara a cara" de un grupo reducido de personas que tienen un interés común para discutir un tema; a pesar de ser un método informal tiene una cierta estructura interna, en la cual se diferencia de una discusión común, debido a que: a) el tema de discusión está previsto; b) el intercambio de ideas sigue un cierto orden; c) se designa un profesor coordinador"⁶¹.

Para de Serranos y Olivás (1989), el Gr.D. "Se puede definir como un intercambio mutuo, cara a cara, de ideas y de opiniones entre los integrantes de un

⁵⁹ KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide. Pág. 46,47.

⁶⁰ CIRIGLIANO, G. F. J., y VILLAVERDE, A. (1966). *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas. Pág. 143.

⁶¹ BENEDITO, A. (1977). *Temas Didácticos. Dinámica de grupos*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Círculo Editor Universo. Pág. 32.

grupo relativamente pequeño (por lo general compuesto de cinco a veinte personas)"⁶².

Krueger (1991) define el Gr.D. como "una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo"⁶³.

Hernández Álvarez (1992) concibe el Gr.D. como "un proceso dialéctico en el que un pequeño grupo perteneciente a un colectivo investigado va elaborando un discurso en una situación de comunicación interpersonal. Un discurso en libertad a través del cual es posible poner de manifiesto las concepciones que los participantes tienen de diferentes aspectos de su mundo profesional"⁶⁴.

Los Gr.D. son útiles en la obtención de un tipo concreto de información, aquella que sería difícil de obtener usando otros procedimientos metodológicos.

Para Ferry (1977), la evolución en un grupo de discusión se corresponde con tres modelos del acto educativo:

1º. Se centra en el prestigio del maestro (modelo carismático).

⁶² DE SERRANOS GARCÍA, G. y OLIVAS BRAVO, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española. Pág. 48.

⁶³ KRUEGER, R. A. (1991). *Op cit.* Pág. 24.

⁶⁴ HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Pág. 208.

2º. Particularidades psicológicas de las alumnas (modelo de ajuste).

3º. Experiencia vivida de la relación (modelo de liberación).

1. Razones de utilización del Grupo de Discusión en nuestro trabajo de investigación.

Consideramos importante exponer las razones que motivaron el empleo de esta técnica en nuestra investigación, en el marco de lo que podríamos considerar como una confluencia de técnicas.

La primera razón era la de introducir una técnica de trabajo en grupo como elemento de formación en el programa de formación inicial del profesorado de Educación Física, eligiendo el Gr.D. por su carácter formativo, por estar en consonancia con la filosofía del trabajo en grupo en la formación del profesorado descrita por los diferentes autores citados en el apartado anterior y, por su similitud con lo que puede ser el trabajo en grupo del docente en la realidad del centro educativo. Según Cirigliano y Villaverde (1966), " Quienes participan en una discusión de grupo aprenden mucho más, con mayor rapidez y mucho menos hostilidad y resentimiento para con las personas que los inducen a realizar ese cambio"⁶⁵.

La segunda razón, fue la de utilizar una técnica complementaria (triangulación) que iba a permitir interpretar determinados datos obtenidos con el

⁶⁵ CIRIGLIANO, G. F. J., y VILLAVARDE, A. (1966). *Op. cit.* Pág. 73.

diario, escala de Likert y observación sistemática, eligiendo el Gr.D. para profundizar en diversos aspectos de los datos obtenidos con los otros tres instrumentos y al mismo tiempo, profundizar en el conocimiento práctico del profesor con relación a la interpretación de resultados.

2. Características de los Grupos de Discusión.

Los Gr.D. poseen un conjunto de características que los distinguen:

1. Posibilita la estimulación recíproca entre los integrantes.
2. Tiene un mínimo de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo.
3. Tiene un mínimo de heterogeneidad, para asegurar la diferencia necesaria en todo proceso de habla.
4. Enseña a los componentes a pensar como un grupo y desarrollar un sentido de igualdad.
5. Todos los integrantes son incitados a escuchar atentamente, a razonar, a reflexionar, a participar y a contribuir.
6. Permite que la responsabilidad de la guía sea compartida por todos los que forman parte del grupo.

Para Krueger (1991) las características más importantes del Gr.D. son las siguientes:

- "1. Los grupos de discusión implican a un grupo homogéneo de personas en una interacción social.

2. El objetivo de un grupo de discusión es recoger datos cualitativos a partir de una discusión controlada.

3. El grupo de discusión representa una estrategia cualitativa de recogida de datos, simultáneamente inductiva y naturalista"⁶⁶.

3. Normas a cumplir en un Grupo de Discusión.

El cumplimiento más o menos flexible de algunas normas generales favorecerán el proceso, diferenciando a esta técnica de una charla o conversación corriente. Estas normas son:

a) La discusión se realiza alrededor de un tema previsto que interesa a todos, apartándose lo menos posible del mismo. Los temas serán cuidadosamente escogidos y ordenados de antemano, basándose para ello en un análisis de la situación.

b) El intercambio de ideas sigue cierto orden lógico, no se realiza caprichosamente o al azar; gira en torno del objetivo central, aunque el curso de la discusión debe dejarse a la espontaneidad del grupo, estableciéndose un clima informal y cooperante.

c) El grupo designará un moderador para ordenar la discusión, cargo que debe ser rotativo para desarrollar la capacidad de conducción de todos los miembros.

⁶⁶ KRUEGER, R. A. (1991). *Op cit.* Pág. 51,52.

d) Se estima como apropiada para mantener la atención en la discusión una duración máxima de una hora y media. Aunque debe ser el consenso del grupo el que determine el final de la discusión ya que en ocasiones el momento de la discusión está en su momento más álgido y mantiene a los componentes totalmente concentrados.

e) El grupo debe de ser lo suficientemente pequeño para que todos los miembros participen. Especialistas en este campo, Orti (1986) e Ibañez (1989), señalan entre 5 y 10 el número ideal para el empleo de esta técnica.

f) En un principio, el clima de confianza que se cree es fundamental para el proceso que seguirá el grupo. La discusión se debe desarrollar en un clima democrático, sin hegemonía de ninguno de los miembros, y con el mayor estímulo para la participación activa y libre. Se evitará el monopolio de la palabra y de la verdad por parte de algún miembro. Alentándose la expresión de ideas por todos los integrantes del grupo.

g) El texto producido por los grupos de discusión es registrado en cinta magnetofónica y/o en vídeo. Esto permitirá su transcripción. Independientemente del registro empleado, ha de estar siempre visible para todos los intervinientes, por ética y porque su descubrimiento podría provocar una inhibición del grupo.

Por último, es conveniente comprobar antes de una reunión los siguientes puntos:

- El local de reunión es adecuado.
- El moderador llega temprano para realizar las correcciones que sean necesarias.

- El ruido de fondo no interfiere en la grabación.
- El micrófono está colocado sobre la mesa.
- Hay grabadora pilas y cables alargadores de repuesto.
- Estar descansado y concentrado para la sesión.
- Al inicio y tras la sesión, comprobar si la grabadora ha recogido correctamente los comentarios.

4. El moderador del grupo de Discusión.

El moderador debe ser capaz de conseguir un clima al mismo tiempo permisivo y reflexivo, comentar las normas básicas y dejar establecido el tono de la discusión.

Entre los aspectos más importantes que debe tener presentes un moderador en un Gr.D. destacamos los siguientes:

- Preguntar y hacer resúmenes sin que interfieran los puntos de vista personales.
- Procurar que se analicen todos los aspectos del problema.
- Sugerir en lugar de dar instrucciones.
- Cuando sea necesario, introducir el humor apropiado para animar el ambiente.
- Evitar la crítica sistemática, la parcialidad y la discusión agresiva.
- Evitar hábitos como: asentir o negar con la cabeza y dar respuestas verbales cortas.



Al moderador le interesa tener presentes algunas de las recomendaciones de Krueger (1991), "Un exceso de formalismo y de rigidez pueden sofocar las posibilidades de lograr una interacción dinámica entre los participantes. En el otro extremo, un clima demasiado informal y humorístico puede dar lugar a que los participantes no se tomen la discusión en serio"⁶⁷.

El moderador realizará las preguntas en el Gr.D. ajustándose a las siguientes pautas:

- Preguntas abiertas.
- Se evitarán las preguntas dicotómicas.
- Se evitarán las preguntas "¿por qué?".

Según Krueger (1991), el moderador de un Gr.D. debe dominar dos técnicas fundamentales:

- La pausa de cinco segundos, que se utiliza con mayor frecuencia tras un comentario individual. Esta corta pausa hace surgir puntos de vista alternativos o muestras de acuerdo con la posición previamente expresada.

- La petición de ampliación o petición de información adicional. En la mayor parte de las conversaciones y de las discusiones grupales las personas tienden a hacer comentarios vagos que pueden tener significados ambiguos.

Se recomienda a los moderadores que intenten anticiparse a las múltiples direcciones que pueda tomar la discusión y sean capaces de analizar cuales de estos

⁶⁷ KRUEGER, R. A. (1991). *Op cit.* Pág. 84.

temas serán productivos y cuales conducirán a callejones sin salida (Krueger, 1991).

Por otra parte, durante la discusión, cuando el moderador lo crea conveniente, podrá realizar un breve intervalo con el fin de recapitular lo realizado y sugerir la vuelta a algún aspecto tratado con ciertas dosis de dificultad.

Para las conclusiones finales en un Gr.D. se recomienda que el moderador siga el siguiente criterio: no tiene por qué expresar ideas personales, sino que el resumen final se lleve a cabo mediante acuerdo total del grupo.

5. Ventajas del Grupo de Discusión.

Las principales ventajas de los Gr.D. son las siguientes:

- Constituye un método de investigación social.
- Es flexible.
- Tiene una gran validez subjetiva.
- Produce resultados rápidos.
- Los costes son reducidos (Krueger, 1991).

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.

3.1. SUJETOS.

3.1.1. Sujetos del Estudio.

La población la componen todos los sujetos de un grupo particular que tienen una o más características en común. En nuestro caso la población de este trabajo está compuesta por el alumnado de quinto curso de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (anteriormente I.N.E.F(S)).

La muestra que hemos elegido son un grupo de alumnos/as de 5º curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada. Sería un subconjunto de la población.

Para seleccionar la muestra utilizamos el método "casual", la muestra la constituyeron 6 sujetos de un grupo de voluntarios, 3 Varones y 3 mujeres.

La selección de los mismos se hizo en función de las siguientes características:

- Todos son alumnos de quinto curso y tienen un año de formación didáctica (aprobada la asignatura : Didáctica de la E.F. y Deportes I). Por lo tanto, sabían planificar y programar objetivos, contenidos, la actuación didáctica y la evaluación correspondiente a las edades en que iban a impartir su enseñanza, pero adolecían de la experiencia práctica.

- Ninguno de los sujetos tenía experiencia docente en centros de enseñanza.

- Alumnos con disponibilidad de tiempo y con posibilidad de seguir totalmente el entrenamiento.

- Alumnado dispuesto a duplicar su esfuerzo en los centros de enseñanza.

- Todos estos alumnos podían ser supervisados por el profesor de la Universidad, responsable de la investigación.

A estos alumnos se les asignó al azar el curso al que debían impartir las clases y realizar sus prácticas.

3.1.2. Alumnado de B.U.P.

Han sido alumnos/as de los Centros donde se realizan las Prácticas: Centros de Bachillerato, concretamente alumnado del Instituto de Bachillerato "Alhambra" de Granada.

Las edades de estos alumnos/as oscilaban entre los 13 y 18 años. Los cursos eran mixtos.

En todos los casos se ha contado con la colaboración del respectivo profesor de E.F. del curso (Tutor), a fin de conocer los datos necesarios acerca de los alumnos para programar las clases y la impartición de las mismas.

3.1.3. Observadores.

Los observadores fueron seleccionados voluntariamente, pues fueron los 6 sujetos del estudio los que a su vez realizaron la labor de observadores.

Los 6 observadores fueron convenientemente entrenados hasta que todos alcanzaron una confiabilidad interobservador suficiente, para asegurar una validez de las observaciones a lo largo de todo el proceso de investigación.

A cada sujeto del estudio (profesor en Formación Inicial), le adjudicamos un observador que se encargaría de registrar su conducta a lo largo de todo el proceso de investigación. La asignación de los observadores fue realizada, al azar, de manera que formamos parejas, así cada profesor en prácticas fue observado por un observador de su mismo programa de formación.

En el cuadro 1 aparece la asignación de observadores a cada uno de los sujetos del estudio, recordemos que los observadores eran los propios sujetos del estudio

SUJETO	SEXO	TUTOR	CURSO	OBSERVADOR
01	V	B	1° A	05
02	V	A	1° C	03
03	M	C	1° F	02
04	V	A	1° E	06
05	M	B	1° D	01
06	M	B	1° B	04

Cuadro n° 1: Características de los sujetos del Estudio, asignación de observadores.

En la página 96 se hace referencia al tipo de tutor que tuvieron cada uno de los sujetos del estudio.

El entrenamiento en observación a que fueron sometidos, se describe más adelante, en el apartado "3.9.1. Entrenamiento de los observadores". No obstante, para que el registro en las observaciones fuera lo más objetivo posible, de las dos variables conductuales a observar, sólo entrenamos a los observadores (sujetos del estudio) en el registro de una de ellas, en el Tiempo Útil, así estarían mucho más centrados en sus observaciones y se simplificarían la realización de las mismas, pues este registro es muy sencillo. Esto posibilitaría que atendieran a otros aspectos de la conducta docente y de la enseñanza, ya que no debemos olvidar que las observaciones constituyen un elemento más de su formación.

El registro de la otra variable conductual, Feedback, siempre fue realizado por el supervisor o investigador principal.

3.2. CONTEXTO.

3.2.1. Centro de Formación (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada).

Los profesores en prácticas que han participado en la investigación recibieron su formación en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada.

El plan de estudios comprende cinco años, en los cuales aparecen tres materias obligatorias relacionadas directamente con la formación como futuros docentes:

- Pedagogía aplicada a la Actividad Física, 2º curso.
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte I, 4º curso.
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, 5º curso.

Al llegar al último año, los futuros licenciados deben realizar unas prácticas docentes obligatorias, en centros de Enseñanza Secundaria, B.U.P. o F.P., integradas en la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte.

Los profesores de la Facultad directamente relacionados con el programa de prácticas docentes fueron tres, actualmente se encuentra incorporado un becario de la Junta de Andalucía:

- Un profesor Titular de Universidad, con más de diecisiete años de experiencia en formación inicial.
- Un profesor titular de I.N.E.F., con siete años de experiencia en formación inicial.
- Un profesor Agregado de B.U.P. de Educación Física, en comisión de servicios en el Departamento de Educación Física y Deportiva, con 4 años de experiencia en formación inicial, investigador principal.

La organización del programa de prácticas para los 90 alumnos, del curso 92-93, fue la de dividirlos en tres grupos, cada uno supervisado por los tres profesores

de Universidad, anteriormente citados. De mi grupo surgió un subgrupo de 6 alumnos voluntarios, para llevar a cabo esta investigación.

Dentro del programa de formación, los profesores en formación inicial se incorporan a los centros de prácticas durante el mes de Octubre, desarrollando su labor docente hasta que finalice el curso académico en cada uno de estos centros.

Cada profesor en prácticas, es responsable directo de un curso, siendo tutelado por el profesor titular del centro de secundaria, y por el supervisor de la Facultad correspondiente. Imparten una hora semanal de enseñanza y otra hora semanal de observación.

El programa de formación de los alumnos en prácticas que no han formado parte de la investigación, es diferente al de los 6 alumnos voluntarios que han desarrollado sus prácticas didácticas dentro del contexto de la investigación. El programa de formación y sus diversas peculiaridades se describe en el apartado "3.7. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN".

En cuanto a los medios con los que cuenta la Facultad para desarrollar la formación de los futuros profesores de Educación Física:

a. Instalaciones deportivas para el desarrollo de prácticas de enseñanza, realizadas con los propios compañeros:

- Pabellón cubierto de 40 x 20 m.
- Gimnasio cubierto de 30 x 15 m.
- Gimnasio cubierto de 25 x 15 m.
- 2 pistas polideportivas exteriores de 40 x 20 m.

b. Laboratorio de Análisis de Enseñanza, en el cual los profesores en prácticas disponen de equipos audiovisuales, con receptores de TV, magnetoscopios, cámaras de video, etc..., para el visionado de sus sesiones de enseñanza. A todos los alumnos en prácticas se les garantiza el visionado, al menos de dos sesiones, pues al ser la ratio supervisor / alumnos tan elevada, 1 / 30, no es posible visionar más sesiones.

c. Aulas de enseñanza para reuniones con grupos numerosos, y aulas seminario para reuniones con grupos reducidos.

3.2.2. Centro de Prácticas (I.B. Alhambra).

Los centros de prácticas reciben desde hace 8 años a los profesores en formación inicial de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Las prácticas están reconocidas académicamente por el Instituto de Ciencias de la Educación (I.C.E.) de la Universidad de Granada, convalidándose las prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica (C.A.P.), impartido por este centro.

La Delegación Provincial de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, tiene conocimiento de las prácticas, dándoles el respaldo jurídico y profesional que conllevan.

El centro donde se realizó la investigación es el I.B. "Alhambra" de Granada, es público, el carácter de la enseñanza que en él se imparte es: B.U.P., C.O.U. y B.U.P. para deficientes auditivos.

El I.B. "Alhambra" se encuentra en el barrio del Zaidín, concretamente cerca de la carretera de Motril, en el sur de Granada. Próximos a él se encuentran los Centros "Instituto Mariana Pineda" y "Salesianos". Está rodeado de pisos con poca altura, por lo que esto le da una gran sensación de amplitud, muy cerca existe un parque. Es una zona muy bien comunicada, el autobús tiene una parada en la puerta del centro. Los alumnos que acuden al centro pertenecen a una clase media en general.

La infraestructura deportiva del centro para la realización de las clases de E.F. es envidiable:

- Gimnasio de 25 x 15 m. dotado de vestuarios femeninos y masculinos.

- 2 pistas polideportivas unidas, con líneas policromadas para la práctica de baloncesto, balonmano, voleibol y fútbol sala.

Por último una breve relación del material disponible para el desarrollo de las sesiones de E.F.:

- 50 pelotas de ritmo.
- 22 balones medicinales.
- 23 balones de baloncesto.
- 28 balones de voleibol.
- 33 balones de balonmano.
- 10 colchonetas gruesas.
- 22 colchonetas finas.

Esto es un simple indicador de las buenas condiciones materiales de este centro para poder desarrollar adecuadamente las prácticas didácticas.

Estos datos son extraídos de aquellos que les facilitó el propio centro a los profesores en prácticas y que forman parte del "Plan de Centro" que han de presentar a la Delegación Provincial de Educación. A partir de estos datos informativos los profesores en prácticas tenían que elaborar la "programación de aula" en la que se incluían la temporalización de las clases que iban a impartir a los alumnos, así como otros muchos apartados.

En este centro donde se ha realizado la investigación, la tipología de los profesores tutores que componen el seminario de Educación Física, la podemos encuadrar como profesores que colaboran con los docentes de prácticas, facilitándoles información y reuniéndose con ellos esporádicamente, y que realizan un seguimiento cercano y continuo durante todas las sesiones de enseñanza, por tanto a nivel general podemos decir, que el grado de asesoramiento de estos profesores a los alumnos en prácticas, ha sido bastante aceptable.

Por último, señalar la excelente disponibilidad y clima favorable para el desarrollo de esta investigación en el I.B. "Alhambra", ofrecido desde el primer momento por su equipo directivo, profesorado, personal de administración y servicios (P.A.S.) y especialmente por los profesores componentes del seminario de Educación Física, lo cual ha sido un elemento muy importante para poder llevar a buen término este arduo trabajo de investigación.

3.3. INSTRUMENTOS Y APARATOS.

La descripción del material utilizado se hará siguiendo varios apartados que corresponden a diferentes tipos de instrumentos.

3.3.1. Material de grabación.

Se utilizaron 2 vídeo cámaras (recorder 8) Sony, modelo CCD - V30E (Handycam), que disponen del magnetoscopio incorporado entre otras ventajas.

Se utilizaron 14 cassettes de grabación tanto en sistema V8 como en el sistema VHS. Los modelos utilizados eran de Sony V8, de 3 horas y de VHS Ansonic de 180 minutos. Las primeras eran empleadas para la grabación y las de VHS para su almacenaje.

Debido a la dificultad de grabar con sonido directo se utilizaron 2 micrófonos inalámbricos, modelo TOA, WM-320, suplementados con los dos amplificadores PRE AMPLIFIER, modelo WT-700, éstos junto a las 2 cámaras de vídeo nos permitieron tener imagen y sonido de la conducta del profesor en el aula. La calidad de sonido fue adecuada y suficiente, es decir, este tipo de micrófonos inalámbricos permitía oír al profesor no solamente cuando se dirigía a un grupo amplio sino también cuando se dirigía a un alumno situado a más de cuarenta metros de forma individual. Permite oír con claridad lo que se dice en un amplio radio de acción.

Para poder obtener una correcta grabación utilizamos 2 trípodes Sony, modelo VCT-400, de gran movilidad y adaptables a diversas posiciones.

La grabación audiovisual facilitó al sujeto, al supervisor, y al compañero, la realización del análisis de la sesión.

Inicialmente la presencia del equipo de grabación creó incertidumbre en algunos alumnos en prácticas, especialmente en los más inseguros, que se vieron condicionados por las cámaras en el momento de su actuación docente. Este efecto desapareció en pocos días y por tanto, la influencia del equipo de grabación sobre los alumnos fue prácticamente inexistente, no alterándose el normal funcionamiento de la clase.

3.3.2. Material de audición.

Con el objetivo de facilitar al observador la audición de las informaciones verbales transmitidas por el profesor durante su actividad docente, utilizamos dos auriculares Sony, modelo MDR S101, conectados al amplificador, de manera que los observadores pudieran oír a bastante distancia y con claridad a los profesores. Así, minimizamos las interferencias que ocasionaba la presencia de los observadores dentro del aula. Pudimos constatar como el profesor en prácticas se olvidaba completamente de la presencia de los observadores.

3.3.3. Material de reproducción.

El análisis de la práctica docente se realizó en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Para ello utilizamos el siguiente material del Laboratorio:

- Un magnetoscopio de V8, Sony.
- Un monitor Sony de 14 pulgadas.

Para las reuniones del grupo de discusión, utilizamos una grabadora de audio marca Sony, modelo standart, con el objeto de facilitar la transcripción del contenido y su posterior análisis. Inicialmente pudo condicionar las conversaciones, pero tratamos de que el clima de diálogo y la ubicación del aparato, en un lugar no muy visible, no interfiriera el desarrollo de las reuniones.

3.3.4. Material de registro.

Además de las hojas de registro que describiremos más adelante (apartado "3.8.1. Observación de la conducta docente"), los observadores dispusieron de cronómetros para tomar los tiempos, tablillas-soporte para anotar los datos, y material de escritura (lápiz y goma).

3.3.5. Material informático.

Para el Análisis de Contenido de los diarios de los profesores en prácticas se utilizó un ordenador, CASPER modelo TM-5158, del Laboratorio de Análisis de Enseñanza, aplicándose el programa para Análisis Cualitativo de la información "AQUAD. 3.0", elaborado por el profesor de la Universidad de Tubingen, Günter L. Huber, y adaptado al castellano por Carlos Marcelo.

3.3.6. Otro material.

Se emplearon cuatro alargaderas que podían tomar la corriente eléctrica a más de cincuenta metros de distancia de la red. Estas alargaderas estaban rematadas con tres o cuatro tomas (enchufes) para poder conectar los diversos aparatos, antes señalados. Disponíamos de algunos "enchufes - ladrones" de recambio para cualquier eventualidad.

Se dispuso también de cuatro baterías para aquellos casos de emergencia como cuando había que grabar fuera del alcance de las alargaderas o por no disponer de corriente eléctrica. Pese a la previsión no se utilizó en ninguna ocasión.

3.4. VARIABLES DE ESTUDIO.

3.4.1. Variables Conductuales.

A través de la observación de la conducta del profesor en el aula, se definen las siguientes variables cuantitativas, que se miden a lo largo de las tres fases de la investigación:

1. Tiempo útil y Tiempo de Organización / Atención.- El primero se define como el tiempo que el profesor dedica en su clase a la tarea motriz, y el segundo, como el tiempo dedicado a la organización de los alumnos y a las instrucciones. Se miden mediante un registro de duración.

2. Feedback Total.- El feedback se define como la información que el profesor transmite al alumno después de observar su ejecución, y que tiene por objeto incidir positivamente en la mejora del aprendizaje.

Observamos la conducta del profesor, durante el tiempo que el alumno está ejecutando las tareas, mediante un registro de frecuencia en el cual contabilizamos cada vez que el profesor corregía al alumno sobre aspectos relacionados con la tarea (feedback).

3. Feedback correcto.- Se mide la calidad del feedback. Para ello se contabilizó la suma de todas las correcciones de tipo individual, tanto específicas, como inespecíficas, eliminándose las correcciones de tipo general, dirigidas a la totalidad del grupo.

3.4.2. Variable Cognitiva

Es la variable que trata de valorar cómo evoluciona el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física durante su Formación Inicial. Para nuestro estudio sólo hemos utilizado una variable:

1. Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza

Con esta variable analizamos dos instrumentos utilizados en nuestra investigación: diarios y reuniones de seminario.

El análisis de los diarios nos ha permitido establecer el repertorio de preocupaciones en torno a la enseñanza, que constituye el conocimiento práctico del sujeto. Se ha realizado un análisis de frecuencia de problemas. Los principales problemas se han codificado y se han agrupado en ideas clave, estableciéndose finalmente un registro de frecuencia de cada uno de ellos, a lo largo de cada una de las fases.

El análisis de las reuniones de seminario nos ha posibilitado conocer las preocupaciones en torno a la enseñanza, que surgen de la reflexión en grupo y que también, contribuyen a la construcción del conocimiento práctico del profesor. El procedimiento de análisis ha sido el mismo que el seguido para los diarios. La lista final de categorías se concreta a continuación:

CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

1. Análisis Temático.

DIMENSION PERSONAL

- Autoconcepto	AUT
- Concepción educativa	CED
- Experiencias docentes	EXD
- Experiencia como alumno/a	EXA
- Valoración general	VAL

DIMENSION AULA

PLANIFICACION

- Planificación general	PLA
- Objetivos	OBJ
- Contenidos	CON
- Temporalización	TEM
- Partes sesión	PAS

TAREAS DE APRENDIZAJE	- Tareas Generales	TAR
	- Adecuación al alumnado	ADA
	- Estructura de la tarea	ETR
	- Individualización	IND
	- Modificaciones tarea	MOD
INTERVENCION DIDACTICA	- Instrucciones I.I.	INF
	- Fedback	FED
	- Posición y Evolución P	POS
	- Técnica de Enseñanza	TEC
	- Estilo de Enseñanza	EST
	- Recurso Didáctico	REC
ORGANIZACION	- Organización general	ORG
	- Agrupamientos	AGR
	- Material	MAT
	- Espacio	ESP
CONTROL-GESTION DE AULA	- Control en general	CGA
	- Control de actividad	COT
	- Normas - Disciplina	DIS
	- Conductas disruptivas	CTA
	- Imprevistos	IMP
MOTIVACION	- Interés por la Tarea	INT
	- Planteamiento trabajo	PTA
	- Refuerzos	REF
NIVEL DE PARTICIPACION	- Participación general	PAR
	- Relación A - Tarea	ATA
	- Aprovecham. del tiempo	APT
CLIMA DEL AULA	- Clima en general	CLI
	- Actitud del profesorado en las interacciones sociafectivas	ACP
	- Personalización	PER
	- Cooperación	COO

	- Autonomía	ATO
	- Comunicación alumnos/as	COM
ALUMNADO	- Alumno en general	ALU
	- Aprendizaje del alumno/a	APR
	- Propuesta de alumnos/as	PRO
EVALUACION	- Evaluación inicial	EVI
	- Evaluación formativa	EVF
	- Calificación	CAL

DIMENSION INSTITUCIONAL

CENTRO DE ENSEÑANZA	- Compañeros/as	COP
	- Tutor	TUT
	- Contexto Aula	CTX
	- Dirección	DIR
CENTRO FORMACION (INEF)	- Supervisor	SUP
	- Contexto investigación	INV
	- Prácticas de enseñanza	PRA

DIMENSION TRABAJO EN GRUPO

	- Valor educativo de los Deportes de Equipo	VDE
	- Actitud personal hacia el trabajo en Grupo	ATE
	- Experiencias previas en trabajo en Grupo	ETE
	- El trabajo en Grupo en el profesorado	TEP
	- El trabajo en Grupo en la sociedad en general	TES
	- Trabajo en Grupo y Formación Inicial del profesorado	TFI
	- Actitud del profesor ante la observación de compañeros	AOC
	- Reuniones de Grupo	REU
OTROS		OTR

Esta lista es una modificación de la utilizada en la Facultad y empleada por del Villar (1993).

3.4.3. Variables Actitudinales.

En nuestra investigación también vamos a valorar la actitud de los profesores/as en prácticas.

Para conocer la Actitud de los profesores de Educación Física en Formación Inicial hacia el trabajo en Grupo, vamos a utilizar la **Escala de Actitud de Likert**. Tanto la escala provisional, como la escala definitiva se encuentran en el Anexo nº 1 (pág. 499) y en el Anexo nº 2 (pág. 511) respectivamente.

La actitud se evaluará, al principio y al final del programa de formación.

3.5. DISEÑO.

Para el estudio de las variables de nuestra investigación ha sido necesario utilizar diferentes diseños en función de la naturaleza de cada una de ellas.

3.5.1. Estudio de la Conducta docente.

Considerando el carácter mixto de nuestra metodología, para este tipo de análisis se utilizó 1 diseño intrasujeto multivariable con fases no reversibles y secuencias establecidas.

Este diseño contiene 3 fases experimentales (A B C). Está compuesto por un estudio original y cinco replicaciones sistemáticas. La actuación en cada una de las fases es la siguiente:

Fase A: medición de la línea base de las tres competencias docentes.

Fase B: introducción del primer tratamiento, análisis de la práctica en interacción con el Supervisor, con el Compañero y con el Grupo.

Fase C: introducción del segundo tratamiento, análisis de la práctica en interacción con el Compañero y con el Grupo.

Hemos utilizado este tipo de diseño porque con nuestra investigación más que valorar la eficacia del tratamiento, lo que pretendemos, es valorar la eficacia del Programa de Formación Inicial.

El tipo de control que conllevan estos diseños no permite establecer una relación funcional con un único sujeto, siendo necesaria una replicación sistemática. Cuanto mayor sea el número de replicaciones, mayor consistencia tendrán los resultados.

En nuestra investigación se han realizado 5 replicaciones sistemáticas con profesores que trabajaban en el mismo nivel educativo.

3.5.2. Estudio de la Actitud docente.

Considerando el carácter mixto de nuestra metodología, para este tipo de estudio se utilizó un diseño de Grupo único con pretest-postest.

El Grupo único estuvo formado por los 6 alumnos en prácticas pertenecientes al Programa de Formación en Grupo.

Esta escala se aplicó a la totalidad de profesores en formación inicial del curso 92 / 93, asegurando y respetando el anonimato de las respuestas en la misma. De esta forma, los profesores en prácticas pertenecientes al Grupo único no se sintieron especialmente valorados, ni observados.

Por otra parte, mediante un sistema de códigos, pudimos localizar las escalas correspondientes a cada uno de los 6 sujetos a estudiar, y así, poder hacer una valoración de la evolución de su actitud a lo largo de este estudio.

El Pretest se aplicó el 2 de Diciembre de 1992.

A continuación, se aplicó el correspondiente tratamiento, el Programa de Formación en Grupo.

Finalizados el tratamiento, se procedió a la realización del Postest el 19 de Mayo de 1993.

3.6. EL SUPERVISOR O PROFESOR EXPERTO.

El supervisor de los 6 alumnos en Formación Inicial que han formado parte de esta investigación, ha sido el investigador principal.

El investigador principal, es Licenciado en Educación Física, Profesor Agregado de B.U.P. en la asignatura de Educación Física, en la que desarrolló una experiencia profesional de 3 años, y en la actualidad, es profesor de Didáctica de la Educación Física y el Deporte en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, con una experiencia de 4 años.

Mi motivación por la enseñanza, la experiencia en los centros de Enseñanzas Medias sumada a la actividad docente en la Facultad, dentro del área de Didáctica de la Educación Física y el Deporte, han sido los desencadenantes que provocaron la realización de este estudio.

La experiencia previa en la docencia de la E.F. completada por la formación posterior en el campo de la Formación del profesorado de E.F. permiten, que el asesoramiento llevado a cabo sobre este grupo de 6 alumnos, haya sido correcto y suficiente.

3.7. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN.

Para esta investigación hemos utilizado un programa de formación , el programa de formación en Grupo, programa alternativo, y que en esta investigación pretendemos analizar y describir sus aportaciones.

Este programa de Formación Inicial se ha aplicado de una forma realista, es decir, tal y como se podría llevar a cabo en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, atendiendo a la ratio supervisor-alumnos en prácticas (32 alumnos por supervisor). Por tanto, con este estudio pretendemos valorar la eficacia y aportaciones de este programa de Formación Inicial, pero de manera que esas aportaciones y eficacia no se vean reducidas al aplicarlo en una situación académica real.

Este programa por sus características, lo podemos enmarcar dentro de los modelos de formación del profesorado orientados a la indagación, dado que tiene como objetivo básico el desarrollar en el docente la capacidad para analizar su propia práctica.

Tradicionalmente los programas de formación de profesores buscaban la adquisición de competencias docentes en situaciones de laboratorio, que posteriormente pudieran extrapolarse a las situaciones reales del aula. Los programas competenciales, centraban su interés en el comportamiento docente, despreciando el conocimiento práctico del profesor.

En el programa objeto de estudio no hemos renunciado a que el profesor sea competente, ni a que su conducta en el aula sea eficaz, pero nos interesa más que adquiriera una competencia que influye en el proceso de formación y que será trascendental para su actividad profesional como docente, la capacidad para analizar su propia práctica, con el objetivo de construir un Conocimiento Práctico para que el profesor pueda conocer y comprender lo que ocurre en su aula y así, poder desarrollar sus propias estrategias de intervención. Este proceso finalizará con una mejora de su conducta docente en el aula.

En nuestro programa de formación, la práctica además de analizarse de forma individual, se analiza en grupo.

Con esta investigación pretendemos analizar y describir cómo influye este programa en la conducta docente, en el desarrollo del Conocimiento Práctico y en la actitud hacia el trabajo en Grupo. Por tanto, la eficacia del programa se analizará mediante el control de las variables conductuales, variables cognitivas y actitudinales.

El programa de formación se ha estructurado en tres fases, que se corresponden con las tres fases de la investigación, en el siguiente cuadro podemos observar las características de cada una de estas fases:

	<u>PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO</u>
<u>FASE 1</u>	Práctica autónoma, con formación teórica.
<u>FASE 2</u>	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el <u>supervisor</u> , el <u>compañero</u> y con el " <u>Grupo</u> ".
<u>FASE 3</u>	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el <u>compañero</u> y con el " <u>Grupo</u> ".

Cuadro nº 2: Características de las fases del programa de formación.

Las actividades que comprenden el programa de formación inicial, se especifican y describen en el apartado "3.9.3. Fases de la investigación".

3.8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.

En el cuadro n° 3 se puede observar las diferentes técnicas de recogida de datos, utilizadas en cada una de las fases del programa estudiado:

	<u>FASE 1</u>	<u>FASE 2</u>	<u>FASE 3</u>
<u>PROGRAMA</u> <u>DE</u> <u>FORMACIÓN</u> <u>EN</u> <u>GRUPO</u>	OBSERVACION. DIARIO. ESCALA LIKERT.	OBSERVACION. DIARIO. REUNIONES DE SEMINARIO. NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR PARTICIPANTE.	OBSERVACION. DIARIO. REUNIONES DE SEMINARIO. NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR EXTERNO. ESCALA LIKERT.

Cuadro n° 3: Instrumentos de recogida de datos por fase de investigación.

3.8.1. Observación de la Conducta Docente.

Cuando comenzamos a realizar el boceto de este estudio, comprendimos que sería más correcto no decantarse hacia los extremos dentro de la investigación didáctica. Así, como expusimos en el apartado "2.3. REVISIÓN METODOLÓGICA", utilizar sólo una metodología, no nos permitiría comprender y describir con profundidad la realidad educativa que pretendíamos estudiar, además, los resultados, o bien, aportarían muy poca información, o bien, serían totalmente subjetivos.

Por tanto, tras estas reflexiones orientamos nuestra investigación hacia un enfoque mixto, utilizando para ello una metodología cuantitativa y cualitativa. Esto hacia necesario la utilización de técnicas de recogida de datos cuantitativas, y técnicas cualitativas.

Revisadas las técnicas de recogida de datos cuantitativas, la que mejor se adapta a las condiciones naturales de la investigación es la **OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA**.

Anguera (1989) establece que la observación puede considerarse una técnica científica porque:

- sirve a un objetivo formulado como hipótesis.
- permite ser planificada sistemáticamente.
- está sujeta a control.
- está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad.

La utilización de la observación sistemática nos permitirá registrar y analizar objetivamente la conducta del profesor en el aula, constituyéndose los resultados que deriven de estas observaciones, en un referente necesario para poder contrastar, dar validez y objetividad, a otros resultados que obtendremos a partir de otro tipo de instrumentos que también usaremos en esta investigación.

El mencionado enfoque mixto de nuestra investigación, estudio del conocimiento práctico y de las competencias docentes, hacen necesaria la utilización de la Observación Sistemática para poder analizar objetivamente la conducta docente. Como sabemos, entre otras cosas queremos comprobar la influencia de un programa de formación sobre el desarrollo del Conocimiento Práctico de los

profesores en Formación Inicial, pero obviamente, este estudio quedaría incompleto al no contrastarse el Conocimiento práctico del profesor, con lo que realmente él realiza en el aula, para ello, es totalmente imprescindible el análisis objetivo de su conducta docente, lo que hace necesario la utilización de la Observación Sistemática.

El tipo de observación que utilizamos es lo que Anguera (1989) califica como observación:

- Sistematizada, al atender a un orden y unos criterios definidos.
- Preparada, es decir, que ha sido prevista y estudiada.
- Auxiliada, porque se apoya en la utilización de instrumentos y material externo.
- Naturalista, se realiza en el mismo contexto donde se produce el evento a observar.

Las características de la observación utilizada en este estudio son:

- Las categorías están definidas operativamente, habiendo sido utilizadas en estudios precedentes.
- Las categorías apenas posibilitan la deducción, lo que permite llegar a un acuerdo rápido entre los observadores.
- La observación se puede cuantificar en datos numéricos lo que facilitará su comparación.

- Los datos se recogen en un ambiente natural, por lo que la presencia de los observadores prácticamente no afecta al desarrollo de la enseñanza.

- Para la valoración del tiempo útil aplicaremos un registro de frecuencias, y para la del feedback un registro de frecuencias.

- La observación se realizará apoyándonos en instrumentos electrónicos que facilitarán todo el proceso:

. receptor de audio con micrófono inalámbrico, para el registro de las instrucciones del profesor, este instrumento no afecta al desarrollo normal de la clase.

. Grabación en vídeo de la sesión, que asegurará el registro en caso de cualquier tipo de problema en la observación en vivo.

- Los observadores han sido entrenados suficientemente para asegurar la validez y fiabilidad de los datos.

Pieron (1986) en "Enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Observación e Investigación", nos indica que la Observación Sistemática de conductas docentes en Educación Física nace dentro del paradigma proceso-producto, siendo Anderson (1971) el primero que llamó la atención sobre esta forma de investigar, dando lugar en años posteriores a numerosas investigaciones, Anderson (1980); Anderson y Barrette (1978); Cheffers, Mancini y Matinek (1980); Dart, Mancini y Zakrajsek (1983); Dodds y Rife (1983); Howe y Jackson

(1985); Martinek, Crowe y Rejiski (1982); Pieron (1982); Pieron y Cheffers (1986).

Dentro de estas investigaciones, destacan las centradas en la eficacia escolar.

Pieron (1988) define los componentes de la eficacia escolar:

- Un alto porcentaje de tiempo dedicado a la materia de enseñanza, conocido como tiempo útil.

- Una elevada tasa de comportamientos directamente relacionados con las tareas a aprender, entre los que destaca el feedback específico del profesor.

- El desarrollo de un clima afectivo positivo en la clase.

En nuestra investigación, para la observación de las conductas docentes de los profesores y para comprobar la eficacia del entrenamiento docente en algunas de las competencias del profesor de Educación Física, hemos registrado:

- Tiempo Útil y tiempo de Organización / Atención.

- Frecuencia total de feedbacks.

- Frecuencia de feedbacks correctos.

A continuación se definen las variables con las que se trabajó en este estudio, para evaluar la conducta del profesor, y los tipos de registros utilizados para su medición.

1. Tiempo Útil de practica.

Lo podemos definir como el tiempo que el profesor dedica en la clase de Educación Física a la actividad motriz. Se mide mediante un registro de duración. Se registraba el tiempo desde que el alumno iniciaba la tarea hasta el momento en que cesaba la misma.

2. Tiempo Organización / Atención.

Se define como el tiempo empleado en preparar las condiciones para la realización de las tareas: organización e instrucciones. Se mide mediante un registro de duración.

Las categorías de registro se definen del siguiente modo:

a. Organización.- Es el tiempo que dedica el profesor en la clase de Educación Física a la organización de los alumnos.

b. Atención.- Es el tiempo que dedica el profesor en la clase de Educación Física a las instrucciones e información sobre la actividad a realizar.

3. Tiempo Varios.

También se incluyó esta categoría, registrándose cuando ocurría algún incidente no previsto en la sesión. Se mide mediante un registro de duración.

Cronometraremos toda la sesión de forma secuencial, registrándose la duración de cada una de las categorías, conforme vayan apareciendo.

Una vez contabilizado el tiempo total de la sesión y la duración de cada una de las categorías, se hará el cálculo del tiempo empleado en cada una de ellas.

El valor del tiempo útil será el de la suma total de la tarea, que será el tiempo en el que los alumnos estén en movimiento.

Para el registro del aprovechamiento del Tiempo de la clase, se empleó la siguiente hoja de observación de la que disponían los observadores y fueron debidamente entrenados:

HOJA DE REGISTRO DEL APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO DE LA CLASE.

Profesor:

Curso:

Fecha:

Observador:

Objetivo de la clase:

Contenido de la clase:

CATEGORIAS:

TIEMPO ÚTIL (T.U.)

T = Relacionado con la Tarea.

TIEMPO ATENCIÓN Y ORGANIZACIÓN(T.AT.)

O = Organización.

A = Atención.

V = Varios.

T.U.: _____

O: _____

A: _____

V: _____

Hoja de Registro nº 1: Aprovechamiento del tiempo de la clase.

Los tiempos tomados en cada variable son transformados en porcentajes respecto al tiempo total.

Dado que el Aprovechamiento del tiempo de la clase depende del tipo de clase que en cada caso se realice, objetivos, contenidos y técnica de enseñanza, consideraremos esas circunstancias para valorar el Tiempo Útil.

4. Feedback.

El feedback se define como la información verbal que el profesor transmite al alumno después de observar su ejecución de la tarea motriz previamente expuesta, siendo el objetivo facilitar el aprendizaje correcto de la ejecución de esa tarea motriz. Se mide mediante un registro de frecuencia.

El registro del Feedback se realizará atendiendo a los dos parámetros descritos por Delgado (1990): cantidad y calidad.

La cantidad se mide por la frecuencia de Feedback por sesión o clase.

La calidad de Feedback se define como:

- Feedback General: cuando el profesor se dirige a más de un alumno.

Ejemplo:

"Fijaos en que la parte superior de la cabeza no contacte con la colchoneta en el momento de realizar la voltareta".

- Feedback Individual No específico: cuando el profesor se dirige verbalmente a un sólo alumno y el contenido del mismo no está relacionado con la ejecución de la tarea. Ejemplo:

"Juan, muy bien, vas mejorando".

- Feedback Individual Específico: cuando el profesor se dirige a un sólo alumno y el contenido del Feedback se refiere a la forma de ejecutar la Tarea. Ejemplo:

"Separa más el apoyo de las manos para poder hacer el equilibrio".

El registro de frecuencia se irá realizando de forma correlativa, conforme aparezcan cada uno de los tipos. Al final contabilizaremos el número total, calculándose también el total para cada una de las categorías. Para ello se utilizó la hoja de registro que se presenta a continuación y con la cuál estaba perfectamente familiarizado y entrenado el observador.

HOJA DE REGISTRO DEL FEEDBACK (CONOCIMIENTO DE LA EJECUCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LOS RESULTADOS)

Profesor:

Curso:

Fecha:

Observador:

Objetivo de la clase:

Contenido de la clase:

Códigos y Categorías:

1 = Conocimiento de los Resultados General.

2 = Conocimiento de los Resultados Individual no específico.

3 = Conocimiento de los Resultados Individual específico.

Ocurrencias:

1	11	21
2	12	22
3	13	23
4	14	24
5	15	25
6	16	26
7	17	27
8	18	28
9	19	29
10	20	30

F.B.G.: _____

F.B.I.N.E.: _____

F.B.I.E.: _____

Hoja de Registro n° 2: Feedback.

Dado que la cantidad y calidad de feedback depende del tipo de clase que en cada caso se realice, objetivos, contenidos y técnica de enseñanza, consideraremos esas circunstancias para valorar el feedback.

3.8.2. El Diario de los Profesores.

Los documentos personales tienen una utilización cada vez mayor dentro de las investigaciones sociales y educativas. Con documentos personales nos estamos refiriendo a las biografías, autobiografías, historias de vidas, diarios, cartas, informes, etc. De las definiciones sobre documentos personales recogidas por Mercadé (1986), citado por Zabalza (1991), destacamos:

"...(Es documento personal) todo aquel documento revelador de sí mismo, que de manera intencional o no intencional suministra información respecto a la estructura, dinámica y funcionamiento de la vida mental de su autor" (Allport).

"...(El documento personal es) un relato en el que se da cuenta de la experiencia de una persona que expone su actividad como ser humano y como partícipe de la vida social" (Blumer).

"...Es una interpretación amplia de la denominación 'documento personal' llamaremos así no solo a toda clase de autobiografías, diarios, memorias, sino también cartas, transcripciones literales de declaraciones de testigos, confesiones, entrevistas, así como todos los otros documentos que tienen como contenido una cristalización de estados psíquicos de una persona cualquiera (Szcepanski)"⁶⁸.

⁶⁸ ZABALZA, M.A. (1991). *Los Diarios de clase*. Barcelona: PPU. Pág. 80-81.

Thomas y Znaniecki (1927) son los primeros que utilizan los documentos personales en la investigación (Yinger y Clark, 1988). Posteriormente, Blumer (1939) describió cuatro parámetros para la valoración de los documentos humanos, recogidas por Yinger y Clark (1988):

1. Representatividad del documento como fuente de experiencias comunes.
2. Adecuación del documento al propósito para el que se emplea.
3. Fiabilidad del documento (comprobado por diversas fuentes independientes).
4. La validez de interpretaciones extraídas de un solo documento.

Allport realiza numerosos estudios para profundizar sobre la viabilidad científica de los documentos personales, así en 1942, tratando de responder a diversas críticas sobre el uso de documentos personales, establece una serie de orientaciones metodológicas a considerar en el desarrollo de estudios con documentos personales, entre las más importantes destacamos:

- Garantizar el anonimato y evitar la evaluación de estos documentos, reducirá la frecuencia de engaño deliberado.

- La fiabilidad se consigue tomando numerosas muestras de los escritos distribuidas en el tiempo.

A partir de los estudios de Allport, se realizaron numerosas investigaciones en las que se incorporaron los documentos personales (Dollard 1965, Balan y otros 1974, Szccepanski 1978, Ginsburg 1979, Bertaux 1980, 1981, Morin, 1980, Ferrarotti 1983a, 1983b, Plummer 1983, Sarabia 1985; en Zabalza 1991).

El desarrollo de los documentos personales ha ido paralelo al desarrollo de los nuevos enfoques cualitativos en el conjunto de las Ciencias Sociales.

En investigación didáctica su utilización cada vez es más frecuente, fundamentalmente a partir de los diseños cualitativos, sobre todo en los estudios acerca del Conocimiento Práctico de los profesores (Van Manen 1975, Collins 1979, Berk 1980, Grumet 1980, Pinar 1980, 1981, Burgess 1984; en Zabalza 1991), Yinger y Clark (1988).

El diario, es el documento personal más utilizado en investigación didáctica, pues aporta información de la estructura y funcionamiento del Conocimiento práctico de los profesores.

En la Formación Inicial del profesorado la utilización del diario como elemento de formación adquiere cada vez mayor importancia, convirtiéndose en una actividad esencial de los diferentes programas de formación.

En la formación del profesorado de Educación Física, el diario, también se ha constituido en un elemento esencial de los programas de formación.

Yinger y Clark (1977), conceden una gran importancia al diario, ya que este tipo de documento escrito se relaciona con los procesos que actúan en el pensamiento del profesor, tanto por favorecer la reflexión, como por constituir una forma efectiva de aprendizaje provocada por el proceso cognitivo requerido por la escritura.

En Educación Física, se han realizado numerosas investigaciones sobre formación del profesorado en las que se utiliza el diario como instrumento de recogida de datos, del Villar (1993); Fraile (1993)

El diario constituye un importante elemento de aprendizaje para los profesores en formación, influyendo sobre la mejora de la capacidad reflexiva de los docentes tal y como nos resume Zabalza (1986):

- Ayuda a estimular la autoconciencia y el autoanálisis.

- Permite introducir la acción en el discurso racional de los profesores.

- Narrar una acción supone un filtraje cognitivo de la conducta, y un distanciamiento respecto a ella.

- Escribir el diario supone estructurar, sintetizar y analizar la información, proporcionándonos feedback sobre nuestra actuación.

La utilización del diario como elemento de formación de los profesores, y como instrumento para acceder al Conocimiento práctico de los docentes, justifica el papel preponderante que hemos concedido al diario en el desarrollo de nuestra investigación.

Se ha cuestionado mucho la utilización del diario como instrumento de recogida de datos, fundamentalmente se dudaba si los datos recogidos del diario reflejan en realidad los procesos de pensamiento de los profesores, o si por el contrario, estos procesos eran provocados por la realización del diario.

Yinger y Clark (1988) exponen tres razones para proteger la validez del diario escrito como fuente de datos:

- Los profesores atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas en los diarios.

- La redacción de los diarios no crea fenómenos cognitivos artificiales, sino que representa procesos complejos de organización del Conocimiento práctico de los profesores.

- La redacción de los diarios a lo largo del tiempo, nos mostrará la evolución del conocimiento práctico docente y así, podremos analizar la reactividad.

Por otra parte, otro aspecto muy discutido sobre los diarios, es si el pensamiento expresado por el docente se correspondía con su actuación en el aula. Esta cuestión también se ha solucionado metodológicamente como veremos a continuación.

En nuestra investigación, los diarios se han utilizado cumpliendo las 4 exigencias metodológicas descritas por Blumer (1939), mencionadas anteriormente y que Zabalza (1991) recoge como exponemos a continuación:

- Representatividad.- En el documento debe aparecer la normal experiencia de los profesores.

- Adecuación.- La utilización del diario debe formar parte de las actividades de formación de los profesores, siendo proporcionado al objetivo de la investigación.

- Fiabilidad.- Posibilidad de contrastar los datos con distintas fuentes. En nuestro caso con la observación sistemática y notas de campo.

- Validez.- Las interpretaciones realizadas de estos datos deben estar apoyadas en evidencias documentales, a las cuales debemos otorgarle cierta preponderancia, debiendo existir la justa correspondencia entre éstas y aquéllas.

Superados estos problemas metodológicos, Allport se detiene sobre un tema fundamental que afecta al uso de los documentos personales en estudios de investigación. Asegura que la conceptualización brota de la interacción entre teoría (tanto implícita como explícita) e inducción, siendo esta interacción, la esencia del problema metodológico de los documentos personales. Es decir, Allport considera que el potencial de las concepciones arbitrarias o predeterminadas de los investigadores, constituye la crítica más seria que se puede hacer de los documentos personales en la investigación (Yinger y Clark, 1988).

Así, nosotros con nuestro planteamiento metodológico, trataremos de que "el potencial de concepciones arbitrarias del investigador" afecte lo menos posible al uso de los documentos personales (diario) en nuestra investigación. Para ello, hemos realizado dos estrategias metodológicas fundamentales, con el objetivo de evitar la influencia de las concepciones predeterminadas del investigador en el análisis de los datos y en la interpretación de los resultados obtenidos de los diarios de los profesores que intervinieron en nuestro estudio. Estas estrategias son:

- El Análisis de contenido de los diarios, no lo realizó el investigador principal, fué realizado por 8 codificadores perfectamente entrenados.

- En la interpretación de los resultados derivados del análisis de contenido, se utilizó el contraste con otro investigador auxiliar.

Estas dos estrategias, se describirán con más detalle en el apartado "3.11.2. Metodología para la aplicación del Análisis de Contenido. Entrenamiento de los codificadores".

Las condiciones metodológicas en las que se realizaron los diarios utilizados en la presente investigación son:

1. Con el objetivo de evitar el engaño deliberado de los docentes en la realización de los diarios, se garantizó el anonimato de sus autores y se aseguró, que su realización no influiría en la evaluación de los profesores en formación.
2. Los diarios se elaboraron a lo largo de un periodo de tiempo prolongado, desde Octubre hasta Mayo, durante 8 meses.
3. Se utilizó la observación sistemática para valorar la conducta del profesor en el aula, y así, comprobar la veracidad del conocimiento práctico de los docentes.
4. Se ha realizado triangulación metodológica, escala de Likert, registros de los observadores y la observación constante del investigador principal, presente en todas las sesiones.
5. La formulación de categorías se realizó a partir de estudios precedentes y después de largas discusiones entre los 8 codificadores, hasta alcanzar el consenso sobre la categoría y su descripción.

6. Para evitar la influencia de las concepciones predeterminadas del investigador principal sobre la codificación de los diarios, entrenamos a 8 codificadores en la técnica de Análisis de Contenido, los cuales codificaron la totalidad de los diarios.

7. El Análisis de contenido, una vez codificados los diarios, se ha realizado a través de un programa informático para análisis de datos cualitativos, permitiéndonos establecer la frecuencia temática de cada uno de los tópicos del conocimiento práctico docente, a lo largo de las tres fases del diseño.

8. En la interpretación de los resultados derivados del análisis de contenido, se utilizó el contraste con otro investigador auxiliar.

9. Se han recogido descripciones minuciosas del Conocimiento práctico de los profesores, aportando evidencias documentales en la elaboración de los informes de cada caso, complementándose con los datos numéricos de frecuencia de las categorías.

Los profesores en Formación realizaron su diario desde el inicio de las prácticas, 9 de Diciembre, hasta la finalización del programa de Formación 12 de Mayo.

Para evitar que el diario no tuviera validez en cuanto a su contenido, informamos a los docentes sobre cómo debían realizar sus diarios. Para proporcionarles esta información nos basamos en las orientaciones de Kemmis y McTaggart (1988), ésta fue la siguiente:

- El diario se realizará el mismo día en que se imparta la clase, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

- Cada día se escribirá como mínimo una página, no existiendo límite para el máximo.

- El contenido del diario quedó totalmente abierto, a los profesores sólo se les indicó: "recoger en el diario aquello que considereis más destacado de lo que ocurre en vuestras clases". Así, cada profesor realizó el diario de una manera personal.

Según Zabalza (1991), esta libertad en la confección de los diarios, permite analizar qué aspectos de la dinámica de sus clases, y de su propia experiencia docente destacan como más importante los diferentes profesores.

Se ha realizado un gran esfuerzo metodológico, por tanto, se puede decir que la investigación responde a buena parte de los criterios de credibilidad especificados por Guba (1983).

Zabalza (1991) distingue tres tipos de diarios que clasifica en:

- a. Diario como organizador estructural de la clase.
- b. Diario como descripción de las tareas.
- c. Diario como expresión de las características de los alumnos y de los propios profesores.

Siguiendo a Zabalza, estos tres tipos de diarios no son excluyentes entre sí, excepto el primero, a veces, es posible encontrar diarios de tipo mixto (tareas y sujetos).

Los diarios que hemos utilizado en la presente investigación se pueden englobar dentro de los diarios mixtos. Estos diarios se centran en el profesor y alumnos, incluyen referencias a cómo se siente el docente, cómo actúa, qué características tienen los alumnos; a la vez que incluye referencias sobre las tareas que se realizan en el aula, por qué se hacen, que se persigue con ellas, etc.. Integran lo que Zabalza denomina como componente expresivo (reflexión sobre sí mismo) y componente referencial (reflexión sobre el objeto narrado). En definitiva, son diarios que proporcionan importantes procesos de reflexión y desarrollo profesional de los profesores, siendo muy útiles para acceder al Conocimiento práctico de los profesores.

Semanalmente, se les pedía a los profesores, el diario personal, para comprobar que el contenido del mismo se ajustaba a las normas planteadas en la investigación, no siendo necesario plantear modificación alguna, tras las revisiones realizadas.

3.8.3. El Diario de las Reuniones de Profesores.

Los profesores en prácticas pertenecientes al programa de formación objeto de estudio realizaban diversas actividades en grupo, se reunían semanalmente durante 45 minutos, estas reuniones tenían una temática previamente establecida y en ellas, los profesores discutían e intercambiaban sus experiencias.

Considerando las fases de nuestra investigación, estas reuniones se desarrollaron en las fases 2 y 3, y aunque el número de reuniones y la temática fue idéntica en las dos fases, el proceso para el desarrollo de las reuniones ha sido muy diferente. En la fase 2, el investigador principal estuvo presente en todas las

reuniones actuando como moderador y conductor de los debates y discusiones generados en las mismas, sin embargo, en la fase 3 el investigador principal estuvo en todas las reuniones sólo como observador.

Todas las reuniones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas a texto, así, el contenido de las mismas quedó registrado en un diario.

Los diarios de las reuniones de los profesores, han seguido y cumplido la misma estructura metodológica descrita en el apartado anterior, aunque al tratarse de un tipo de diario diferente a los anteriores, existen algunas peculiaridades que matizamos a continuación:

- El diario de reuniones se realizó desde el 21 de Enero, hasta la finalización del programa de Formación 13 de Mayo, se elaboró sólo en la fase 2 y 3 de la investigación.

- Las reuniones se realizaron al día siguiente de impartir clase los profesores en prácticas.

- El contenido de las reuniones estaba previamente determinado, conociendo los profesores desde un principio el programa a seguir. El programa temático de las reuniones fue el siguiente:

1. Planificación. Se refiere a todas aquellas informaciones o decisiones preactivas, previas a la realización de la clase, Unidad Didáctica o curso.

2. Planificación (II) y tareas de aprendizaje. Análisis de las tareas realizadas en la sesión, y su relación con las decisiones preactivas.

3. Motivación, nivel de participación. Con este tema se pretende analizar el interés por las tareas, tanto a nivel intrínseco como extrínseco, y su relación con los niveles de implicación de los alumnos en las mismas.

4. Organización, control y gestión de aula. Son dos temas que están muy relacionados. Con el primero, se pretende analizar la forma de disponer a los alumnos, así como el material necesario para la realización de la práctica. Con el segundo, trataremos las estrategias de dirección de la clase y dominio de las contingencias que afectan al desarrollo de la sesión, con el objeto de poder cumplir lo establecido por el profesor.

5. Intervención didáctica. Acciones que el profesor realiza durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje de una clase, Unidad didáctica, etc..

6. Clima de aula. Análisis del sistema de interacciones que se dan en la clase entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí. Son igualmente el conjunto de actitudes que se generan dentro del aula entre sus protagonistas, y que marcan un estilo de relación humana.

7. Intervención didáctica (II). Ya se ha descrito anteriormente.

8. Evaluación. Estudio de las actividades del profesor que implican una recogida de información y un posterior juicio valorativo de lo que ocurre a lo largo del proceso educativo.

Además del tema programado para cada reunión, se podía tratar cualquier otro aspecto relevante que hubiese ocurrido en las clases correspondientes a esa semana.

3.8.4. Escala de actitud de Likert.

Tal y como describíamos en el apartado "Planteamiento del problema" de este estudio, con la LOGSE, surge la figura del denominado "Equipo Educativo". Este "Equipo Educativo" exige un nuevo perfil del profesor, un profesor colaborativo, cooperativo, con nuevas competencias y actitudes que le permitan y predispongan para trabajar en grupo, en definitiva, un docente con otra perspectiva educativa.

Ante este nuevo perfil del profesor, en nuestro estudio era necesario, entre otras cosas, valorar si el programa de Formación Inicial que se analiza en el presente trabajo proporciona la adquisición de actitudes favorables hacia el trabajo en grupo.

Para ello, sería necesario medir la actitud que los alumnos-profesores tienen hacia el trabajo en grupo, al inicio y al final de su Formación Inicial. Sin embargo, para poder dar respuesta a esta cuestión era necesaria la construcción de un instrumento de medida con el que pudiéramos valorar la actitud que los Profesores de Educación Física en Formación Inicial tienen hacia el trabajo en grupo.

En el presente apartado describiremos como construimos y validamos el instrumento con el que valoramos la actitud de nuestros alumnos-profesores hacia el trabajo en grupo.

Después de una revisión de la literatura, llegamos a la conclusión de que para valorar la actitud hacia el trabajo en grupo, lo más adecuado sería la construcción de una **Escala de Actitud de "Likert"**. Ofrece una elevada fiabilidad y validez, y además, su construcción es más sencilla y adsequible que la de Thurstone.

Este tipo de escala fue presentada por Rensis LIKERT en 1932, destacándose por la facilidad de su aplicación.

Likert parte del supuesto teórico de que una actitud es una disposición del sujeto hacia una acción manifestada, es decir, a actuar de una determinada manera en contextos sociales específicos o bien a actuar a favor o en contra de personas, organizaciones, objetos, etc. Se acepta que las actitudes pueden medirse a través de manifestaciones verbales.

La escala de Likert es un método directo de medición de actitudes.

Visauta (1989) recoge los principios y postulados asumidos por esta técnica:

a. Podemos estudiar dimensiones de actitudes a partir de unos enunciados que operan como reactivos para los sujetos.

b. Los sujetos pueden situarse en la variable actitud desde el punto más favorable al más desfavorable. La diferencia en las respuestas será debida a diferencias individuales entre los sujetos.

c. La valoración de los sujetos en la variable actitud no supone una distribución uniforme sobre el continuo de actitud, sino una posición favorable o desfavorable sobre el objeto estudiado.

Para la elaboración de la escala seguimos los pasos que a continuación detallamos:

a. Para la validación del instrumento de medida que construimos, la muestra se obtuvo mediante el método de muestreo no probabilístico denominado "casual". Esta estuvo constituida por 77 alumnos de 4º curso de F.C.A.F.D. de Granada.

b. En primer lugar elaboramos unas categorías básicas, con el objetivo de asegurarnos que nuestro instrumento de medida valorara aquello que nosotros pretendíamos evaluar, y no otra cosa. Estas categorías son:

1) VALOR EDUCATIVO DE LOS DEPORTES DE EQUIPO. Aportaciones y posibilidades educativas de los deportes y juegos colectivos en la enseñanza.

2) ACTITUD PERSONAL HACIA EL TRABAJO EN GRUPO. Disposición del profesor hacia el trabajo en grupo.

3) EXPERIENCIAS PREVIAS EN TRABAJO EN GRUPO. Experiencia vivida y consideraciones sobre el trabajo en grupo a todos los niveles y relacionadas o no con la actividad física y el deporte.

4) EL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROFESORADO. Importancia de la colaboración y cooperación del profesorado en los seminarios y en los centros de enseñanza, referido tanto a Educación Física como al resto de materias en general.

5) EL TRABAJO EN GRUPO EN LA SOCIEDAD EN GENERAL. Preparación, posibilidad y disposición de la sociedad a nivel general para trabajar en grupo.

6) TRABAJO EN GRUPO Y FORMACIÓN INICIAL. Aportaciones y beneficios del trabajo en grupo en la Formación Inicial del profesor de Educación Física.

7) ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LA OBSERVACIÓN DE COMPAÑEROS. Disposición del profesor a que algún compañero observe su actuación docente.

8) EL TRABAJO EN GRUPO EN LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS. Importancia que concede el profesor al trabajo en grupo, como elemento educativo dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de los alumnos.

c. Elaboración de los enunciados o ítems, los cuales deberían superar con creces los que deberían quedar para la escala final y definitiva.

Preparamos una gran cantidad de ítems, de manera que todas las categorías anteriormente descritas, estuvieron representadas en la escala provisional a validar.

Para evitar que las respuestas fuesen estereotipadas, los ítems se combinaron de tal modo, que el 50% de ellos correspondieron a la zona positiva y la otra mitad a la negativa de la actitud.

La escala provisional quedó constituida por un total de 39 ítems, la cuál fue revisada varias veces para asegurarnos que no había ningún error.

Los ítems se presentaron en una escala, de manera que para cada uno de ellos existió una categorización de respuesta con varias alternativas graduadas de intensidad:

- Absolutamente de acuerdo.
- De acuerdo.
- Indiferente.
- En desacuerdo.
- Absolutamente en desacuerdo.

La escala provisional se encuentra en el Anexo nº 1 en la página 499.

Una vez construida esta escala provisional, la pasamos a los 77 alumnos de 4º curso de F.C.C.A.F.D.

Posteriormente, hallamos la puntuación total de la escala para cada uno de los sujetos y procedimos al análisis de estos datos.

Calculada la puntuación total de la escala para cada uno de los individuos de la muestra, procedimos a seleccionar aquellos ítems que mejor discriminan y que por tanto son los que han formado la escala definitiva.

Para la selección de los ítems definitivos hubo que calcular el "Coeficiente de correlación de Pearson" entre la puntuación de cada ítem y la puntuación global de la escala (excluida la puntuación del ítem).

En los cuadros 4 y 5, podemos observar el valor que adopta el coeficiente de correlación de Pearson para cada ítem y el grado de significatividad para cada uno de ellos.

ITEMS	COEFICIENTE DE CORRELACION DE PEARSON
1	.182
2	4.625E-4
3	.257
4	.347**
5	.351**
6	.315**
7	.279
8	.119
9	.276
10	.347**
11	.239
12	.375***
13	.277
14	.25
15	.264
16	.321**
17	.048
18	.225
19	.596***
20	.38***

Cuadro nº 4: Tabla resumen de los valores del Coeficiente de Correlación de Pearson y su grado de significatividad, obtenidos en los 39 ítems de la escala provisional: * * * ($p < .001$); * * ($p < .01$).

ITEMS	COEFICIENTE DE CORRELACION DE PEARSON
21	.247
22	.186
23	.414***
24	.386***
25	.378***
26	.285
27	.467***
28	.565***
29	.493***
30	.412***
31	.589***
32	.312**
33	.266
34	.422***
35	.582***
36	.339**
37	.346**
38	.311**
39	.525***

Cuadro n° 5: Tabla resumen de los valores del Coeficiente de Correlación de Pearson y su grado de significatividad, obtenidos en los 39 ítems de la escala provisional: * * * ($p < .001$); * * ($p < .01$).

Analizados todos los ítems y su correspondiente grado de significatividad, establecimos como criterio para seleccionar los ítems que formarían la escala definitiva, elegir sólo aquellos en los que $P < .01$ y $P < .001$. Por tanto, estos

valores nos indican que los ítems que hemos elegido tienen un elevado grado de significatividad.

Atendiendo a este criterio, la escala definitiva quedó constituida por 23 ítems. La escala definitiva figura en el Anexo nº 2 en la página 511.

Así, si tenemos en cuenta la representatividad de la muestra (77 individuos) y el poder de discriminación de los ítems seleccionados, podemos decir que la escala de actitud que hemos confeccionado para valorar la actitud hacia el trabajo en grupo de los Profesores de Educación Física en Formación Inicial, tiene un alto grado de validez.

Esta escala se aplicó a la totalidad de profesores en formación inicial del curso 92 / 93, asegurando y respetando el anonimato de las respuestas en la misma. De esta forma, los profesores en prácticas pertenecientes a esta investigación, no se sintieron especialmente valorados.

Por otra parte, mediante un sistema de códigos, pudimos localizar las escalas correspondientes a cada uno de los 6 sujetos del estudio y así, poder hacer una valoración de la evolución de su actitud a lo largo de este estudio.

Con el objetivo de valorar la evolución de la actitud hacia el trabajo en grupo, la escala de Likert se aplicó 2 veces, la primera al comienzo del programa de formación del profesorado, y la segunda una vez finalizado el programa de formación.

3.8.5. Observaciones del investigador: Observación participante.

Las Observaciones del investigador, son otro instrumento válido de recogida de datos en la investigación cualitativa. En nuestro estudio se optó por la observación participante, que Anguera (1988) define como aquella en la que "existe interacción entre observador y observado, con lo que puede implicar de ventaja al disponer de un mejor conocimiento del observado, pero también de riesgo al provocar (inconscientemente) un cierto grado de intervención, y al generar un posible efecto de expectancia por parte del observador, anticipándose en el registro a la ocurrencia de conductas que no aparezcan"⁶⁹.

La observación participante es muy utilizada como instrumento de recogida de datos dentro de la investigación didáctica, pudiéndose destacar los trabajos de Woods (1987), Bogdan y Taylor (1986) y Goetz y LeCompte (1988).

La observación del investigador estuvo presente en todas las clases desarrolladas por los profesores objeto de estudio y en las sesiones de análisis de enseñanza. Además, la observación del investigador también estuvo presente en las reuniones de grupo, celebradas por los profesores en prácticas.

El investigador registraba en su cuaderno de notas, en el momento o inmediatamente después, sin una categorización debidamente sistematizada, todo aspecto relevante que ocurría en esas actividades del programa de formación.

En función de la fase de investigación en la que nos encontramos el papel

⁶⁹ ANGUERA, M.T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó. Pág. 20.

del investigador en la observación participante fue diferente:

- Fase 1: Observador Externo.
- Fase 2: Supervisor u observador interno.
- Fase 3: Observador Externo.

Observador Externo. Recoge los datos en el medio natural, en contacto directo con las personas observadas, pero no comparte ningún tipo de información ni realiza análisis de las situaciones con los sujetos observados. En resumen, el investigador principal no actúa como supervisor de los sujetos del estudio.

Supervisor. Realiza el mismo papel que el Observador Externo, pero además, comparte con el profesor en formación las notas obtenidas de sus observaciones. El análisis de la práctica docente se realiza en interacción con el alumno en prácticas.

Las notas recogidas por el investigador a través de estas observaciones, tenían fundamentalmente dos objetivos:

1. **Formativo.-** Dado que el investigador y el supervisor son la misma persona, estas notas eran utilizadas por el supervisor para asesorar al profesor en prácticas y así, contribuir a su formación. Además, estas notas sirvieron para conocer el proceso de supervisión realizado con cada profesor en formación inicial.

2. **Investigador.-** Estas observaciones han facilitado al investigador la interpretación de los datos.

3.8.6. Cuestionario sobre el mantenimiento de la actitud hacia el trabajo en grupo.

Partiendo de los objetivos de la investigación y considerando las variables a estudiar durante la misma, hemos elaborado un cuestionario que nos permita conocer la influencia del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo sobre la práctica profesional docente de los profesores de Educación Física y, además, valorar si la actitud hacia el trabajo en grupo manifestada por los mismos al término de su Formación Inicial se materializa durante su actividad docente.

El cuestionario que hemos elaborado es el siguiente:

CUESTIONARIO SOBRE EL GRUPO DE DISCUSIÓN

NOMBRE:

ACTIVIDAD PROFESIONAL:

El cuestionario que le enviamos para que lo cumplimente, forma parte de una investigación que estamos realizando sobre la Formación Inicial del profesorado de Educación Física. Le rogamos que no deje ninguna pregunta sin responder.

En la primera y segunda pregunta deberá elegir seis de las diez posibles respuestas y ordenarlas por orden de preferencia.

La tercera pregunta es de respuesta abierta y, en la cuarta, debe subrayar la respuesta elegida.

1. La utilización del Grupo de Discusión dentro de tu Formación Inicial como docente constituye:

1. Un medio de superar el aislamiento docente.
2. Una situación para intercambiar opiniones o puntos de vista.
3. Una ayuda para solucionar problemas ocurridos en el aula.
4. Un elemento para enriquecer las futuras planificaciones.
5. Una forma de motivar al trabajo.
6. Un lugar para intercambiar experiencias.
7. Una técnica que fomenta la motivación.
8. Un sistema para reflexionar sobre la práctica.
9. Una estrategia que produce cohesión con los compañeros.
10. Un modo de aprovechar los recursos disponibles.

2. Defectos o problemas que encuentras en la utilización del Grupo de Discusión:

1. No se habla de nada en concreto.
2. Las discusiones son muy superficiales.
3. Las sesiones duran demasiado tiempo.
4. Las sesiones son muy cortas.
5. El lugar de reunión no invitaba a la discusión.
6. El magnetofón inhibía mi participación.
7. El moderador no facilitaba el buen desarrollo de las discusiones.
8. Suponía una carga más en mi agotador horario académico.
9. El esfuerzo que suponía encontrar un hueco para celebrar las reuniones.
10. No me sentía cómodo/a con alguno de los componentes del grupo.

3. Formas parte en la actualidad de algún Grupo de Discusión o grupo de trabajo:

A. En caso afirmativo:

1. En qué participas:
2. Temática:
3. Datos de identificación:

B. En caso negativo:

1. Causas:
2. ¿Por qué?:

4. Valora la utilización del Grupo de Discusión durante la práctica profesional o en la formación permanente:

1. Muy adecuado.
2. Adecuado.
3. Indiferente.
4. Poco adecuado
5. Nada adecuado.

3.8.7. Otros documentos personales de los profesores.

Dentro del programa de prácticas que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, también hemos utilizado otros documentos personales de los profesores en prácticas.

Este tipo de documentos personales se puede enmarcar dentro de las técnicas interactivas de investigación cualitativa. Para nuestro estudio utilizamos documentos de elaboración personal que forman parte de las actividades del programa de formación:

1. Programación de aula.- Una vez elaborada por el profesor en prácticas, es analizada a través de una entrevista individual con el supervisor, tras la cual, se realizará la elaboración definitiva.

2. Memoria de prácticas.- Se elabora una vez finalizadas las prácticas didácticas, en ella se realiza un análisis reflexivo sobre lo ocurrido durante el curso. Este análisis se centra fundamentalmente en su actuación, el programa de formación, los tutores de prácticas y el trabajo con los supervisores.

La utilización de este tipo de documentos ha servido al investigador para contrastar la información recogida mediante los instrumentos descritos en apartados precedentes, así como para conocer con mayor exactitud el proceso llevado a cabo por los profesores en prácticas.

3.9. PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

3.9.1. Entrenamiento de los observadores.

El objetivo de este entrenamiento es conseguir un acuerdo entre los distintos observadores, que nos permita incrementar la precisión de los registros de la variable a observar, el Tiempo Útil.

El registro de la otra variable, Feedback, lo realizó durante todo el estudio el investigador principal. Por tanto, en este proceso de entrenamiento, a los observadores sólo se les preparó para un correcto registro de las categorías de la variable "Tiempo Útil".

El entrenamiento tuvo una duración de 4 semanas a lo largo de las cuales se realizaron 15 sesiones.

En el entrenamiento realizado se pueden diferenciar dos fases:

1. Entrenamiento teórico: tuvo una duración de 3 sesiones, sesión 1, 2 y 3, a lo largo de las cuales se desarrollaron los contenidos siguientes:

- a. Conocimiento de las categorías y hojas de observación (registros).
- b. Identificación de la categorías a observar sobre supuestos prácticos escritos (ejemplos teóricos).

c. Identificación de las categorías a observar sobre supuestos prácticos preparados en vídeo con grabaciones parciales de clases.

2. Entrenamiento práctico: fue una continuación del entrenamiento teórico y tuvo una duración de 12 sesiones, en las cuales se desarrollaron los contenidos siguientes:

a. Visionado de grabaciones parciales de clases sobre el mismo nivel en que iban a observar a lo largo de la investigación (B.U.P.). La duración de estas grabaciones era de 5 minutos.

A este contenido le dedicamos 7 sesiones: 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10, en las que los observadores visualizaron un total de 28 grabaciones parciales de 5 minutos de duración.

b. Visionado de grabaciones de clases completas (50 minutos). Dedicamos 2 sesiones: 11 y 12.

c. Observación real, cada observador sobre su profesor asignado, con control del supervisor para posteriormente analizar dudas y posibles problemas que podrían haber ocurrido durante la observación. A esta observación en vivo dedicamos 3 sesiones: 13, 14 y 15.

Estas sesiones fueron ya utilizadas como mantenimiento de confiabilidad alta, ya alcanzada y además, como datos correspondientes a la Fase 1 de la investigación.

Durante el entrenamiento, y nuevamente, en las últimas sesiones del mismo que correspondían a la toma de datos de la investigación, se proporcionaron una serie de instrucciones generales a los observadores:

- Ubicación en la observación. Ángulo adecuado de observación.
- Utilización de los instrumentos a manejar: Cronómetros, auriculares para oír el sonido del profesor a través del receptor del micrófono inalámbrico, etc.
- Familiarización con las hojas de observación.
- Previsión de material: lapices, gomas, tabla para apoyar la hoja de observación.
- Colocación y actitud no llamativa respecto a la clase, para no alterar el normal desarrollo de las sesiones (enmascaramiento).
- Inmediatamente después de cada clase, realizar las operaciones simples de resumen de los datos: frecuencia total, tantos por ciento, etc. Se recomienda que cada alumno disponga de calculadora que facilite estas operaciones simples. En aquellos casos que no disponían de la misma se les facilitó una calculadora.

El efecto de expectancia se intentó controlar, omitiendo la información a los observadores, sobre los objetivos de la investigación. El sesgo de reactividad se controló por el distanciamiento tecnológico de los observadores, que registraban a distancia la conducta docente.

La fórmula que hemos aplicado para el cálculo de la confiabilidad de registro de duración es:

$$\frac{\text{Número menor}}{\text{Número mayor}} \times 100$$

(Anguera 1987, Luciano 1989)

A los 6 observadores que participaron en la experiencia se les calculó periódicamente la confiabilidad de sus datos. Para el cálculo de la confiabilidad siempre se tomó como criterio al profesor-entrenador (investigador principal).

Las 12 sesiones de entrenamiento práctico fueron suficientes, pues en el desarrollo de las mismas todos los observadores alcanzaron una confiabilidad interobservador de un rango entre **.80 a 1.00**.

Se recoge, a continuación, el resumen de los cálculos de confiabilidad de los observadores durante el entrenamiento en las 12 sesiones prácticas, así como el promedio de las mismas.

CONFIABILIDAD DE LOS OBSERVADORES													
	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	--
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	X
01	97.51	97.54	94.51	99.51	98.54	97.41	98.17	99.90	98.98	99.16	94.06	99.75	97.92
02	97.21	96.21	95.4	99.04	95.27	96.10	96.20	99.43	95.23	92.31	90.02	97.65	95.84
03	96.33	97.67	95.27	99.15	95.66	87.93	95.75	99.22	97.16	96.72	92.35	91.88	95.42
04	98.33	96.78	92.47	98.53	93.52	93.04	95.30	96.68	98.62	95.23	96.97	99.70	96.26
05	97.95	97.06	98.3	98.79	97.77	97.84	93.47	96.92	98.82	93.44	95.62	97.86	96.99
06	94.86	96.20	96.41	98.82	94.21	86.54	96.96	99.79	96.03	92.47	96.97	97.65	95.58

Cuadro nº 6: Confiabilidad en las sesiones de Entrenamiento sobre Observación del Aprovechamiento del tiempo de la clase.

Como podemos apreciar, todos los observadores llegaron a alcanzar en las 12 sesiones de entrenamiento una confiabilidad promedio superior a **.90**.

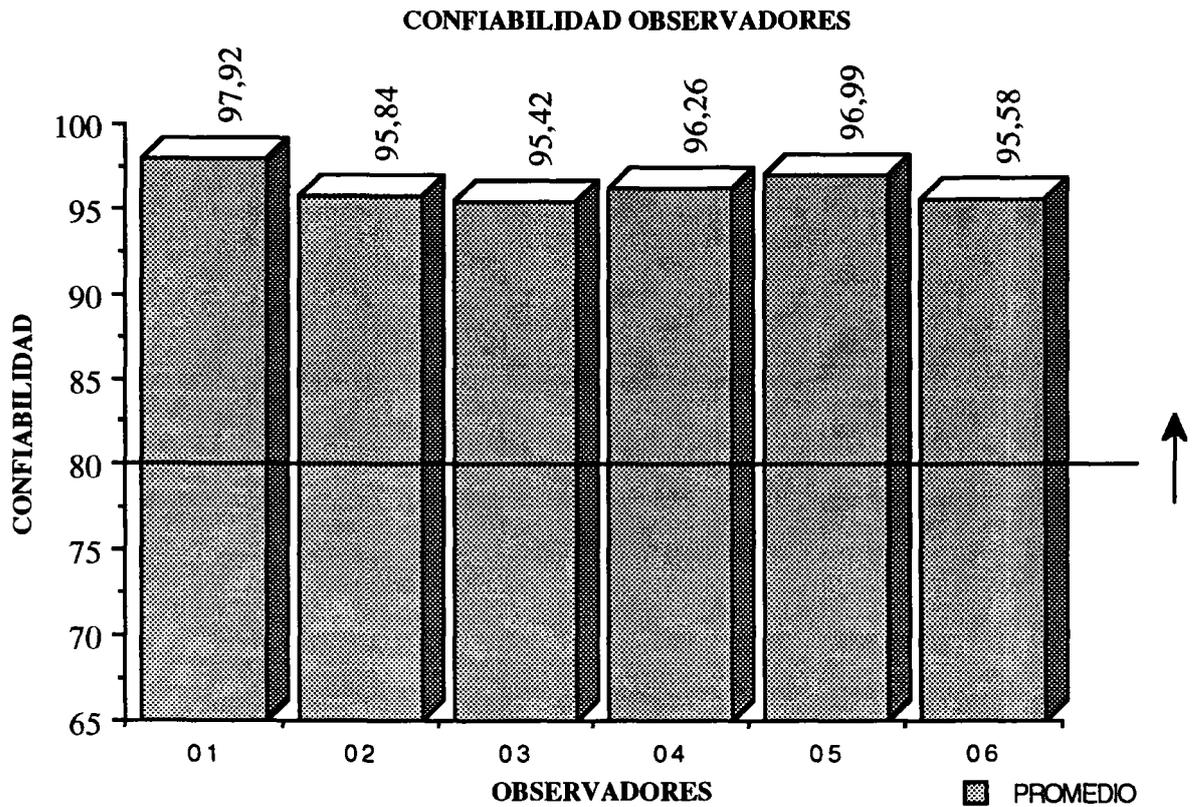


Figura n° 3: Confiabilidad promedio alcanzada a lo largo de las 12 sesiones de entrenamiento por cada uno de los observadores.

Quizás lo más relevante no es el promedio, sino que no hubo ningún caso por debajo de **.90** a lo largo de las 12 sesiones de entrenamiento. Todas las sesiones han estado siempre por encima de **.80**.

3.9.2. Preparación del Estudio.

Antes de poner en marcha el protocolo de investigación, fue necesaria una fase previa para organizar y preparar los elementos intervinientes en la investigación y así, garantizar un óptimo desarrollo de la misma.

Esta fase la describimos atendiendo al orden cronológico en que se realizaron:

1. Definición de la metodología a utilizar para valorar las aportaciones y la eficacia de los programas objeto de estudio. A continuación en el cuadro nº 7 podemos apreciar la metodología aplicada en la presente investigación.

<u>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</u>			
<u>OBJETO ESTUDIO</u>	<u>TÉCNICA</u>	<u>ANÁLISIS</u>	<u>METODOLOGÍA</u>
	<u>RECOGIDA DATOS</u>		
CONDUCTA DOCENTE	REGISTROS DE OBSERVACIÓN	SERIES TEMPORALES	<i>CUANTITATIVA</i>
CONOCIMIENTO PRÁCTICO	DIARIOS REUNIONES GRUPO	ANÁLISIS DE CONTENIDO	<i>CUALITATIVA</i>
ACTITUD DEL PROFESOR	ESCALA DE LIKERT	T - TEST	<i>CUANTITATIVA</i>

Cuadro nº 7: Metodología aplicada en la investigación según las variables objeto de estudio.

2. Seguidamente se diseñó el Programa de Formación objeto de estudio:
Programa de Formación en Grupo.

3. El siguiente paso fue la selección de los profesores participantes en la investigación. El proceso de selección se especifica en el apartado "3.1.1. Sujetos del Estudio".

4. A continuación, elegimos el centro de enseñanza donde los profesores impartirían su docencia. El I.B. Alhambra reunía las características necesarias para llevar a cabo nuestra investigación, como ya se indicó antes.

5. En quinto lugar entrenamos a los observadores, el lugar de trabajo fue un Seminario sobre Análisis de Enseñanza en Educación Física, estos observadores fueron los profesores que iban a participar en nuestra investigación. La preparación y entrenamiento de los observadores, registros utilizados y confiabilidad interobservadores se describen en el apartado "3.9.1. Entrenamiento de los Observadores".

6. Proseguimos con la preparación del material de grabación y normas de utilización.

Todo este material era preparado y revisado antes de cada sesión, con el fin de no tener imprevistos que hicieran fracasar la grabación y el registro de las clases.

Con el objeto de no condicionar la actuación docente se utilizó el micrófono inalámbrico, además, la cámara, el observador y el investigador principal se ubicaron en los lugares más adecuados de la periferia de las instalaciones.

Los ayudantes que realizaron las grabaciones siguieron las instrucciones:

Se hizo hincapié en que tomaran panorámicas generales de la clase durante la mayor parte de la misma, focalizando sólo al profesor cuando éste diera información inicial (explicaciones) a los alumnos de manera que pudiera analizarse su ubicación y situación respecto al grupo en los visionados posteriores. También

se les insistió en seguir al profesor con el objetivo de poder observar con detalle las correcciones e interacciones con los alumnos.

7. Por último, reunimos por separado a los componentes de cada programa de formación, explicándoles las normas generales de las prácticas de enseñanza y las pautas de actuación que seguirían en sus programas de formación correspondientes. Toda esta información se les entregó por escrito.

3.9.3. Fases de la Investigación.

Las fases de la investigación se correspondieron con las fases en las que se encontraba estructurado el programa de formación que pretendemos analizar en el presente estudio: "Programa de Formación en Grupo".

Este programa se desarrolló con 6 profesores en Formación Inicial, pertenecientes al grupo "C" de la asignatura "Didáctica de la Educación Física y el Deporte II", de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, siendo supervisados todos por el investigador principal.

Esta investigación ha sido realizada durante el curso 1992-93, teniendo una duración de 5 meses, se inició el día 9 de Diciembre y finalizó el 12 de Mayo.

En el cuadro nº 8 podemos observar las características de cada una de las fases de la investigación:

<u>PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO</u>	
<u>FASE 1</u>	Práctica autónoma, con formación teórica.
<u>FASE 2</u>	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el <u>supervisor</u> , el <u>compañero</u> y con el <u>"Grupo"</u> .
<u>FASE 3</u>	Práctica autónoma, análisis de la práctica en interacción con el <u>compañero</u> y con el <u>"Grupo"</u> .

Cuadro nº 8: Fases de la Investigación.

En cada una de las fases de la investigación los profesores en Formación Inicial realizaron una serie de actividades muy concretas, las cuales describiremos a continuación en el cuadro nº 9, en el que podemos apreciar de forma esquemática la temporalización de las fases de investigación.

FASE	FECHA	<u>PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO</u>
1	09-12-92 13-01-93 3 Clases	1. Práctica de enseñanza. 2. Planificación de sesión sin corrección por el supervisor. 3. Diario.
2	18-01-93 10-03-93 8 Clases	1. Práctica de enseñanza. 2. Planificación de sesión corregida por el supervisor. 3. Diario. 4. Observación. 5. Visionado de sesión en Grupo con el supervisor. 6. Reuniones de Grupo.
3	15-03-93 12-05-93 8 Clases	1. Práctica de enseñanza. 2. Planificación de sesión corregida por el grupo. 3. Diario. 4. Observación. 5. Visionado de sesión con el Grupo. 6. Reuniones de Grupo.

Cuadro nº 9: Temporalización de las Fases de la Investigación.

Además de las actividades que los alumnos en prácticas realizaron en el programa a lo largo de estas 3 fases, recibieron una formación teórica paralela durante 3 horas semanales en la asignatura anual de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

Desarrollo de las fases del Programa de Formación:

1. FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

A. Fecha: Del 9 de Diciembre al 13 de Enero.

B. Actividades del programa de formación:

- Planificación de sesión.
- Actividad docente autónoma 1 h. semanal.
- Diario de clase.

C. Recogida de datos:

- Observación y registro de las competencias docentes.
- Escala de Likert, valoración inicial: 2 de Diciembre.
- Diario de clase.
- Notas de la observación no participante.

Durante esta fase los profesores en prácticas han realizado las actividades de formación siguiendo las instrucciones que exponemos a continuación:

1. Planificaciones de sesión. Cada sesión era planificada libremente por el profesor en formación.

Estas planificaciones fueron entregadas al supervisor al término de cada clase.

2. Práctica docente. Los profesores en Formación Inicial impartieron una hora de clase semanal, según los criterios por los que se rigen las prácticas docentes de la Facultad de la Actividad Física y el Deporte de Granada.

Cada sesión fue observada por el observador correspondiente y por el supervisor, además, todas las sesiones se grabaron en vídeo para poder constatar cualquier registro.

3. Diario de clase. Finalizada cada sesión, el profesor en prácticas mediante autoinformes iba construyendo su diario de clase. Éstos se realizaron siguiendo las siguientes consideraciones:

- El diario se realizará el mismo día en que se imparta la clase, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

- Cada día se escribirá como mínimo una página, no existiendo límite para el máximo.

- El contenido del diario quedó totalmente abierto, a los profesores sólo se les indicó: "recoger en el diario aquello que considereis más destacado de lo que ocurre en vuestras clases". Así, cada profesor realizó el diario de una manera personal.

2. FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

A. Fecha: Del 18 de Enero al 10 de Marzo.

B. Actividades del programa de formación:

- Planificación de sesión.
- Actividad docente 1 h. semanal.
- Diario de clase.
- Observación de la actuación del compañero.
- Análisis de la práctica en Grupo con el supervisor, tras visionado conjunto. 2 sesiones.
- Reuniones de Grupo.

C. Recogida de datos:

- Observación y registro de las competencias docentes.
- Diario de clase.
- Diario de las reuniones de profesores.
- Notas de la observación participante.

Esta fase se caracteriza por el asesoramiento del supervisor de prácticas y por la incorporación del compañero y del Grupo al proceso de formación. Los profesores en prácticas siguieron las siguientes instrucciones:

1. Planificaciones de sesión. La planificación de cada sesión era entregada al supervisor antes de impartirse, para que hiciera las indicaciones y comentarios oportunos al profesor en prácticas, una vez realizados, el supervisor devolvía la planificación al profesor para que la llevara a la práctica.

2. Práctica docente. Los profesores en Formación Inicial continuaron impartiendo una hora de clase semanal.

Igualmente, cada sesión fue observada por el observador correspondiente y por el supervisor. También, todas las sesiones se grabaron en vídeo para poder constatar cualquier registro.

3. Diario de clase. Las condiciones de realización del diario son las mismas que en la fase anterior.

4. Observación de la actuación del compañero. En esta fase, al igual que en la fase dos del Programa de Formación Individual, se observa al compañero. Al finalizar cada sesión el observador realizaba un análisis de la práctica e informaba a su compañero sobre su actuación como profesor.

Los contenidos de estas observaciones estaban programados y eran conocidos por los profesores en prácticas, cada observación se realizó sobre un tema concreto de la actuación del profesor, aunque se podía incluir en el análisis de la práctica cualquier otro tema de interés surgido en el transcurso de la sesión.

La programación de las observaciones fue la siguiente:

1. General. Observación de la sesión del compañero sin focalización, ni sistematización previa de los aspectos o comportamientos a observar.

2. Organización - Control (General). Observación, no sistematizada, sin guión, en la que se estudiará la forma de disponer a los alumnos, así como el material necesario para la realización de la práctica. Además, se observarán las estrategias de dirección de la clase y dominio de las contingencias que afecten al desarrollo de la sesión.

3. Aprovechamiento del tiempo de la clase. Observación sistematizada en la que se registrará el Tiempo Útil, Tiempo de Atención y Tiempo de Organización, para posteriormente analizar el dominio del profesor sobre esta competencia docente.

4. Organización - Control. Se estudiará lo mismo que en la observación n° 2 descrita anteriormente, sólo que en esta ocasión se seguirá un hoja de observación sistematizada.

5. Técnica de Enseñanza (General). Observación, no sistematizada, sin guión, centrada en las modalidades de presentar la enseñanza por parte del profesor.

6. Feed-Back. Observación sistematizada en la que se registrará la cantidad y calidad del Feed-Back (General, Individual Específico e Individual no Específico) impartido por el profesor. Posteriormente se analizará el dominio del profesor sobre esta competencia docente.

7. Relaciones socioafectivas. Se utiliza una hoja de observación sistematizada para estudiar el sistema de interacciones que se dan en la clase entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí.

8. Observación sobre la Evaluación. Observación, no sistematizada, sin guión, en la que se analizarán las actividades del profesor que implican una recogida de información y un posterior juicio valorativo de lo que ocurre a lo largo del proceso educativo.

5. Análisis de la práctica a través del vídeo, en Grupo y con el supervisor. A lo largo de esta fase, los profesores en prácticas pertenecientes al Programa de Formación en Grupo, realizaron junto al supervisor dos sesiones de visionado. En la primera sesión se analizó sólo a tres de los profesores, y en la segunda, a los otros tres. El análisis no será sobre una sesión completa, sino que el supervisor preparaba para cada sesión de visionado una composición audiovisual de 50 minutos de duración, con momentos relevantes de las clases de los tres profesores a analizar.

El objetivo de este análisis es mejorar la capacidad de análisis de la práctica del profesor en formación inicial, contribuyendo a la construcción de su conocimiento práctico.

El proceso que seguimos en estas sesiones de visionado, consiste en que el grupo de profesores, guiados por el propio intercambio de opiniones y por el supervisor, intenten detectar los problemas en el desarrollo de la clase, encuentren sus causas y traten de buscar posibles soluciones a los mismos. Al ser un grupo, las soluciones eran múltiples y bajo diferentes perspectivas, enriqueciéndose este tipo de análisis.

6. Reuniones de Grupo. Los profesores en prácticas pertenecientes a este Programa de Formación, se reunieron semanalmente durante 45 minutos después de impartir

sus prácticas docentes. El investigador principal o supervisor actuaba como moderador y conductor de los debates y discusiones generados en las mismas. Además de la presencia del supervisor, estas reuniones fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas a texto, así, el contenido de las mismas quedó registrado en un diario de reuniones.

El contenido de las reuniones estaba previamente determinado, conociendo los profesores desde un principio el programa a seguir. El programa temático de las reuniones fué el siguiente:

1. Planificación.
2. Planificación y tareas de aprendizaje.
3. Motivación, nivel de participación.
4. Organización, control y gestión de aula.
5. Intervención didáctica.
6. Clima de aula.
7. Intervención didáctica.
8. Evaluación.

Este programa se ha descrito anteriormente en el apartado "3.8.3. El Diario de las Reuniones de Profesores".

Además del tema programado para cada reunión, se podía tratar cualquier otro aspecto relevante que hubiese ocurrido en las clases correspondientes a esa semana.

3. FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

A. Fecha: Del 15 de Marzo al 12 de Mayo.

B. Actividades del programa de formación:

- Planificación de sesión.
- Actividad docente 1 h. semanal.
- Diario de clase.
- Observación de la actuación del compañero.
- Análisis de la práctica en Grupo, tras visionado conjunto de dos sesiones de clase.
- Reuniones de Grupo.

C. Recogida de datos:

- Observación y registro de las competencias docentes.
- Diario de clase.
- Escala de Likert, valoración final: 19 de Mayo.
- Diario de las reuniones de profesores.
- Notas de la observación no participante.

Esta fase se caracteriza por la eliminación del asesoramiento del supervisor de prácticas y por la continuación del compañero y del Grupo en el proceso de formación. Los profesores en prácticas siguieron las siguientes instrucciones:

1. Planificaciones de sesión. La planificación de cada sesión era entregada al Grupo de profesores antes de impartirse, para que hicieran las indicaciones y comentarios oportunos al profesor en prácticas. Este proceso se repetía para cada una de las planificaciones de sesión de los componentes del Grupo.

2. Práctica docente. Los profesores en Formación Inicial continuaron impartiendo una hora de clase semanal.

Igualmente, cada sesión fue observada por el observador correspondiente y por el supervisor. También, todas las sesiones se grabaron en vídeo para poder constatar cualquier registro.

3. Diario de clase. Las condiciones de realización del diario son las mismas que en las dos fases anteriores.

4. Observación de la actuación del compañero. En esta fase también se observa al compañero. Las condiciones de realización y la programación de contenidos de las observaciones, son las mismas que en la fase 2 de este programa.

5. Análisis de la práctica en Grupo a través del vídeo. A lo largo de esta fase, los profesores en prácticas pertenecientes al Programa de Formación en Grupo, realizaron dos sesiones de visionado. El proceso de preparación de las sesiones a analizar fue el mismo que en la fase anterior, sólo que en esta fase, el supervisor no participaba en el análisis, asistió a estas sesiones como observador no participante.

El proceso que seguimos en estas sesiones de visionado, consistió en que los profesores en formación inicial, actuando como un grupo de profesores, sin diferencia de roles, intentaron detectar los problemas en el desarrollo de las clases, encontrar sus causas y trataron de buscar posibles soluciones a los mismos.

6. Reuniones de Grupo. Los profesores en prácticas pertenecientes a este Programa de Formación, al igual que en la fase anterior se reunieron semanalmente durante 45 minutos después de impartir sus prácticas docentes. Las condiciones de las reuniones y el contenido de las mismas fue idéntico al de la fase anterior, excepto el papel del supervisor, que no actuó como conductor y moderador sino como observador no participante.

3.9.4. Programa de Supervisión: Niveles de intervención en la supervisión.

El análisis de la práctica es el elemento fundamental del programa de formación que pretendemos analizar en el presente estudio.

Con esta investigación tratamos de valorar la influencia de los diversos tipos de análisis de la práctica planteados durante la Formación Inicial del profesor de Educación Física.

El análisis de la práctica docente ha sido muy diferente dependiendo de la fase del programa en la que nos encontramos.

Fundamentalmente hemos utilizado 2 tipos de análisis de la práctica docente, si atendemos al tipo de supervisión aplicado durante el programa objeto de estudio. A continuación describimos los diferentes tipos de supervisión aplicados.

1. Supervisión del Experto-Compañero-Grupo.

Con este nuevo tipo de supervisión perteneciente al programa de Formación objeto de estudio, pretendemos conseguir un asesoramiento más completo.

Nos encontramos en una cultura colaborativa, el profesional de la enseñanza se encuentra inmerso en un centro, en un seminario, por tanto, en la Formación Inicial no podemos volver la espalda a la realidad.

Como describíamos en apartados anteriores, en este estudio pretendemos analizar un programa de Formación Inicial realista, es decir, tal y como se podría llevar a la práctica en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, en las mismas condiciones de Ratio supervisor-alumno en prácticas, 32 alumnos por supervisor.

Conocemos la importancia de la supervisión del Experto, conceptualizada como supervisión clínica, pero consideramos más adecuado combinar esta supervisión con la del Compañero y la del Grupo. Las razones son:

a. Completar la supervisión del Experto. Atendiendo a la relación nº de alumnos-supervisor de nuestra Facultad, podemos comprender que el supervisor no puede observar más de 2 veces al profesor en prácticas en el contexto docente. Además es un elemento formativo esencial.

b. Familiarizar al Compañero con las técnicas de Análisis de Enseñanza. En la última fase del programa la supervisión sólo la realiza el Compañero y el Grupo, por tanto, es necesario que antes de adoptar el rol de supervisor, el Compañero conozca las técnicas de análisis de la práctica. Así, en esa última fase, la supervisión

del Compañero será más acertada y eficaz, que si se enfrentara por primera vez al rol de supervisor y a las técnicas de análisis de la práctica.

c. En este tipo de supervisión, también el grupo se familiariza con las técnicas de análisis de la práctica, para que en la siguiente fase del programa realice una supervisión más eficaz junto al Compañero.

d. Esta nueva figura de supervisión contribuirá a un mayor aprendizaje sobre el análisis de la práctica docente, enriquecerá el proceso de Formación y además, implicará más al profesor en prácticas comprometiéndole con su propio proceso de Formación.

e. Por otra parte, la inclusión de la figura del Grupo como agente supervisor, va a reducir la inseguridad del profesor en prácticas en esta primera toma de contacto con la enseñanza, no se sentirá aislado y además, comprobará que sus compañeros tienen también problemas que comparten con él.

Son muchos los autores que han estudiado por separado dos tipos de supervisión, Experto y Compañero, sin embargo, no hemos encontrado estudios sobre la supervisión del Grupo, ni sobre la supervisión conjunta Experto-Compañero-Grupo.

La supervisión del experto o supervisión clínica, para Achenson y Gall (1980) se centra en la conducta del profesor en el aula.

García Álvarez (1987) afirma que la supervisión clínica permite una conexión teoría práctica.

Según Hall (1983), la supervisión clínica tiene como objetivo la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada (García Álvarez 1987).

El tipo de programa condiciona el estilo de supervisión clínica:

- Los programas centrados en las competencias, realizan una supervisión técnica para mejorar la conducta del profesor en el aula.

- Los programas orientados a la indagación, realizan una supervisión centrada en el análisis de la práctica para conseguir profesores más reflexivos.

La supervisión del Compañero es igual que la anterior, sólo que el supervisor es un compañero.

Esta supervisión se ha utilizado sobre todo en la formación permanente, aunque no se daba una situación de igualdad, los profesores experimentados colaboraban con los profesores principiantes, así se pueden destacar los estudios de Joyce (1980); Rudduck (1987); Garmston (1987) y Schon (1987) (Marcelo 1989).

Del Villar (1993), analiza la supervisión del compañero en una situación de igualdad, en un estudio sobre el desarrollo del conocimiento práctico del profesor de Educación Física en Formación Inicial.

La supervisión Experto-Compañero-Grupo que hemos aplicado en esta investigación, aunque se puede decir que es una nueva alternativa de supervisión está compuesta por 2 figuras de supervisión ya existentes. A continuación

analizamos el modelo de supervisión que hemos seguido para cada una de estas figuras en el presente estudio:

El Experto. Hemos utilizado el modelo seguido por del Villar (1993), modelo que se ubicaría dentro de lo que García Alvarez (1987) denomina estilos de supervisión humanistas, ya que entienden la supervisión como una relación de ayuda centrada en el profesor. Sin embargo, si atendemos a sus objetivos se podría clasificar como un modelo de supervisión mixto, pues persigue una mejora de la conducta del profesor unida a una mejora de su capacidad para analizar la práctica.

El Compañero. Para la supervisión del compañero hemos utilizado el modelo de Schön (1987), seguido por del Villar (1993), que propone la reflexión en la acción para generar conocimiento a partir de la práctica.

Este modelo se basa en la situación de igualdad entre los compañeros, ambos son principiantes, y los dos se benefician de los dos roles adoptados: supervisor, profesor. El análisis de la práctica se realiza de forma recíproca, el profesor en prácticas analiza su práctica con la ayuda de su compañero, pero además, el primero analizará la práctica del segundo. Este intercambio de roles posibilita que el proceso sea mucho más formativo, favoreciendo el aprendizaje del análisis de la práctica por parte de los docentes.

Debemos aclarar, que la supervisión del Compañero y la del Grupo cuando están unidas a la supervisión del Experto, sólo constituyen una introducción a la supervisión, siendo su intervención muy diferente cuando el Experto no interviene como agente supervisor.

La estructura del ciclo de supervisión que se ha realizado es la siguiente:

1. Análisis de las Decisiones Preactivas. El profesor Experto o Supervisor, examinaba la planificación del profesor en prácticas previamente a que éste la llevara a cabo. El supervisor, respetando el planteamiento del profesor, con sus anotaciones aconsejaba, invitaba a la reflexión y focalizaba la atención del profesor sobre aspectos que podrían resultar determinantes para un buen desarrollo de la sesión, posteriormente devolvía la planificación al profesor para que la llevara a la práctica.

2. Análisis de las Decisiones Interactivas (actuación del profesor). Este tipo de análisis se realizaba a dos niveles:

a. Experto. Atendiendo a nuestro planteamiento realista de los programas de formación, el supervisor, aunque observó todas las sesiones de los profesores por el contexto de investigación, durante su asesoramiento sólo informaba al profesor en prácticas en dos de sus clases, las cuáles eran grabadas en vídeo. Esta información se realizaba en las respectivas sesiones de Análisis/Discusión, que describiremos a continuación. El Experto realizaba las observaciones atendiendo a las siguientes categorías, ya conocidas:

- Técnica de Enseñanza.
- Organización y control del grupo.
- Tiempo Útil.
- Feedback.
- Motivación y nivel de participación.
- Clima del aula.

El supervisor recogía los datos registrados en la observación y los analizaba el día anterior a la sesión de Análisis/Discusión, preparando el contenido a tratar durante la misma.

b. Compañero. Observaba todas las clases de su correspondiente profesor en prácticas, al finalizar cada sesión, el Compañero informaba al docente sobre el desarrollo de su clase, provocándose así, un diálogo horizontal sobre la sesión realizada.

El Compañero realizaba la observación centrando su atención en el tema correspondiente según la programación de las observaciones expuesta en el apartado "3.9.3. Fases de la Investigación".

3. Grupo de Discusión sobre las decisiones Interactivas. Los componentes del Grupo se reunían semanalmente en presencia del Supervisor, el cuál sólo actuaba como moderador y conductor de los debates. En estas reuniones se discutía acerca de problemas sobre la práctica, centrándose el debate sobre el tema correspondiente según la programación. Estas reuniones favorecían el análisis de la práctica, además, el supervisor con sus intervenciones procuraba, que los componentes del grupo avanzaran en los niveles de reflexión anteriormente descritos. Todas las reuniones se celebraron en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

4. Análisis/Discusión sobre las Decisiones Interactivas. Este análisis se realizaba mediante una reunión entre el Supervisor y el Grupo. El encuentro tenía lugar en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se realizaron 2 sesiones.

La sesión de análisis/discusión tenía la siguiente estructura:

a. Visionado de la sesión. En cada sesión se analizó la actuación de 3 de los componentes del Grupo.

b. Valoración de la actuación docente. Tanto el Supervisor como la totalidad del Grupo, registraban en la hoja de observación su percepción sobre el desarrollo de la clase.

c. Discusión. El supervisor mediante sus comentarios y preguntas, provocaba un debate entre los miembros del Grupo acerca de la actuación de los profesores en prácticas cuyas sesiones se habían visionado. Estos guiados por los comentarios del Supervisor y del Grupo, realizaban un análisis de su práctica, generándose así, un proceso de discusión con el objetivo de que los componentes del Grupo avanzaran en los niveles de reflexión citados anteriormente.

En la figura nº 4 se recoge esquemáticamente los elementos e interacciones de la Supervisión Experto-Compañero-Grupo.

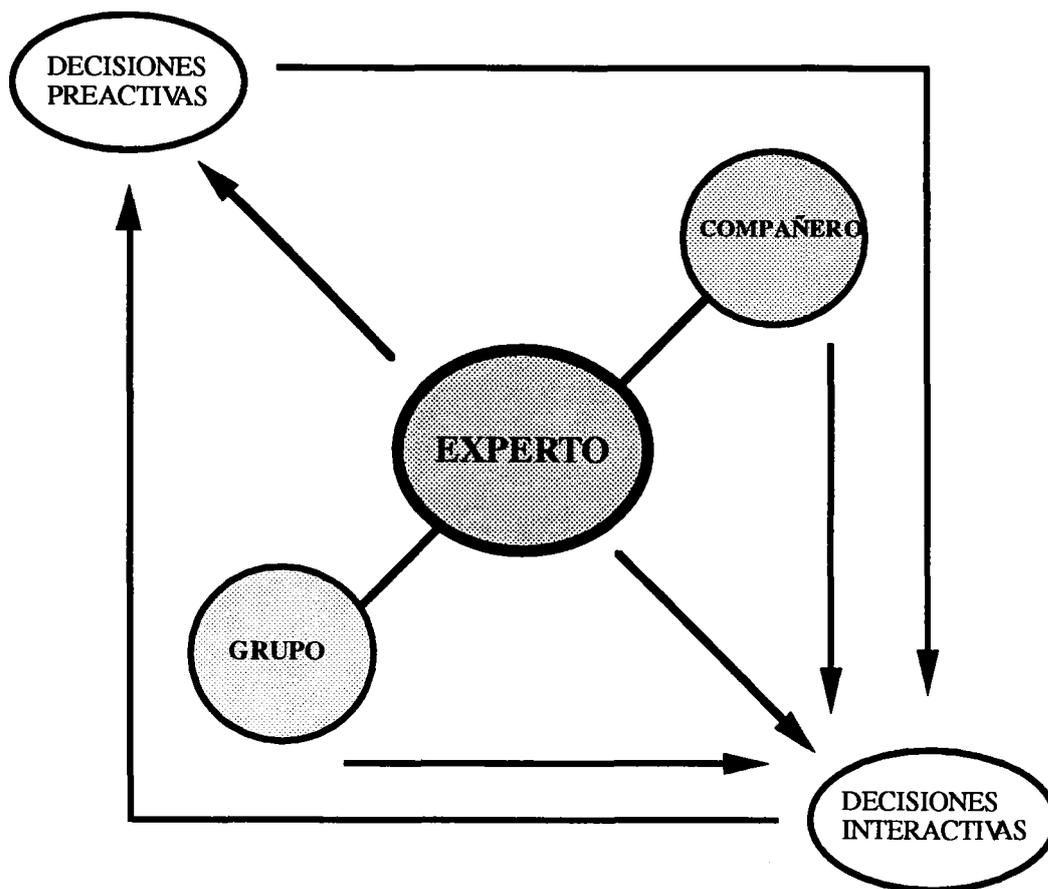


Figura nº 4: Esquema de la Supervisión Experto-Compañero-Grupo.

4. Supervisión Compañero-Grupo.

Una vez familiarizados con las técnicas de análisis de enseñanza, y realizada una introducción a la supervisión, el Compañero y el Grupo están preparados para realizar su supervisión.

El enriquecimiento que supone la supervisión sólo del Compañero, se verá incrementado por los beneficios que aporta el análisis de la práctica en Grupo.

Por otra parte, este modelo de supervisión Compañero-Grupo, muestra al profesor en prácticas una posibilidad de asesoramiento factible en la realidad profesional. Además, el trabajo en Grupo constituye una actividad válida dentro de la Formación Permanente de los profesores.

La estructura del ciclo de supervisión que se ha realizado es la siguiente:

1. Análisis de las Decisiones Preactivas. El Grupo adoptando el rol de Supervisor, examinaba la planificación de cada profesor en prácticas previamente a que éstos las llevaran a cabo. El Grupo, respetando el planteamiento de cada profesor, con sus anotaciones aconsejaba, invitaba a la reflexión y focalizaba la atención sobre aspectos que podrían resultar determinantes para un buen desarrollo de la sesión planificada, posteriormente devolvía la planificación al profesor para que la llevara a la práctica.

2. Análisis de las Decisiones Interactivas (actuación del profesor). De la misma manera que en la Supervisión Experto-Compañero-Grupo, el Compañero observaba todas las clases de su correspondiente profesor en prácticas, al finalizar cada sesión, el Compañero informaba al docente sobre el desarrollo de su clase, provocándose así, un diálogo horizontal sobre la sesión realizada.

Las condiciones de las observaciones así como la programación de las mismas, son idénticas a las descritas en este apartado en el anterior tipo de supervisión.

3. Grupo de Discusión sobre las decisiones Interactivas. Estas reuniones se desarrollaron de manera idéntica a como se realizaron en la supervisión Experto-Compañero-Grupo. Sólo que en esta ocasión, el supervisor asistía sólo como

observador no participante, así, el propio Grupo disponía de libertad absoluta para dirigir y moderar el debate.

4. Análisis/Discusión sobre las Decisiones Interactivas. Este análisis se realizaba mediante una reunión entre el Grupo, el Supervisor sólo asistía como observador no participante. El encuentro tenía lugar en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Se realizaron dos sesiones.

La sesión de análisis/discusión tenía la siguiente estructura:

a. Visionado de la sesión. En cada sesión se analizó la actuación de 3 de los componentes del Grupo.

b. Valoración de la actuación docente. Los componentes del Grupo, registraban en la hoja de observación su percepción sobre el desarrollo de la clase.

c. Discusión. El Grupo debatía acerca de la actuación de los profesores en prácticas cuyas sesiones se habían visionado. Al no intervenir el Supervisor, era el Grupo el que conducía el debate para analizar la práctica. Por otra parte, la propia dinámica del grupo al gozar de autonomía, hacía más exigentes los razonamientos y opiniones, generando un avance en los niveles de reflexión de cada uno de sus miembros.

En la figura nº 5 se recoge esquemáticamente los elementos e interacciones de la Supervisión Compañero-Grupo.

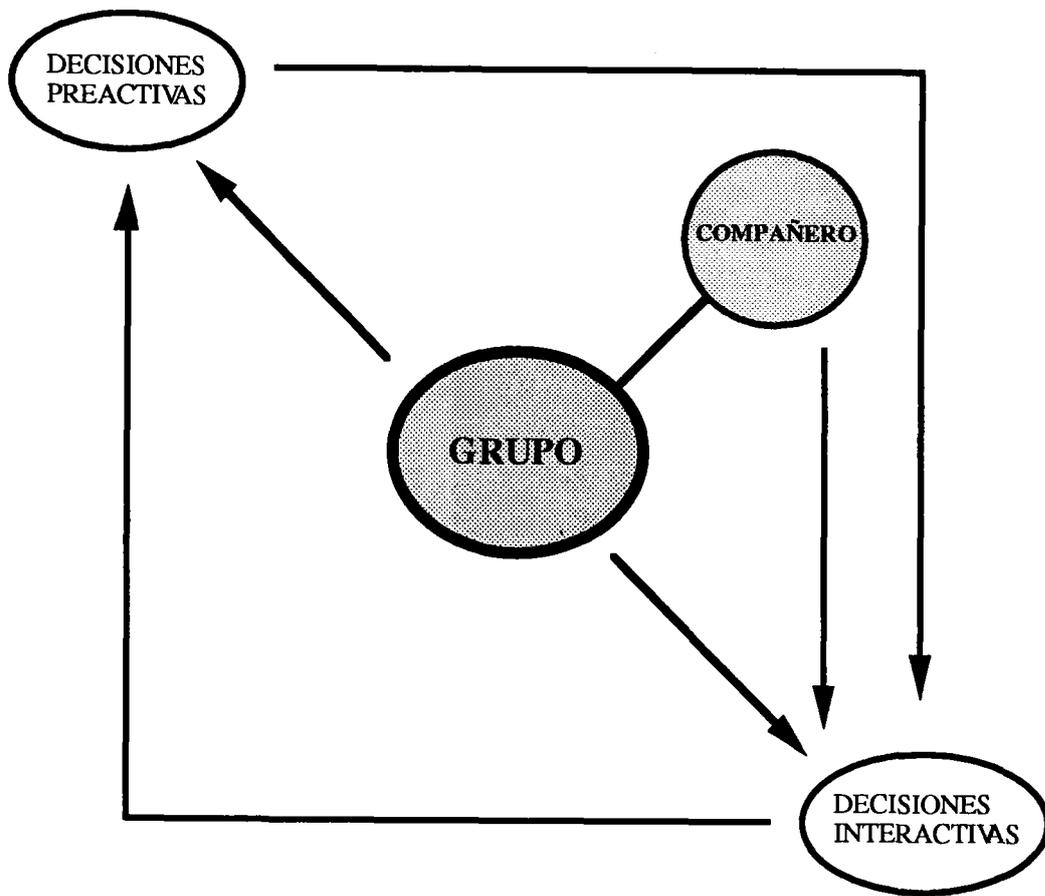


Figura nº 5: Esquema de la Supervisión Compañero-Grupo.

3.10. ANÁLISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE.

Para el análisis de la conducta docente hemos continuado la línea iniciada por Delgado (1990), seguida por del Villar (1993). Delgado con su estudio intentó comprobar la influencia de un entrenamiento docente en diversas competencias docentes, entre éstas, se encontraban las competencias que nosotros hemos valorado en la presente investigación: Tiempo Útil, Frecuencia total de Feedbacks y Frecuencia de Feedbacks Correctos.

Para el análisis de la conducta docente hemos utilizado el "**Análisis de Series Temporales**", que comparan los datos a lo largo del tiempo, en diversas fases, para cada uno de los sujetos o para un grupo de sujetos (Barlow y Hersen 1988).

El análisis de Series Temporales permite apreciar con claridad los cambios conductuales en cada una de las fases del diseño.

Barlow y Hersen (1988) exponen, que a través del análisis visual de los datos se pueden apreciar diferentes tipos de cambios:

- Cambio de nivel. Cambio en el punto en el que se realiza la intervención. Aparece al final de la línea base o en las primeras sesiones del tratamiento.
- Cambio en la pendiente. Cambio de la tendencia entre o a lo largo de las fases.
- Cambios en las medias de cada fase. Diferencias entre los valores medios de cada una de las fases.

Los análisis de series temporales proporcionan unas pruebas individuales de un cambio en el nivel y/o un cambio en la pendiente. A partir de estos parámetros, se puede deducir un cambio en los valores medios.

La ventaja del análisis de series temporales es que la naturaleza del cambio a lo largo de las fases se puede examinar de una manera más analítica que en una simple evaluación del valor global de las medias.

Las características de las clases de Educación Física, diferencia de una clase a otra, diferentes contenidos de aprendizaje, diferente actitud del grupo, diferente actitud del profesor, diferencia de horario, diferencia de instalaciones, en definitiva por las diferentes interacciones en cada una de las clases, imposibilitan establecer unos criterios o valores estables (standar) para cada una de las variables conductuales objeto de análisis. Esto se traduce en que, la necesidad de respetar el contexto de investigación para asegurar la validez externa, ha podido afectar a la validez interna de esta investigación.

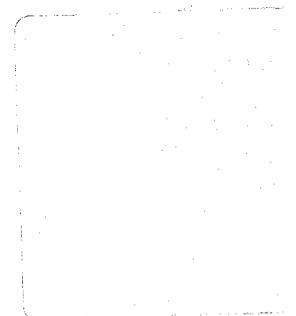
Para valorar la influencia del Programa de Formación Inicial sobre la conducta docente, hemos seguido los criterios utilizados por Delgado Noguera (1990) en su estudio sobre la influencia de un entrenamiento docente sobre algunas de las competencias del Profesor de Educación Física.

3.11. ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

El análisis del Conocimiento práctico del profesor es uno de los objetivos de nuestra investigación. El Conocimiento práctico lo hemos estudiado mediante el análisis de los diarios de los Profesores de Educación Física en Formación Inicial.

Para el estudio de los diarios de los profesores hemos utilizado el análisis de contenido.

El análisis de contenido se ha realizado siguiendo el modelo Interactivo y cíclico propuesto por Miles y Huberman (1984), el cuál representamos a continuación en la figura nº 6.



ESQUEMA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

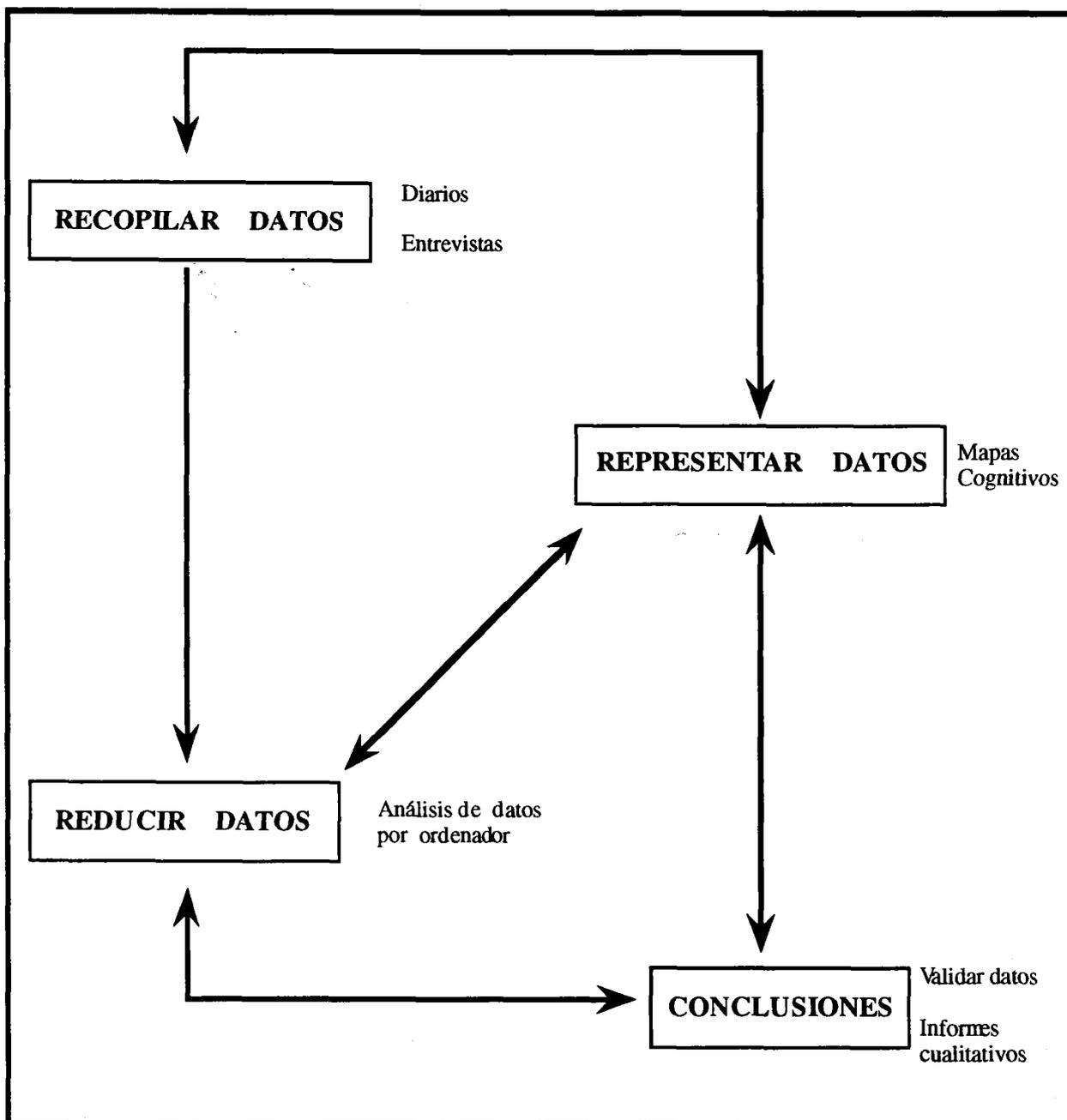


Figura nº 6: Esquema de análisis de contenido. Miles y Huberman (1984)

3.11.1. Análisis de Contenido.

Cuando el investigador ha recogido datos verbales, en nuestro caso, textos, los diarios de los profesores, es necesario aplicar la técnica de Análisis de Contenido.

El Análisis de Contenido es algo connatural a la naturaleza humana. No sólo cada uno de nosotros pone mucha atención a cualquier información, sino, más aún, todo ser viviente no puede vivir sino es haciendo un continuo análisis de contenido sobre su entorno ecológico.

El Análisis de Contenido puede ser considerado como un método de estudio de las ciencias de las comunicaciones. Para Visauta (1989): "Este análisis científico de contenido, que va más allá de las meras impresiones captadas por el analista u observador, que utiliza procedimientos estandarizados que tienden a cuantificar y convertir en datos los documentos que analiza, es lo que se conoce con el nombre de análisis de contenido"⁷⁰.

A continuación exponemos algunas de las definiciones que sobre análisis de contenido han dado diversos autores:

Para Berelson (1953), se trata de: "una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones que tiene por objeto interpretar"⁷¹.

⁷⁰ VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de Investigación Social*. Barcelona: PPU. Pág. 364.

⁷¹ VISAUTA, B. (1989). *Op. cit.* Pág. 364.

Para Vandersmissen (1960) el análisis de contenido es: "un conjunto de técnicas de investigación que permiten la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa de las -emanaciones- del comportamiento humano (destinadas o no a la comunicación), con vistas a inferir las motivaciones y características sociológicas que estos estímulos son susceptibles de provocar"⁷².

Para Stone y Holsti (1966), el análisis de contenido es: "una técnica de investigación para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características especificadas dentro de un texto"⁷³.

Para Mayntz y otros (1975) el análisis de contenido es: " una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática, las propiedades lingüísticas de un texto (entendido en sentido amplio), con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no lingüísticas de las personas y los agregados sociales"⁷⁴.

Para Fox (1981), el análisis de contenido es: "Un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación" ⁷⁵.

Finalmente, Bardín (1986) dice que: "el análisis de contenido son un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendentes a obtener indicadores

⁷² VISAUTA, B. (1989). *Op. cit.* Pág. 365.

⁷³ VISAUTA, B. (1989). *Op. cit.* Pág. 365.

⁷⁴ VISAUTA, B. (1989). *Op. cit.* Pág. 365.

⁷⁵ FOX, D. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa. Pág. 709.

(cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes"⁷⁶.

El análisis de contenido se utilizó inicialmente como una técnica de análisis y cuatificación de los materiales de comunicación, tales como el contenido de periódicos, revistas y programas de radio. Pero en los últimos años esta técnica se ha venido usando en marcos cada vez más variados y para una amplia gama de finalidades de investigación.

El Análisis de Contenido ya ha sido aplicado en numerosos estudios sobre formación del profesorado, Zabalza (1988); Marcelo (1991); Villar Ángulo (1992); del Villar (1993).

Para realizar el análisis de contenido nos basamos en los tres polos cronológicos de Bardín (1986):

1. Fase de organización, que tiene tres misiones fundamentales:

A. Elección de los documentos. Los documentos que hemos analizado son de dos tipos:

a. Diarios. Elaborados por los 6 profesores durante las tres fases del programa de formación inicial, según las normas expuestas en el apartado "3.8.2. El diario de los profesores".

⁷⁶ VISAUTA, B. (1989). *Op. cit.* Pág. 366.

b. Diarios de las reuniones de profesores. Elaborados por los 6 profesores, durante la segunda y tercera fase del programa, según las normas expuestas en el apartado "3.8.3. El diario de las reuniones de profesores."

B. Formulación de objetivos. Los objetivos del análisis de contenido los podemos diferenciar según el tipo de documento a analizar:

a. Diarios:

- Analizar como evoluciona la autopercepción del profesor a lo largo de las tres fases del programa de formación.

- Conocer que temas de interés constituyen su "Conocimiento Práctico".

- Comparar estos datos con los obtenidos en la observación de la conducta docente, para valorar la eficacia de los programas de formación estudiados.

b. Diarios de las reuniones de profesores:

- Conocer como evoluciona el conocimiento práctico del profesor al ser desarrollado en grupo.

- Analizar los temas de interés (problemas) tratados por el grupo de profesores a lo largo de las fases del programa de formación.

- Conocer la influencia de las reuniones de grupo en el conocimiento práctico del profesor.

- Comparar como manifiesta el profesor su pensamiento práctico en el diario y cómo lo hace, en las reuniones de grupo.

C. Señalización de los índices e indicadores en que se apoyará la interpretación última. Los índices (códigos) han sido los temas sobre los que versa el pensamiento de los profesores en formación.

Los indicadores han sido la frecuencia de los temas.

2. Aprovechamiento del material, codificar y enumerar el mismo en base a los criterios previamente establecidos. La codificación se realizará según la metodología de Análisis de contenido que se expone en el siguiente apartado "3.11.2.", y la enumeración, se llevará a cabo con un programa informático que describimos en el apartado "3.11.3."

3. El tratamiento e interpretación de los resultados. Los resultados los obtendremos a partir del programa informático anteriormente mencionado, utilizándose la triangulación para la interpretación de los resultados.

3.11.2. Metodología para la aplicación del Análisis de Contenido. Entrenamiento de los codificadores.

La metodología que planteamos para aplicar la técnica de análisis de contenido la dividimos en diversas fases:

1. Selección de los codificadores.

En primer lugar, determinamos en 8 el nº de sujetos a entrenar, pues pensamos que menor número serían pocos en proporción a la cuantía de diarios a codificar, y más de 8, podrían suponer un problema para conseguir la fiabilidad inter-codificador, dada la falta de estudios y experiencias previas en este aspecto.

Los 8 sujetos que formaron este grupo de futuros codificadores, han sido alumnos/as de E. Física en Formación Inicial, con el objeto de que partieran de un conocimiento primario y suficiente sobre los temas a tratar, y a su vez, no acumularan cierto grado de experiencia en enseñanza, que irremediablemente, reduciría el nivel de objetividad con el que estos sujetos podrían analizar los diarios objeto de estudio. Los sujetos que formaron parte de este grupo de codificadores, fueron alumnas voluntarias que tenían cierta inquietud y motivación hacia este tema.

2. Entrenamiento de los codificadores.

El objetivo de entrenar sujetos para realizar el Análisis de Contenido en lugar de hacerlo una sola persona (investigador principal), no es otro que el de incrementar lo máximo posible la objetividad en el tratamiento de estos textos en el momento de su codificación, y por tanto, garantizar la credibilidad (objetividad) de los resultados y conclusiones que derivarían de este proceso.

El entrenamiento de los codificadores fue llevado a cabo por el investigador principal.

Para el entrenamiento de los sujetos que codificaron los diarios, se siguió un proceso fundamentalmente progresivo.

A. Introducción al Análisis de Contenido.

En esta fase se explicó a los alumnos qué es el Análisis de Contenido, aplicación y objetivos.

Las alumnas conocieron los aspectos fundamentales del Análisis de Contenido:

- Determinación de la Unidad de Contenido. En nuestro estudio nos interesaron las frases que expresaban ideas claves del pensamiento del profesor. Estableciéndose que la Unidad de Contenido estaría determinada por el espacio lingüístico comprendido entre punto y punto, pudiéndose consignarse en cada unidad, uno o varios índices (códigos).

- Proceso de elaboración y definición de las categorías.
- Proceso de codificación.

B. Proceso para la construcción de categorías.

Para la elaboración de las categorías diferenciamos tres fases:

- a. Elección de un listado de categorías ya definidas en estudios precedentes, íntimamente relacionados con nuestro objeto de estudio o de la misma línea de investigación.

En principio se entregó a los alumnos-codificadores un listado de categorías y sus definiciones, este listado era el que había utilizado del Villar (1993)

para estudiar "el desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física". La construcción de ese listado se realizó a partir de un proceso deductivo e inductivo. El proceso inductivo, consistió en una clasificación, a posteriori, de los temas encontrados en los textos, Miles y Huberman (1984). El proceso deductivo, consistió en la elaboración de categorías a partir de fundamentos teóricos (modelo de Jordell (1987) sobre las dimensiones en la socialización del profesorado, modelo de Shavelson (1973) y de Doyle (1985) sobre toma de decisiones). Finalmente la categorización definitiva de este listado fue realizada por Delgado, M; Villar, F. y Medina, J. (1992).

b. Redefinición y clasificación de estas categorías, a partir de la codificación de diarios-ensayo escogidos para el entrenamiento de sujetos codificadores.

c. Descubrimiento en los diarios objeto de análisis de nuevas categorías, realizándose la correspondiente definición y clasificación, existiendo posibilidad de redefinición de las ya establecidas anteriormente.

C. Sesiones de entrenamiento.

El objetivo de las sesiones de entrenamiento era conseguir una fiabilidad intercodificador, que garantizara la fiabilidad de las codificaciones condición esencial para la credibilidad de los resultados. Goetz y LeCompte definen la fiabilidad intercodificador como "la medida en que los complejos significativos de

varios observadores muestran la congruencia suficiente para que puedan considerarse equivalentes sus inferencias relativas a los fenómenos"⁷⁷.

En las sesiones de entrenamiento seguimos una línea fundamentalmente progresiva en la que paulatinamente incrementamos la complejidad.

Una vez que a las alumnas se les entregó el documento anterior elaborado por Delgado, M; Villar, F. y Medina, J. (1.992), realizaron junto al profesor-entrenador una lectura aclaratoria y comprensiva de cada una de las categorías.

Seguidamente entregamos a las alumnas 2 diarios de 58 líneas, con un grado de complejidad bajo y correctamente codificado, para facilitarles con un ejemplo práctico la comprensión de las categorías y la relación entre éstas y el texto.

A partir de aquí, los alumnos manejaron el documento familiarizándose con él. Para ello, entregamos a los alumnos dos diarios de baja complejidad sin codificar, con 58 líneas de texto cada uno, exigimos que en su codificación revisaran detenidamente las categorías y su definición, recomendándoles que cuando supervisáramos la codificación de esos diarios, si existía consenso entre todos se podrían incluir, redefinir o completar las categorías establecidas. Así sucedió, en este primer filtro se incluyó una nueva categoría y se completaron y redefinieron muchas otras, además, se modificaron algunos ejemplos aclaratorios de diversas categorías.

Familiarizados los alumnos con el proceso de codificación, con el listado de categorías y tras un primer filtro de las mismas, establecimos la temporalización de los entrenamientos. Se entregaron a los codificadores 15 diarios de 58 líneas cada

⁷⁷ GOETZ, J. P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. Pág. 221.

uno, de los cuáles 7 eran sobre profesores de E.F. en Formación Inicial que no habían participado en la investigación objeto de estudio y los otros 8, si correspondían a sujetos que habían formado parte de nuestra investigación. Fijamos la codificación de 2 diarios por semana, con un espacio de 2 días entre diario y diario, estableciéndose 2 sesiones a la semana para analizar las correspondientes codificaciones, en las cuáles se registraba la fiabilidad intercodificador, la posible inclusión de una nueva categoría o la redefinición de alguna de las ya establecidas. En total, los sujetos codificaron 15 diarios, los cuales se analizaron en 15 sesiones de entrenamiento.

En estos entrenamientos, con el objetivo de garantizar la fiabilidad interna, además de buscar alcanzar la fiabilidad inter-codificador, también se hizo hincapié en la coincidencia de la composición y descripción de los acontecimientos (Goetz y LeCompte 1988). Así se revisaron las definiciones operativas de cada categoría y las codificaciones realizadas por cada uno de los codificadores, procediéndose a recodificar nuevamente el texto.

En el Anexo nº 3 situado en la página 518 podemos observar las diversas modificaciones, redefiniciones e inclusiones de nuevas categorías realizadas a lo largo del proceso de entrenamiento.

Dada la falta de estudios en este tema, para asegurar la fiabilidad interna del estudio y la credibilidad de los datos, calculamos la fiabilidad intercodificador.

Conviene subrayar que a lo largo de los entrenamientos consideramos como coincidencia, cuando todas las codificadoras asignaban la misma categoría o código a una determinada unidad de contenido del entrenamiento correspondiente.

Para estudiar si la proporción de coincidencias va aumentando de forma lineal conforme progresan los entrenamientos, se ha efectuado un "Test de Tendencia con Proporciones" que puede decirse que es un caso particular de la Regresión Lineal, donde la variable X son los entrenamientos de 1 a 15 y, la variable Y o dependiente son las proporciones de coincidencias obtenidas en cada entrenamiento. Analizados los datos de nuestra experiencia se obtiene la ecuación de regresión correspondiente ($p = 0.5738 + 0.01416.X$). Se realiza el test de independencia dando un resultado altamente significativo ($p < 0.002$), lo cual nos confirma, dado que la pendiente es positiva, que existe tal crecimiento del nº de coincidencias conforme aumenta el número de entrenamientos. Podemos observar con más detalle el análisis y resultados de este estudio en el Anexo nº 4 en la página 521.

Finalizados los entrenamientos quedó constituido el listado final de categorías, en el que se incluían los códigos, la definición operativa, un ejemplo de cada una de ellas y su clasificación, aunque obviamente, quedaba abierto a posibles redefiniciones y a la introducción de nuevas categorías.

El desarrollo de los entrenamientos, la fiabilidad inter-codificador conseguida en los mismos y la cuantía de texto codificado en estas sesiones, aseguraban que estos sujetos estaban perfectamente capacitados para codificar los materiales objeto de nuestro estudio, que en cantidad no eran muy superiores a los diarios codificados en los entrenamientos.

D. Procedimiento de Codificación de los diarios.

Para la codificación de los diarios por parte de los sujetos entrenados a tal efecto seguimos una serie de pasos que exponemos a continuación:

D.1. Distribución del material.

Conviene aclarar que la codificación se realizó sobre papel impreso con las líneas del texto numeradas a través del programa de análisis cualitativo AQUAD 3.0 de Hüber (Analyse qualitativer Daten), posteriormente, los datos fueron introducidos en éste programa.

El proceso para distribuir el material a codificar (diarios de profesores) entre los sujetos entrenados para tal efecto, ha sido el siguiente: se calculó el nº total de páginas por sujeto del estudio y a su vez, el nº total de líneas que ocupaban los diarios de cada individuo, se sumaron todos los sujetos y una vez hallado el total, tanto para líneas como para páginas, se observó que existía una igualdad manifiesta entre ambos tipos de parámetros (líneas y páginas), por lo que se escogió como parámetro páginas. El total de páginas se dividió entre el nº de sujetos que iban a realizar la codificación, obteniéndose un promedio de 20-21 páginas por sujeto. Calculada la cantidad de material a distribuir, se hicieron bloques agrupándose los mismos por sujetos experimentales, con la intención de que los individuos que realizasen la codificación estudiaran sujetos completos, para facilitar su propio estudio, pero inevitablemente, se tuvieron que dividir los diarios de dos profesores entre varios sujetos. Establecidos los bloques de trabajo, a cada sujeto codificador se le asignó de forma totalmente aleatoria un bloque de trabajo.

Uniendo los diarios y los diarios de las reuniones de grupo, se han codificado un total de **8.862** líneas de texto equivalentes a **165** páginas.

D.2. Proceso a seguir en la codificación.

Indicamos a los codificadores que tuvieron muy presentes las siguientes recomendaciones:

a. Lectura detenida de las diversas Dimensiones y Categorías y sus correspondientes fundamentos lógicos.

b. Esquematización de las diferentes categorías y de los diversos tópicos que se encuentran relacionados con cada una de ellas.

c. Delimitar claramente las diferentes Unidades de Contenido que componen el texto a codificar.

d. Realizar una lectura rápida y comprensiva del texto a codificar para formarse una idea general de la problemática tratada en el mismo.

e. Codificar las Unidades de Contenido más evidentes y sencillas, y dentro de éstas, las más adsequibles y obvias.

f. Con las Unidades de Contenido problema, identificar a qué dimensión pueden pertenecer y dentro de la dimensión, a qué posibles categorías. Así, revisando los fundamentos lógicos, iremos eliminando las no correspondientes hasta codificar con la categoría correcta.

g. El código se situará con bolígrafo rojo ajustado a la última letra de la línea y unida a ésta mediante un guión. Se ubicará el número de finalización de la categoría a la derecha de la misma, utilizando como unión entre la categoría y el n° otro guión. Ante la duda en la ubicación de la categoría y duración de la misma, se recomendó a los codificadores que en estos casos situaran la categoría una línea más arriba y al número, le añadieran una línea más de duración.

D.3. Temporalización.

- a. Se codificarán 3 páginas de 58 líneas por semana.
- b. La entrega del material codificado será semanal.
- c. Establecimos el día de la semana (martes) para la entrega de los textos codificados.
- d. Entregamos a los codificadores un calendario, en el que se indicaba la semana de inicio y la de finalización del proceso de codificación.

D.4. Posibles problemas.

Exigimos a los codificadores que cuando existieran Unidades de Contenido problemáticas o difíciles de codificar, no las codificaran, que no se preocupasen, pedimos que dejaran las dudas para el final y antes del día de entrega del material correspondiente a esa semana, reunieran a tres compañeros más del grupo y consultasen con el profesor-entrenador. Así, las dudas o problemas en la codificación serían consensuadas por 4 sujetos, eliminándose cualquier posibilidad de error o subjetividad.

Por último, se hizo una apelación a la seriedad y rigurosidad en el trabajo, recordándoles la trascendencia de los resultados que derivarían de sus codificaciones.

Listado definitivo de categorías con el que los codificadores realizaron el análisis de los diarios objeto de estudio:

CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

1. Análisis Temático.

<u>DIMENSION PERSONAL</u>	- Autoconcepto	AUT
	- Concepción educativa	CED
	- Experiencias docentes	EXD
	- Experiencia como alumno/a	EXA
	- Valoración general	VAL
 <u>DIMENSION AULA</u>		
PLANIFICACION	- Planificación general	PLA
	- Objetivos	OBJ
	- Contenidos	CON
	- Temporalización	TEM
	- Partes sesión	PAS
TAREAS DE APRENDIZAJE	- Tareas Generales	TAR
	- Adecuación al alumnado	ADA
	- Estructura de la tarea	ETR
	- Individualización	IND
	- Modificaciones tarea	MOD
INTERVENCION DIDACTICA	- Instrucciones I.I.	INF
	- Feedback	FED
	- Posición y Evolución P	POS

	- Técnica de Enseñanza	TEC
	- Estilo de Enseñanza	EST
	- Recurso Didáctico	REC
ORGANIZACION	- Organización general	ORG
	- Agrupamientos	AGR
	- Material	MAT
	- Espacio	ESP
CONTROL-GESTION DE AULA	- Control en general	CGA
	- Control de actividad	COT
	- Normas - Disciplina	DIS
	- Conductas disruptivas	CTA
	- Imprevistos	IMP
MOTIVACION	- Interés por la Tarea	INT
	- Planteamiento trabajo	PTA
	- Refuerzos	REF
NIVEL DE PARTICIPACION	- Participación general	PAR
	- Relación A - Tarea	ATA
	- Aprovecham. del tiempo	APT
CLIMA DEL AULA	- Clima en general	CLI
	- Actitud del profesor/a en las interacciones sociafectivas	ACP
	- Personalización	PER
	- Cooperación	COO

	- Autonomía	ATO
	- Comunicación alumnos/as	COM
ALUMNADO	- Alumnado en general	ALU
	- Aprendizaje del alumnado	APR
	- Propuesta a / de alumnos/as	PRO
EVALUACION	- Evaluación inicial	EVI
	- Evaluación formativa	EVF
	- Calificación	CAL

DIMENSION INSTITUCIONAL

CENTRO DE ENSEÑANZA	- Compañeros/as	COP
	- Tutor	TUT
	- Contexto Aula	CTX
	- Dirección	DIR
CENTRO FORMACION (INEF)	- Supervisor	SUP
	- Contexto investigación	INV
	- Prácticas de enseñanza	PRA

DIMENSION TRABAJO EN GRUPO

- Valor educativo de los Deportes de Equipo	VDE
- Actitud personal hacia el trabajo en grupo	ATE
- Experiencias previas en trabajo en grupo	ETE
- El trabajo en grupo en el profesorado	TEP
- El trabajo en grupo en la sociedad en general	TES
- Trabajo en grupo y Formación Inicial del profesorado	TFI
- Actitud del profesor ante la observación de compañeros	AOC
- Reuniones de Grupo	REU
OTROS	OTR

ORDENACION ALFABETICA DE LAS CATEGORIAS

ACP - Actitud del profesorado en las interacciones socio-afectivas.
ADA - Adecuación al alumnado
AGR - Agrupamientos
ALU - Alumno en general
AOC - Actitud del profesor ante la observación de compañeros
APR - Aprendizaje del alumno/a
APT - Aprovecham. del tiempo
ATA - Relación A - Tarea
ATE - Actitud personal hacia el trabajo en equipo
ATO - Autonomía
AUT - Autoconcepto

CAL - Calificación
CED - Concepción educativa
CGA - Control en general
CLI - Clima en general
COM - Comunicación alumnos/as
CON - Contenidos
COO - Cooperación
COP - Profesorado Compañeros / as
COT - Control de actividad
CTA - Conductas disruptivas
CTX - Contexto Aula
DIR - Dirección
DIS - Normas - Disciplina
ESP - Espacio
EST - Estilo de Enseñanza
ETE - Experiencias previas en trabajo en grupo
ETR - Estructura de la tarea
EVF - Evaluación formativa
EVI - Evaluación inicial
EXA - Experiencia como alumno / a
EXD - Experiencias docentes
FED - Feedback
IMP - Imprevistos
IND - Individualización
INF - Instrucciones I.I.
INT - Interés por la Tarea
INV - Contexto investigación
MAT - Material

MOD - Modificaciones tarea

OBJ - Objetivos

ORG - Organización general

OTR - Otros

PAR - Participación general

PAS - Partes sesión

PER - Personalización

PLA - Planificación general

POS - Posición y Evolución del profesorado

PRA - Prácticas de enseñanza

PRO - Propuesta a / de alumnos

PTA - Planteamiento trabajo

REC - Recurso Didáctico

REF - Refuerzos

REU - Reuniones de grupo.

SUP - Supervisor

TAR - Tareas Generales

TEC - Técnica de Enseñanza

TEM - Temporalización

TEP - El trabajo en grupo en el profesorado

TES - El trabajo en grupo en la sociedad en general

TFI - Trabajo en grupo y Formación Inicial del profesorado

TUT - Tutor

VAL - Valoración general

VDE - Valor educativo de los Deportes de Equipo

DEFINICION OPERATIVA DE LAS CATEGORIAS DE ANALISIS TEMATICO

I - DIMENSION PERSONAL.- Las categorías incluidas en esta dimensión hacen referencia a las inquietudes, experiencias, preocupaciones, creencias, etc... relativas a la implicación del docente como persona, en la enseñanza.

AUTOCONCEPTO (AUT).- Aparece en el texto cuando el profesor habla de si mismo, referido a sus comportamientos como profesor y evolución de los mismos.

"Pienso que no me siento seguro de mí mismo"

CONCEPCION EDUCATIVA (CED).- Son el conjunto de creencias, ideas, juicios y actitudes que tiene el profesor en torno a la Educación y a la Enseñanza, su visión general. Trata de su posicionamiento epistemológico e ideológico acerca de la educación.

"Por otra parte, no sé hasta qué punto los alumnos han de estar motivados".

"Creo que cualquier intento de enseñanza sin un diagnóstico previo, supone una insatisfacción profesional y fracaso docente asegurado".

EXPERIENCIA DOCENTE (EXD).- Incluye las descripciones de los profesores sobre su nivel de experiencia como entrenadores, profesores, monitores, etc...relacionadas con la actividad física y el deporte.

"Cuando llevaba el equipo de baloncesto de Armilla no tenía problemas de control con los alumnos".

EXPERIENCIA COMO ALUMNO (EXA).- Son declaraciones en las cuáles los profesores recuerdan sus experiencias como estudiantes, tanto en lo que representaron modelos positivos como negativos.

"En mi época el profesor no nos explicaba nada sobre cómo teníamos que realizar el calentamiento".

VALORACION GENERAL (VAL).- Es la referencia a juicios valorativos del profesor, en relación al análisis general de la sesión.

"La verdad es que al igual que mi primera clase fue espantosa, ésta ha resultado un poco mejor".

II - DIMENSION AULA.- Las categorías de esta dimensión incluyen las referencias a situaciones preactivas, interactivas y postactivas, que constituyen el núcleo de decisiones que toma el profesor en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje.

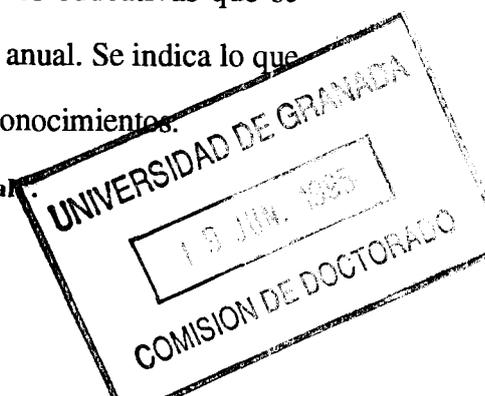
1. PLANIFICACION.- Se refiere a todas aquellas informaciones o decisiones preactivas, previas a la realización de la clase. Son previsiones o informaciones que establece el profesor antes del inicio de la sesión.

PLANIFICACION EN GENERAL (PLA).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las decisiones preactivas.

"La programación que he realizado es muy ambiciosa".

OBJETIVOS (OBJ).- Hace mención a las intenciones educativas que se desean lograr en la sesión, unidad didáctica o programación anual. Se indica lo que se pretende alcanzar, ya sean comportamientos, actitudes o conocimientos.

"Mi intención era que aprendieran la voltereta lateral".



CONTENIDOS (CON).- Se hace referencia a la materia propia de la sesión, unidad didáctica o programación anual.

"La clase de hoy la he dedicado a la voltereta adelante".

TEMPORALIZACION (TEM).- Son comentarios relativos a la distribución temporal de la materia, en los ajustes con lo previsto o en el análisis de la sesión.

"Me resultó difícil ajustar la duración de cada tarea al tiempo previsto".

PARTES DE LA SESION (PAS).- Referencias a alguna de las partes de las que se compone una sesión de Educación Física (Calentamiento, Parte Principal y Vuelta a la calma).

"No estoy satisfecho de la forma en que se llevó a cabo la vuelta a la calma".

2. TAREAS DE APRENDIZAJE.- Cualquier observación del profesorado sobre el análisis de las tareas realizadas en la sesión.

TAREAS EN GENERAL (TAR).- Comentarios descriptivos que el profesorado realiza acerca de las actividades realizadas en la sesión.

"Hoy le he dedicado mucho tiempo a la acción final del brazo en el tiro a canasta"

ADECUACION AL ALUMNADO (ADA).- Adaptación de las tareas de enseñanza, al nivel del grupo y a sus intereses.

"La parte teórica ha sido demasiado extensa, y los conceptos destinados a alumnos de un nivel superior".

ESTRUCTURA DE LA TAREA (ETR).- Comentarios relativos al análisis de la tarea, en cuanto a complejidad, progresión, elementos que la constituyen y su estrategia en la práctica.

"La progresión planteada creo que ha sido correcta".

INDIVIDUALIZACION (IND).- Forma de plantear la clase con la finalidad de posibilitar la participación de cada alumno dentro de su propio nivel de aprendizaje.

"Durante la sesión traté de que todos trabajasen según sus posibilidades".

MODIFICACIONES DE LA TAREA (MOD).- Hace referencia a las decisiones interactivas que toma el profesorado durante la sesión para cambiar el desarrollo de una tarea planificada.

"Tuve que cambiar el segundo ejercicio debido a su complejidad".

3. INTERVENCION DIDACTICA.- Se menciona la forma o manera en que actúa el profesorado durante el desarrollo de la clase.

INSTRUCCIONES - INFORMACION INICIAL (INF).- Se indica la forma de comunicar la información previa a la tarea, sus condiciones y su organización.

"Creo que las explicaciones no fueron suficientemente claras".

FEEDBACK (FED).- Referencias a correcciones a los alumnos sobre la ejecución y el resultado de las tareas realizadas.

"En esta clase he corregido con mucha frecuencia".

POSICION Y EVOLUCION DEL PROFESORADO (POS).- Son comentarios relativos al lugar que ocupa el profesor en el aula, tanto en las explicaciones iniciales como durante las correcciones.

"A la hora de dar feedback evolucioné de forma rotativa por la sala".

TECNICA DE ENSEÑANZA (TEC).- Incluye la mención explícita a las modalidades generales de presentar la enseñanza.

"En esta clase utilicé fundamentalmente la instrucción directa".

ESTILO DE ENSEÑANZA (EST).- Incluye la mención explícita a las modalidades generales de realizar la enseñanza.

"Creo que la enseñanza recíproca facilita una mayor autonomía en el aprendizaje".

RECURSO DIDACTICO (REC).- Referencias a los elementos o materiales utilizados para resolver una necesidad puntual de la enseñanza.

"Los paneles son vistosos y los "monos" son claros y expresivos".

4. ORGANIZACION.- Es la forma de disponer y preparar al conjunto de alumnos, así como el material necesario para la realización de la práctica.

ORGANIZACION EN GENERAL (ORG).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al modo de organizar la clase.

"La organización mejoró con relación al día anterior".

AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS (AGR).- Se refiere a los criterios y estrategias utilizados por el profesorado para reunir al alumnado para la realización de una tarea concreta.

"Los grupos se formaron por afinidad, lo cual facilitó la interacción".

UTILIZACION DEL MATERIAL (MAT).- Referencias al modo de emplear y organizar instrumentos y aparatos requeridos en el desarrollo de la clase.

"Tuve que explicar en la pizarra la forma de colocar el material".

APROVECHAMIENTO DEL ESPACIO (ESP).- Hace referencia al modo de emplear el espacio de trabajo.

"Los alumnos estaban demasiado juntos en una parte del gimnasio y se estorbaban por la mala colocación de las colchonetas".

5. CONTROL - GESTION DE AULA.- Son las estrategias de dirección de la clase y dominio de las contingencias que afectan al desarrollo de la sesión, con el objeto de poder cumplir lo establecido por el profesorado.

CONTROL EN GENERAL (CGA).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al modo de controlar al grupo.

"Me costó mucho trabajo controlar a los alumnos en esta sesión".

CONTROL DE LA ACTIVIDAD (COT).- Verificación del cumplimiento de la actividad prevista para todos los alumnos.

"Hubo un grupo de alumnos que aprovecharon cualquier contingencia para no realizar las repeticiones establecidas".

NORMAS - DISCIPLINA (DIS).- Referencia a las normas de funcionamiento en el aula, que rigen la interacción entre sus componentes.

"Cuando cambiamos de tarea me cuesta hacerles ver a los alumnos la necesidad de mantener silencio".

CONDUCTAS DISRUPTIVAS (CTA).- Hace referencia a los comportamientos no habituales de los alumnos durante la clase, que interfieren y distorsionan el correcto funcionamiento de la sesión.

"Durante la ejecución del equilibrio de brazos, tuve que sentar a Luis por haber empujado a su compañero".

IMPREVISTOS (IMP).- Son situaciones no previstas en el funcionamiento de la clase.

"Tuve que parar y cortar la clase para atender a un alumno que se había lesionado".

6. MOTIVACION.- Recoge los comentarios relativos al interés por las tareas, tanto en cuanto a la motivación intrínseca de los alumnos, como a la motivación extrínseca que debe provocar el profesor.

INTERES TAREA (INT).- Define las impresiones del profesor sobre el grado de satisfacción alcanzado en el grupo, y el deseo de los alumnos por participar en las tareas.

"Los alumnos se divirtieron y mostraron mucho interés".

PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO (PTA).- El grado de aceptación en la forma de presentar y plantear las tareas motrices.

"Creo que la introducción de un juego al principio del calentamiento contribuyó a que el alumno estuviese más motivado".

UTILIZACION DE REFUERZOS (REF).-Hace referencia a la actuación del profesorado para tratar de elevar el nivel de activación de los alumnos para la

realización de la tarea, o para tratar de evitar conductas no deseables en el aula. Se refiere tanto a refuerzos positivos como a refuerzos negativos.

"He tenido que animar la competición para que la actividad fuera realizada".

7. NIVEL DE PARTICIPACION.- Se señalan los niveles de implicación de los alumnos en las tareas.

PARTICIPACION EN GENERAL (PAR).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al nivel de participación del grupo.

"A pesar del frío la participación ha sido correcta".

RELACION ALUMNO - TAREA (ATA).- Relación (Ratio) al material, ó a la organización general, referida a la posibilidad de participación motriz.

"El número de alumnos por grupo era excesivo, dada la escasez de material utilizado".

APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO (APT).- Tiempo en que el alumno está implicado o no en la realización de tareas motrices.

"Los alumnos estuvieron mucho tiempo esperando que les tocara su turno para realizar la entrada a canasta".

8. CLIMA DEL AULA.- Esta categoría incluye las atribuciones del profesorado en relación al sistema de interacciones que se dan en la clase entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí. Son igualmente el conjunto de actitudes que se

generan dentro del aula entre sus protagonistas, y que marcan un estilo de relación humana.

CLIMA EN GENERAL (CLI).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las interacciones sociales en el aula.

"La clase fue distendida, los alumnos se encontraron agusto y yo también".

ACTITUD DEL PROFESOR EN LAS INTERACCIONES SOCIOAFECTIVAS (ACP).- Define la percepción que manifiesta el docente en relación a su disposición a la interacción con el grupo, y la descripción del modo de interactuar con los alumnos.

"Creo que me he mostrado excesivamente distante y alejado del grupo".

PERSONALIZACION (PER).- Establece el nivel de atención individual del profesor al alumno, por cuestiones ajenas al contenido de la tarea. Muestra el interés del profesorado por los problemas personales de los alumnos derivados de la dinámica de relación en el aula.

"Estoy contento porque he observado que Luis está más integrado en el grupo, después de la reunión que tuvimos el Martes pasado".

COOPERACION (COO).- Recoge los comentarios del profesorado referentes al tipo de relación en el aula, en cuanto al grado de colaboración y solidaridad que existe entre los alumnos.

"En esta clase es difícil que los alumnos se den cuenta de la necesidad de actuar de forma colaborativa".

AUTONOMIA (ATO).- Esta categoría refleja la capacidad del grupo, o de un alumno en concreto, para actuar por si mismo.

"Creo que la próxima clase debo dejar más iniciativa al grupo para que pueda trabajar por su cuenta, están todos demasiado pendientes de mi ejecución".

COMUNICACION ENTRE LOS ALUMNOS (COM).- Esta categoría trata de analizar el tipo de relaciones afectivas entre los miembros del grupo.

"Llevo observando varios días que no hay posibilidad de que las parejas sean mixtas. Se forman dos grupos muy diferenciados por sexos".

9. ALUMNADO.- Son referencias al trabajo del alumno, sus aprendizajes, preocupaciones etc..., donde el docente manifiesta un interés especial.

ALUMNADO EN GENERAL (ALU).- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general al alumno(s), sus características, o a alguno de sus problemas no incluidos en la lista de categorías.

"Los alumnos de esta clase son muy diferentes a los del curso pasado".

APRENDIZAJE DEL ALUMNADO (APR).- Son consideraciones del docente a cerca del proceso de aprendizaje o de la consecución de logros motrices, conceptuales o actitudinales.

"En esta clase han asimilado bastante bien la impulsión en el momento de la batida".

PROPUESTA A / DE ALUMNOS/AS (PRO).- Son referencias en torno a la participación de los alumnos en el diseño y realización de actividades de aprendizaje.

"Les pedí a los alumnos que trajeran cinco ejercicios para el próximo día".

10. EVALUACION.- Refleja todas las actividades del profesor que implican una recogida de información y un juicio posterior valorativo de lo que ocurre a lo largo del proceso educativo.

EVALUACION INICIAL (EVI).- Actividad de diagnóstico que le permite al profesor establecer el punto de partida de su intervención didáctica.

"Antes de empezar la siguiente Unidad Didáctica va a ser necesario conocer el nivel del grupo para que no me ocurra lo mismo que en este trimestre".

EVALUACION FORMATIVA (EVF).- Actividad valorativa y sistemática que trata de ayudar al alumno a mejorar su nivel de aprendizaje, y que se realiza de forma continua durante todo el proceso de enseñanza.

"He pensado que voy a pedirles a los alumnos un trabajo de aplicación de los principios del entrenamiento de la fuerza para ver lo que han comprendido".

CALIFICACION (CAL).- Resumen cuantitativo del proceso de evaluación del alumno. Incluye las referencias a exámenes, pruebas, etc...

"Hoy he hablado con Mariano sobre lo difícil que va a ser que apruebe la asignatura sino cambia de actitud en clase".

III - DIMENSION INSTITUCIONAL.- Incluye los comentarios del profesorado en torno al centro de enseñanza donde realiza las prácticas, y al centro de formación (I.N.E.F.).

1. CENTRO DE ENSEÑANZA.-

COMPAÑEROS (COP).- Refleja las relaciones con los profesores del centro o con los colegas de prácticas.

"Creo que mi compañero tiene razón cuando dice que....".

TUTOR DE PRACTICAS (TUT).- Se refiere a los comentarios sobre la relación con el profesor de Educación Física del centro, responsable del grupo.

"Un problema para mí es que el profesor interviene para llamar la atención a los niños conflictivos, quitándome autoridad ante el grupo".

CONTEXTO AULA (CTX).- Comentarios relativos a las condiciones materiales o espaciales en las que se realiza la enseñanza.

"Tengo pocos balones y voy a tener que cambiar las tareas, tratando de que haya más participación".

DIRECCION (DIR).- Comentarios relativos a la organización docente del centro y a sus órganos de dirección.

"Me falta información de los seminarios del centro".

2. CENTRO DE FORMACION (INEF).-

SUPERVISOR (SUP).- Atribuciones relativas a la intervención o influencia del supervisor, ya sea el investigador, o el compañero en relación a las sesiones de análisis de enseñanza.

"Cuando viene a observarme todo me sale peor".

CONTEXTO DE INVESTIGACION (INV).- Todas las ideas que reflejen una influencia o presencia del marco investigador en la enseñanza.

"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara influye en mí más de lo que yo pensaba".

PRACTICAS DE ENSEÑANZA (PRA).- Referencias al ámbito y organización de las prácticas didácticas y a las aportaciones recibidas en las mismas a nivel personal.

"No es lo mismo preparar una sesión sobre el papel que en la práctica".

IV - DIMENSION TRABAJO EN GRUPO.-

VALOR EDUCATIVO DE LOS DEPORTES DE EQUIPO (VDE).- Referencias y comentarios relativos a las aportaciones, influencias y posibilidades educativas de los deportes y juegos colectivos en la enseñanza.

"El conocimiento y vivencia de algunos deportes colectivos, transmite unos valores más adecuados que los deportes individuales, de cara a la convivencia con los demás".

ACTITUD PERSONAL HACIA EL TRABAJO EN GRUPO (ATE).-

Menciones del profesorado en relación a su disposición hacia el trabajo en grupo.

"El que los docentes realicen reuniones para coordinar sus trabajos e intercambiar experiencias no conduce a nada, ya que en muchas ocasiones algún docente tendría que sacrificar sus intereses particulares lo que repercutiría negativamente en su filosofía de trabajo".

EXPERIENCIAS PREVIAS EN TRABAJO EN GRUPO (ETE).- Incluye

las opiniones del profesorado sobre su experiencia vivida y consideraciones sobre el trabajo en grupo a todos los niveles y relacionadas o no con la actividad física y el deporte.

"Una vez, llevé a cabo un trabajo de programación junto a otros compañeros y fue un fracaso, cuando hay varios componentes el interés se disipa".

"La clase que llevé a cabo junto a mi compañero sobre la carrera de orientación, tanto en su curso como en el mío fue un éxito, creo que los profesores deberían colaborar más entre ellos".

EL TRABAJO EN GRUPO EN EL PROFESORADO (TEP).- Son

referencias, opiniones o descripciones del profesor sobre la colaboración y cooperación del profesorado en los seminarios y en los centros de enseñanza, referido tanto a Educación Física como al resto de materias en general.

"Entre los profesores del centro existe poca cooperación, lo cual no conducirá a una mejora en la calidad de enseñanza".

EL TRABAJO EN GRUPO EN LA SOCIEDAD EN GENERAL (TES).-

Son referencias y opiniones del profesorado sobre la disposición de la sociedad a nivel general para trabajar en grupo.

"El sentir general es que cuando se realiza algún tipo de tarea en grupo, sólo aporta diversión y pérdida de tiempo".

TRABAJO EN GRUPO Y FORMACIÓN INICIAL (TFI).- Referencias y descripciones del profesor sobre la importancia, aportaciones y beneficios del trabajo en grupo en la Formación Inicial del profesorado de Educación Física.

"Para conseguir grandes profesionales de la Enseñanza de la Educación Física, su Formación Inicial debe realizarse en grupos de Trabajo, así su preparación será más completa al prepararle para trabajar en coordinación con otros profesores, aspecto muy importante para mejorar la calidad de Enseñanza".

ACTITUD DEL PROFESOR ANTE LA OBSERVACIÓN DE COMPAÑEROS (AOC).- Referencias, descripciones o menciones del profesorado en relación a su disposición a que algún compañero observe su actuación docente.

"Si compañeros se ofrecieran para analizar mi clase, aceptaría con agrado, debido a que su visión desde fuera de la clase, sus análisis, comentarios y alternativas, serían muy útiles para mejorar mi enseñanza".

REUNIONES DE GRUPO (REU).- Referencias, descripciones u opiniones acerca de las reuniones semanales mantenidas durante el periodo de prácticas, contenido, discusiones o mención a algún compañero componente de las mismas.

"En lá ultima reunión existió mucha discrepancia en cuanto a la enseñanza de los contenidos de E. Física, la mayoría opinaban que no se deben utilizar actividades de tipo analítico, yo no estoy totalmente convencido."

OTROS (OTR).- Toda aquella Unidad de Contenido que no pueda ser codificada mediante alguna de las categorías anteriormente descritas.

"Un aspecto que me extrañó es el hecho de que no protestaron a la hora de decirles que no quería ni un sólo trabajo escrito a mano".

3.11.3. Tratamiento Informático de los datos.

La gran cantidad de información que se debe manejar en los estudios en los que se utilizan documentos personales como instrumentos de recogida de datos, ha provocado la evolución de diversas técnicas que simplifiquen el proceso previo a la interpretación de estos datos. Esta evolución ha llevado hasta la utilización de la informática, como instrumento que sistematiza y simplifica el proceso de análisis de datos en los estudios cualitativos.

La informática facilita y sistematiza la elaboración y procesamiento de la información, lo cual actualmente es aceptado.

El análisis de datos en los estudios cualitativos resulta muy penoso, y sin una labor muy sistemática, podemos perder el sentido del propio trabajo (Hüber, 1988).

Para Hüber, la gran ventaja en la utilización del ordenador como instrumento de análisis, es que "prestan ayuda en la recopilación, la reducción y presentación de datos cualitativos de una manera que se pueden controlar, reconstruir y sobre todo comunicar puntualmente los procesos y los resultados de la

investigación"⁷⁸. En definitiva, el ordenador nos permite que se pueda repetir el experimento o la interpretación con resultados idénticos, por lo tanto, este tipo de procedimiento garantiza la validez de nuestros resultados.

"Creo que los ordenadores pueden ayudar en el proceso de investigación cualitativa, porque fomentan la comunicación, reconstrucción y el control de estos procesos, y naturalmente también sus resultados. Así los ordenadores pueden estructurar enfoques naturalistas y pueden sistematizar interpretaciones rigurosas"⁷⁹.

Shelly (1986) describió un paquete de programas para el análisis de datos cualitativos, sugiriendo a Hüber la idea de la aplicación de los ordenadores a los estudios cualitativos. Sin embargo, el paquete de programas de Shelly estaba escrito en un lenguaje de LISP que no existe para ordenadores personales. Para Hüber este obstáculo no constituyó ningún problema, desarrollando en 1991 un paquete de programas en lenguaje PROLOG (TurboProlog), denominado AQUAD 3.0, adaptado y traducido al castellano por Marcelo (1991).

En nuestra investigación hemos utilizado el paquete de programas AQUAD 3.0 en su versión en castellano, simplificándonos todo el proceso de análisis de datos a través de las siguientes funciones:

1. Numeración de las líneas del texto para su codificación.

⁷⁸ HÜBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En C. Marcelo (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. (pág. 77-85). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Pág. 80.

⁷⁹ HÜBER, G. (1988). *Op. cit.* Pág. 80.

2. Reducción de los datos. Facilitándose la labor de búsqueda, revisión y clasificación de códigos.

3. Contar códigos. Permite calcular la frecuencia de los diferentes códigos, para cada sujeto y en cada una de las tres fases de la investigación, datos en los que nos basaremos para realizar las correspondientes interpretaciones.

4. Edición de ficheros de códigos. Permite crear ficheros para cada código, con todas las referencias textuales del autor correspondientes a ese código. Posibilitándose que al final, en la elaboración de los informes, las interpretaciones se apoyen con pruebas documentales del autor analizado.

Queremos dejar muy claro cuál ha sido el uso que hemos dado al ordenador en el análisis de contenido de nuestra investigación, para lo cual, subrayamos las afirmaciones de Hüber sobre la utilización del ordenador en los estudios cualitativos:

"Quepa señalar solamente que el paquete de programas AQUAD 3.0 sirve tan solo para sistematizar y simplificar el proceso de análisis de datos, pero ¡es el investigador, quien interpreta los textos y no el ordenador!"⁸⁰.

Para finalizar, es necesario reflejar el mensaje de Hüber sobre la aportación más importante de los ordenadores a los estudios cualitativos:

"Mi convicción y mi mensaje es que los procedimientos de análisis de datos cualitativos no deben quedar implícitos en adelante. Se pueden documentar y comunicar estos procedimientos si se utilizan ordenadores. Así los procedimientos

⁸⁰ HÜBER, G. (1991). AQUAD: análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo. (Edición original en alemán 1991). Pág. 21.

y el pensamiento de los investigadores que tratan datos cualitativos serán explícitos."⁸¹.

3.12. ANÁLISIS DE LA ACTITUD DOCENTE Y SU MANTENIMIENTO.

Para valorar la Actitud de los docentes hacia el trabajo en grupo, hemos utilizado una Escala de Likert, construida y validada por nosotros tal y como se describe en el apartado "3.8.4. Escala de Actitud de Likert", esta escala se encuentra recogida en el Anexo nº 2 en la página 511.

Para el análisis de la actitud docente, ante el reducido número de casos y las características de las puntuaciones de cada ítem, de 1 a 5, se ha optado por realizar el test no paramétrico de **Wilcoxon**, que nos indicará si existen o no diferencias significativas entre las puntuaciones pretest y posttest de los componentes del programa de formación.

Por otra parte, para conocer si la actitud hacia el trabajo en grupo manifestada por los profesores de Educación Física se materializa durante su práctica profesional docente, hemos utilizado un cuestionario, descrito en el apartado "3.8.6. Cuestionario sobre el mantenimiento de la actitud hacia el trabajo en grupo".

Este cuestionario se ha aplicado a los profesores dos años después de su participación en el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo,

⁸¹ HÜBER, G. (1988). *Op. cit.* Pág. 85.

siendo la actividad profesional de todos ellos, la enseñanza de la Educación Física, cuatro de ellos son funcionarios en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, otro es también profesor de Enseñanza Secundaria pero en situación de interino y el último, es profesor de un centro de Educación Especial.

Para el análisis de este cuestionario, ante el reducido número de casos y de preguntas, hemos optado por valorar la frecuencia en las preguntas de tipo cuantitativo y describir la pregunta de carácter cualitativo.

4. RESULTADOS.

A continuación presentamos los resultados obtenidos por los sujetos del estudio en cada una de las variables objeto de nuestra investigación. La exposición de estos resultados aunque se realiza en función de la variable analizada, diferenciándose los valores obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las fases y al final, terminamos la presentación con una valoración global del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo.

En la presentación de los resultados se seguirá la secuencia que a continuación se expone:

4.1. RESULTADOS CONDUCTUALES.

4.1.1. Resultados de los Sujetos en cada variable y en cada fase.

4.1.2. Resultados de las Variables en el programa y en cada fase.

4.1.3. Resultados totales del programa en cada variable y fase.

4.2. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

4.2.1. Resultados de los Sujetos en cada fase.

4.2.2. Resultados totales del programa en cada fase.

4.3. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN GRUPO.

4.4. RESULTADOS DE LA ACTITUD DOCENTE Y SU MANTENIMIENTO.

4.1. RESULTADOS CONDUCTUALES.

En este apartado se muestran los valores alcanzados por cada uno de los sujetos, y a nivel global, por el programa de formación, en las competencias docentes que han sido objeto de nuestro estudio:

- Tiempo Útil.
- Feedback Total.
- Feedback correcto.

4.1.1. Resultados de los Sujetos en cada variable y en cada fase.

Ofrecemos los resultados obtenidos individualmente por cada uno de los sujetos en las competencias docentes analizadas en este estudio. Tanto Tiempo Útil como Feedback aparecen expresados en promedio de la frecuencia y porcentaje del promedio.

1. SUJETO 01: "ALBERTO".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	3026	2024.33	66.9
FASE 2	2913.75	2003.75	68.77
FASE 3	2879.75	1950.88	67.74
TOTAL	2917.16	1984.74	68.04

Cuadro n° 10: resultados del tiempo útil obtenido por Alberto en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	75	29.67	39.56	18	27.33	45.33	60.44
FASE 2	33.25	8.63	25.95	16.5	8.13	24.63	74.07
FASE 3	28.5	6.88	24.14	15.25	6.38	21.63	75.9
TOTAL	37.84	11.21	29.62	16.21	10.42	26.63	70.38

Cuadro n° 11: resultados del feedback obtenido por Alberto en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 01: "ALBERTO" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

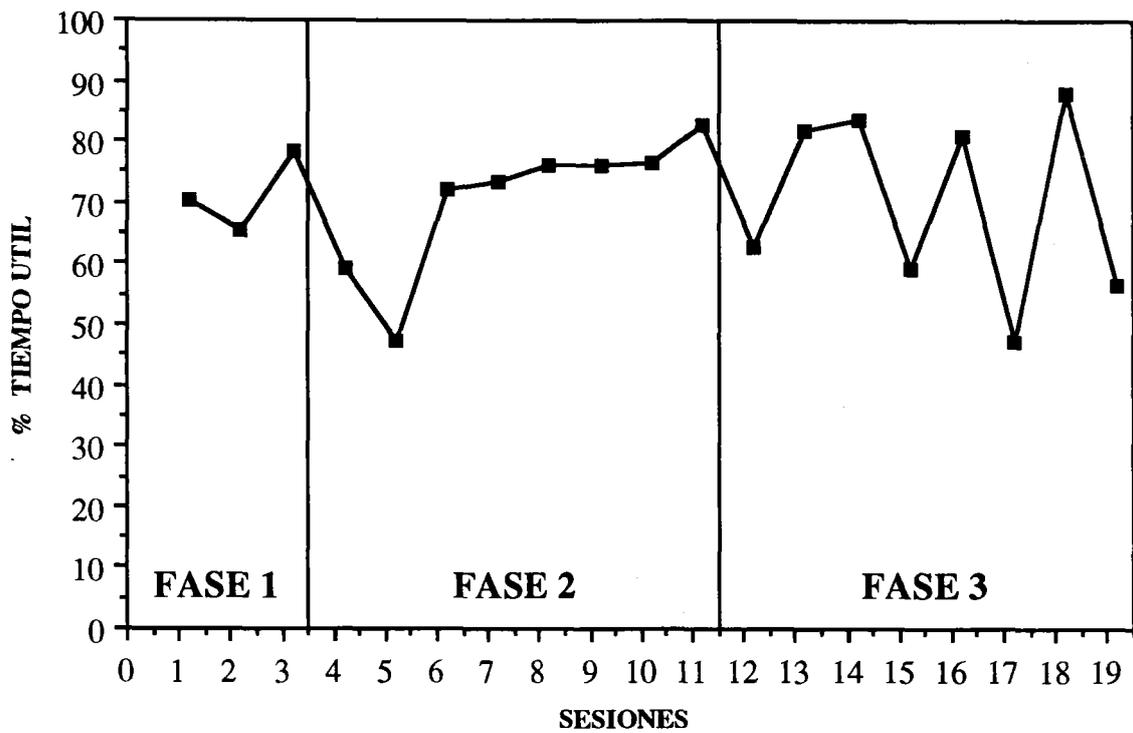


Figura n° 7: % Tiempo Útil obtenido por Alberto en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 01: "ALBERTO" - FEEDBACK TOTAL

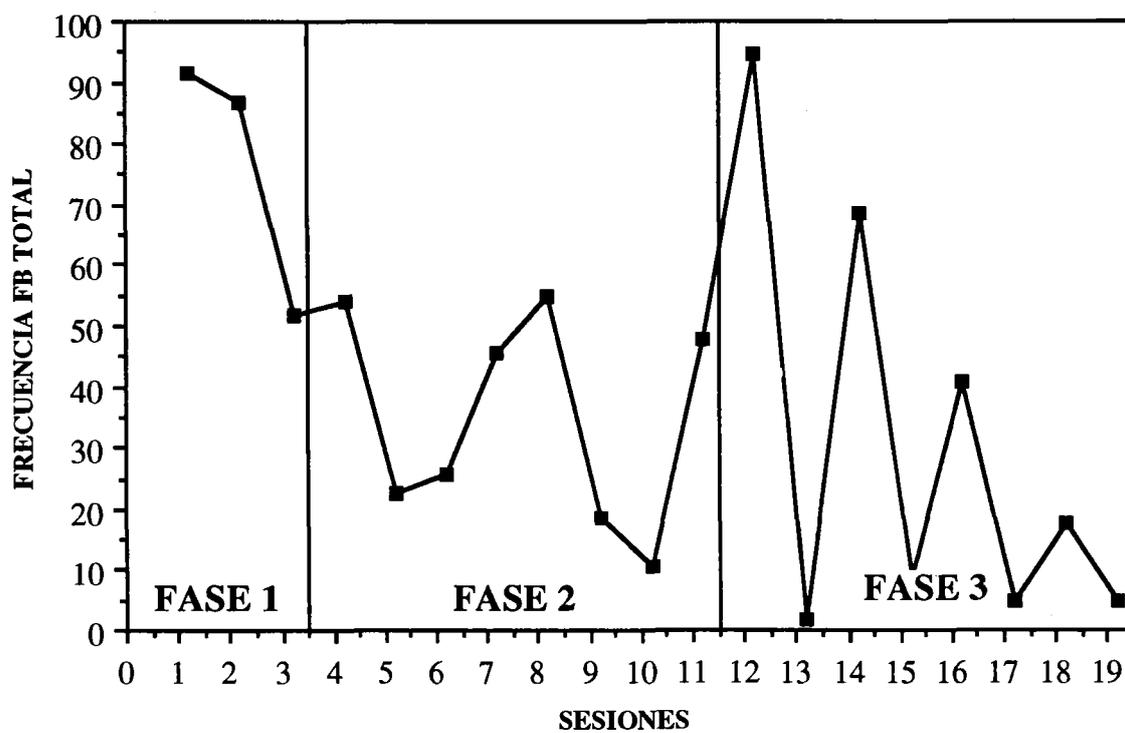


Figura nº 8: Feedback Total obtenido por Alberto en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 01: "ALBERTO" - % FEEDBACK CORRECTO

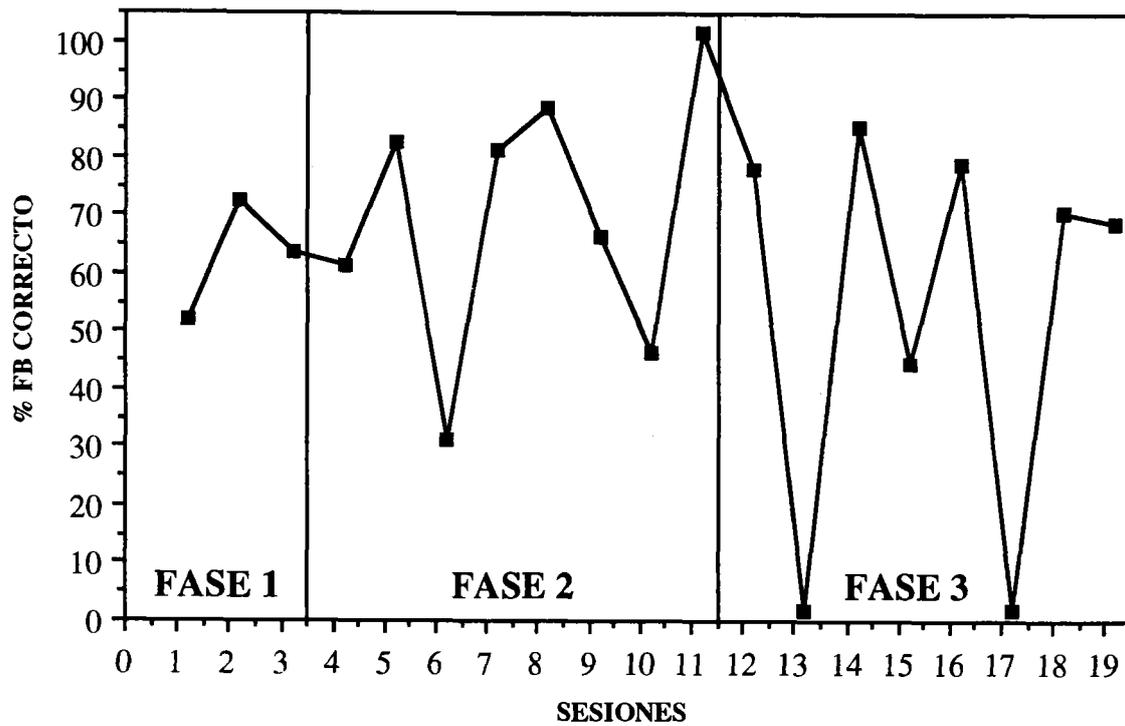


Figura nº 9: % Feedback Correcto obtenido por Alberto en cada una de las sesiones del programa de formación.

2. SUJETO 02: "ANDRÉS".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	2798.5	1667	59.57
FASE 2	2804	2019	72
FASE 3	2694.25	1883.75	69.92
TOTAL	2754.61	1919.78	69.69

Cuadro n° 12: resultados del tiempo útil obtenido por Andrés en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	20	14.5	72.5	2	3.5	5.5	27.5
FASE 2	20.5	8	39.02	1.63	10.88	12.51	61.02
FASE 3	7.88	3.38	42.89	1.88	2.63	4.51	57.24
TOTAL	14.83	6.67	44.98	1.78	6.39	8.17	55.09

Cuadro n° 13: resultados del feedback obtenido por Andrés en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 02:"ANDRES" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

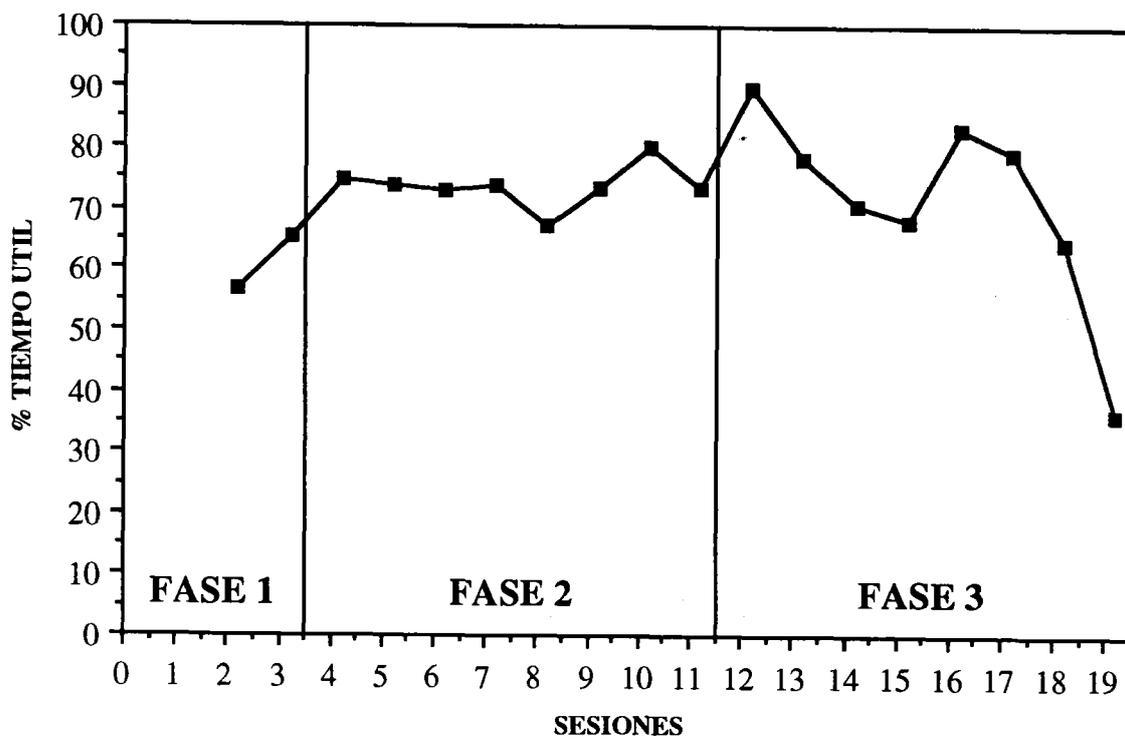


Figura n° 10: % Tiempo Útil obtenido por Andrés en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 02:"ANDRES" - FEEDBACK TOTAL

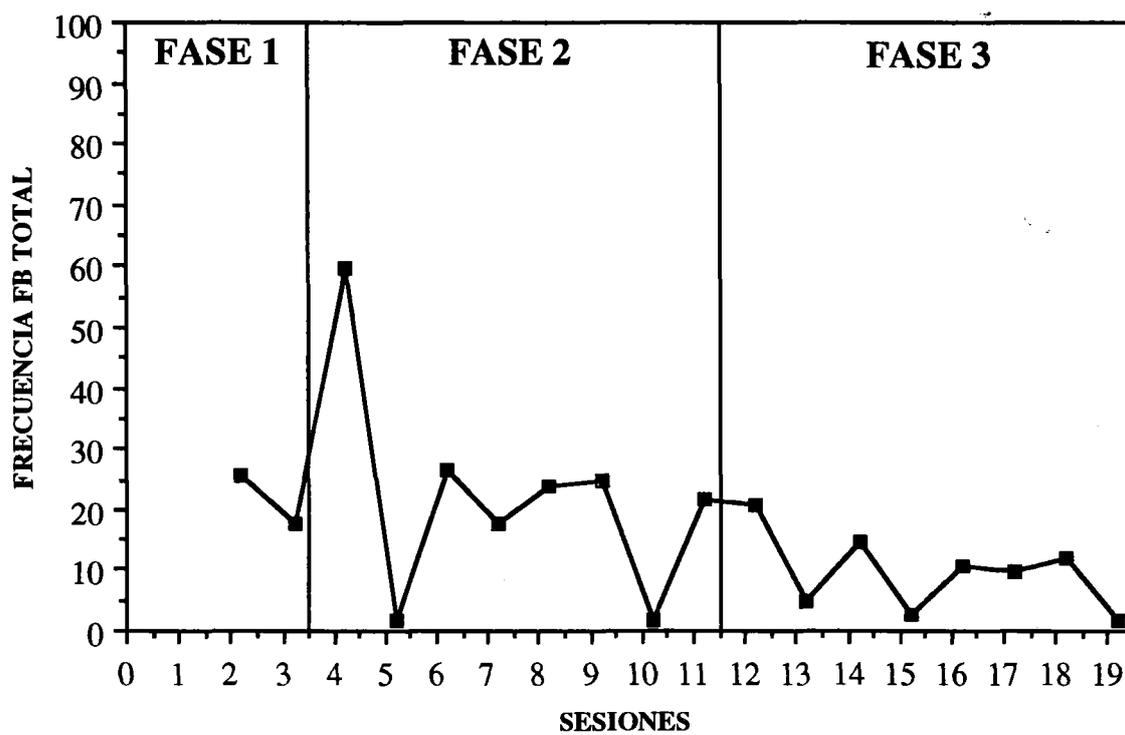


Figura n° 11: Feedback Total obtenido por Andrés en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 02:"ANDRES" - % FEEDBACK CORRECTO

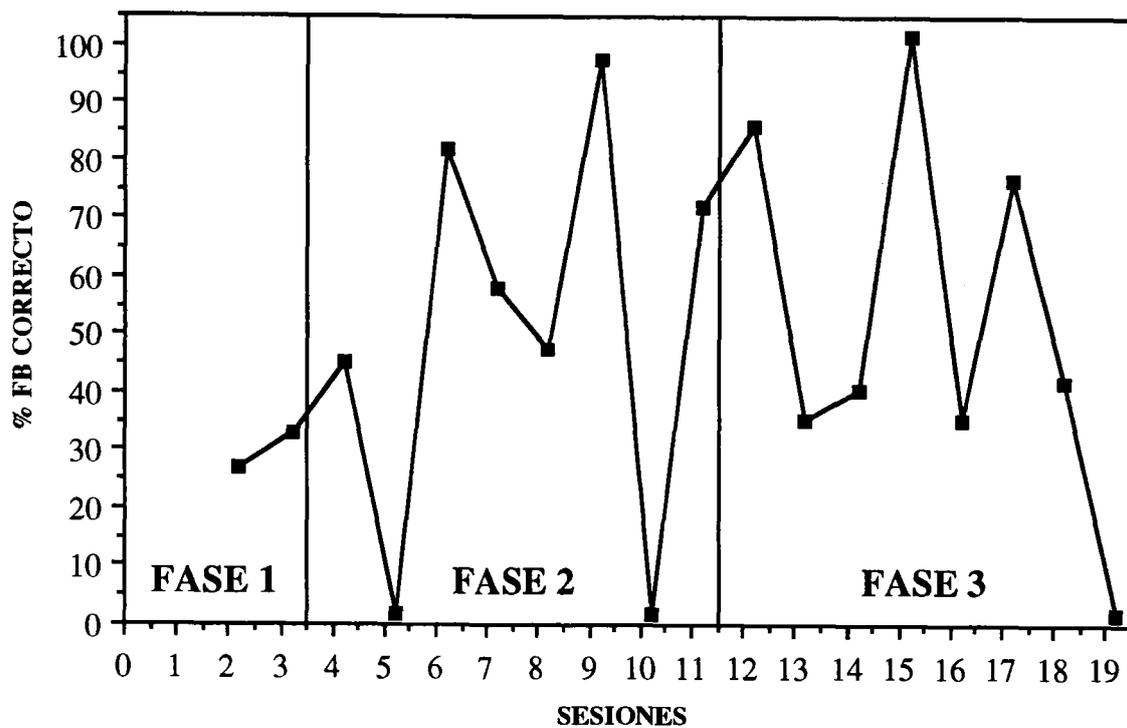


Figura n° 12: % Feedback Correcto obtenido por Andrés en cada una de las sesiones del programa de formación.

3. SUJETO 03: "INÉS".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	2533	1751.67	69.15
FASE 2	2708.38	1653	61.03
FASE 3	2753.75	1947.63	70.73
TOTAL	2699.79	1792.63	66.4

Cuadro n° 14: resultados del tiempo útil obtenido por Inés en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	32	15	46.88	4	13	17	53.13
FASE 2	25.88	8.25	31.88	1.88	15.75	17.63	68.12
FASE 3	33.88	6.63	19.57	10.13	17.13	27.26	80.46
TOTAL	30.21	8.63	28.57	5.68	15.90	21.58	71.43

Cuadro n° 15: resultados del feedback obtenido por Inés en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 03:"INES" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

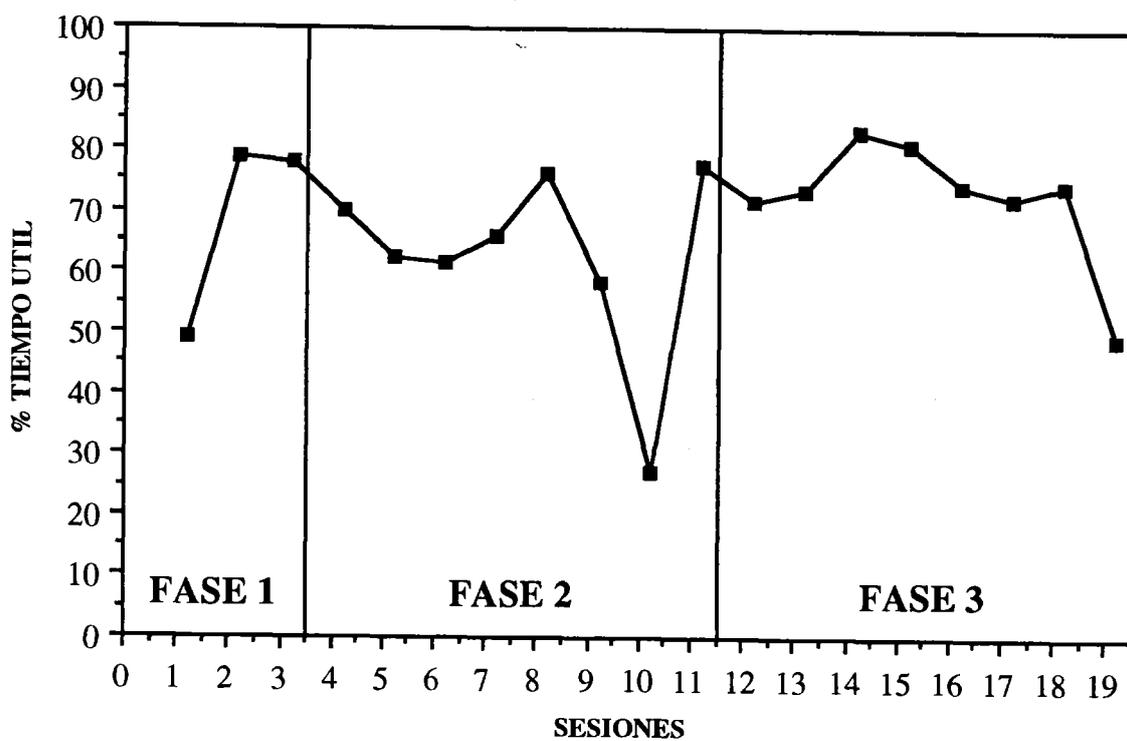


Figura n° 13: % Tiempo Útil obtenido por Inés en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 03:"INES" - FEEDBACK TOTAL

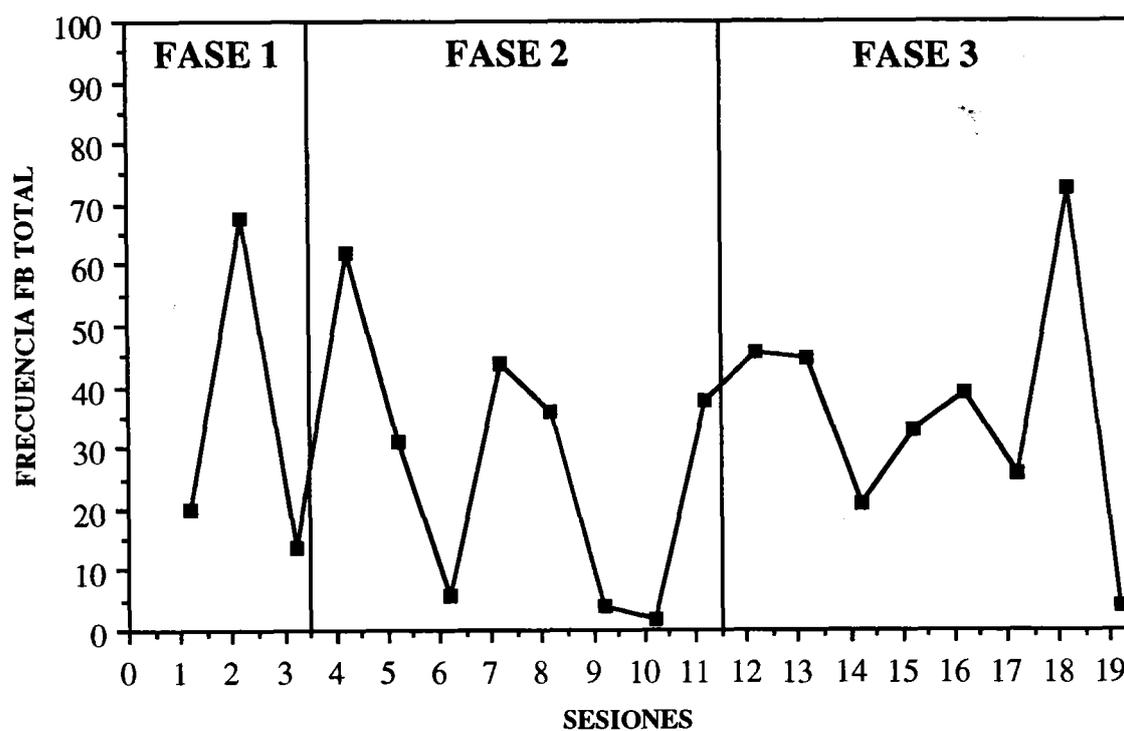


Figura n° 14: Feedback Total obtenido por Inés en cada una de las sesiones del programa de formación.



SUJETO 03:"INES" - % FEEDBACK CORRECTO

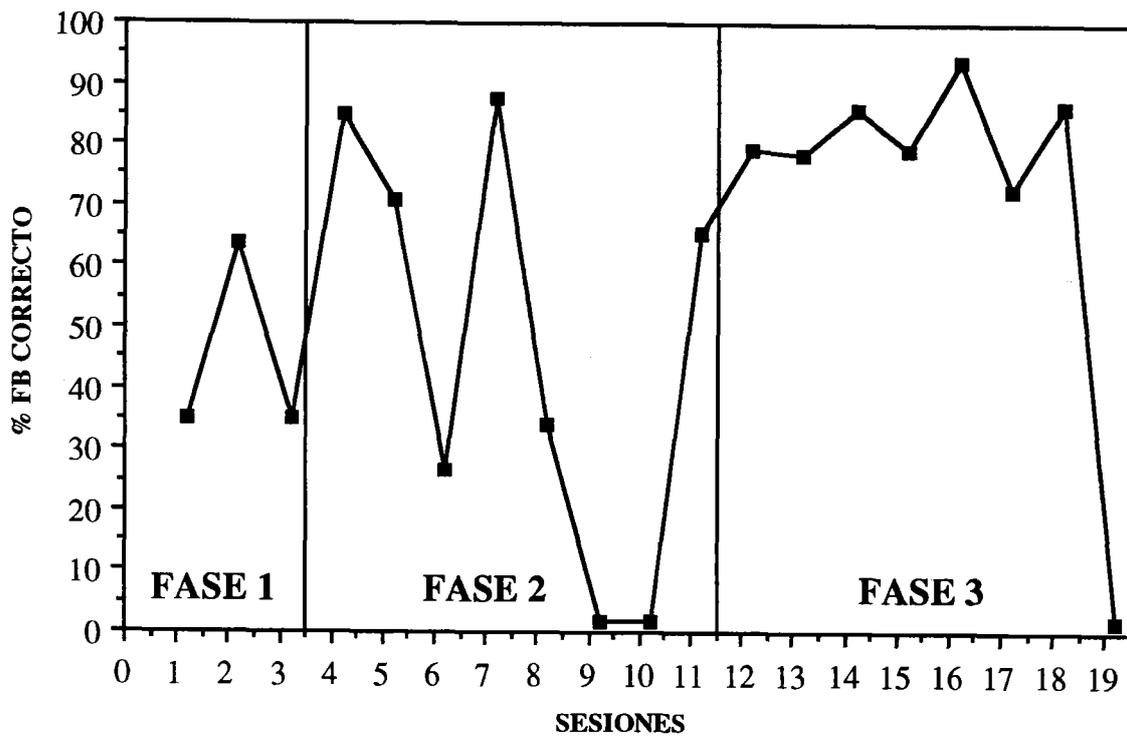


Figura n° 15: % Feedback Correcto obtenido por Inés en cada una de las sesiones del programa de formación.

4. SUJETO 04: "CARLOS".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	2441.67	1733.33	70.99
FASE 2	2783.38	1975.38	70.97
FASE 3	2827.5	1867.75	66.06
TOTAL	2748	1891.84	68.84

Cuadro n° 16: resultados del tiempo útil obtenido por Carlos en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	36.67	21	57.27	5.33	10.33	15.66	42.71
FASE 2	31.38	9.5	30.27	6.38	15.5	21.88	69.72
FASE 3	14.63	3.63	24.81	4.63	6.38	11.01	75.26
TOTAL	25.16	8.84	35.14	5.47	10.84	16.31	64.82

Cuadro n° 17: resultados del feedback obtenido por Carlos en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 04:"CARLOS" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

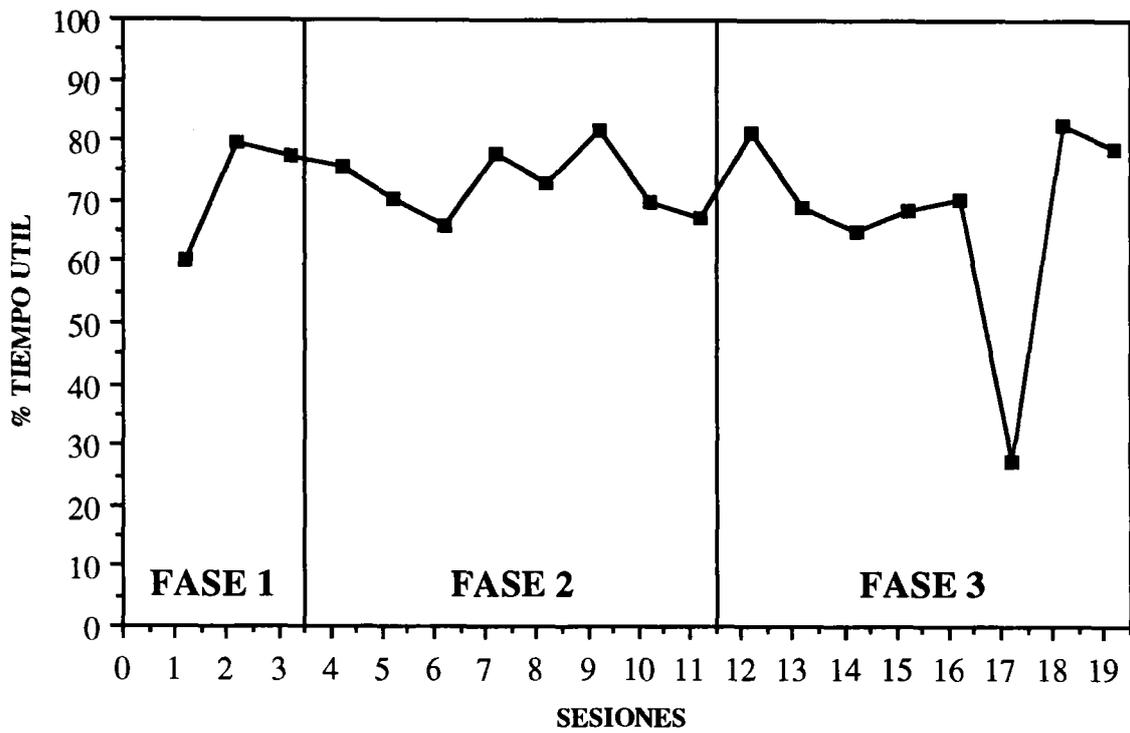


Figura n° 16: % Tiempo Útil obtenido por Carlos en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 04: "CARLOS" - FEEDBACK TOTAL

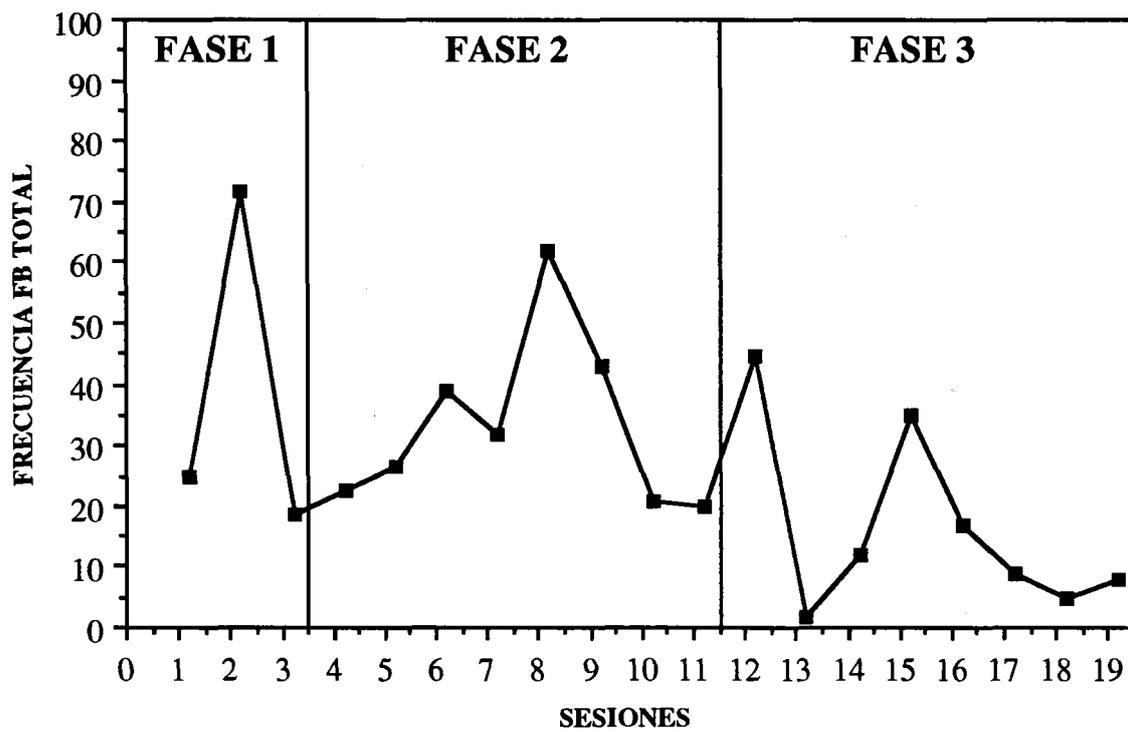


Figura n° 17: Feedback Total obtenido por Carlos en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 04: "CARLOS" - % FEEDBACK CORRECTO

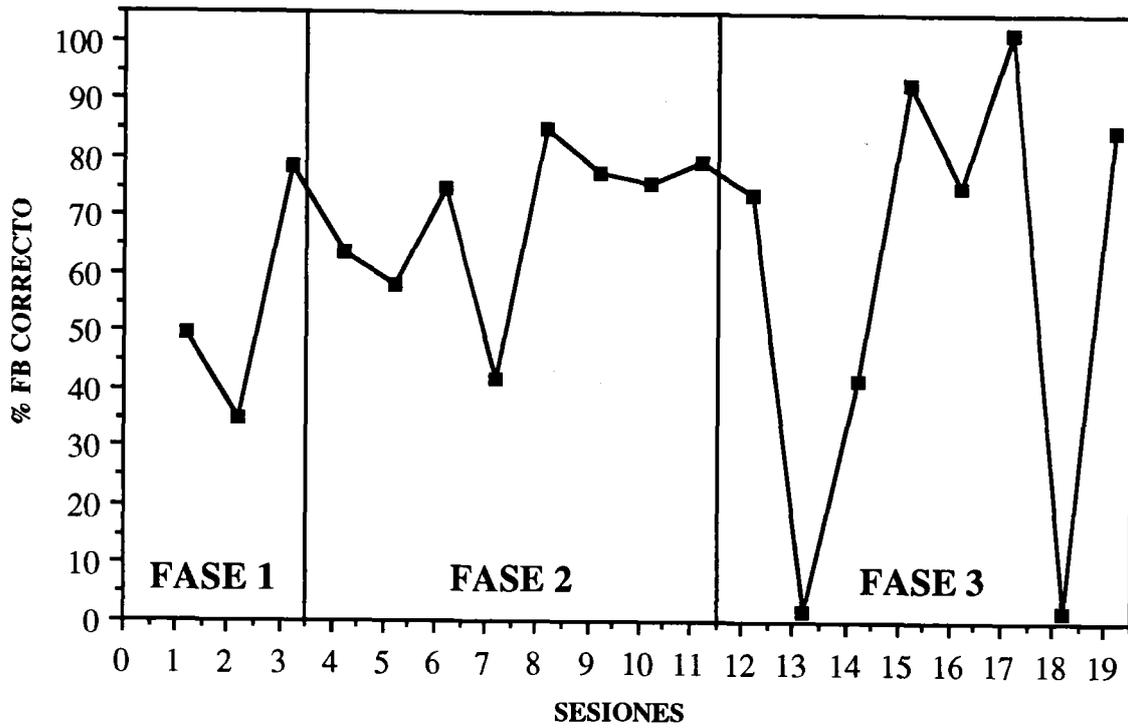


Figura n° 18: % Feedback Correcto obtenido por Carlos en cada una de las sesiones del programa de formación.

5. SUJETO 05: "SARA".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	2835.33	1791.67	63.19
FASE 2	2886.63	1910.63	66.19
FASE 3	2959.25	1998.25	67.53
TOTAL	2909.11	1928.74	66.30

Cuadro n° 18: resultados del tiempo útil obtenido por Sara en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	68	20.67	30.40	13.67	33.67	47.34	69.61
FASE 2	28.38	11.5	40.52	7.75	9.13	16.88	59.48
FASE 3	18.5	4.5	24.32	8.63	5.38	14.01	75.73
TOTAL	30.47	10	32.82	9.05	11.42	20.47	67.18

Cuadro n° 19: resultados del feedback obtenido por Sara en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 05: "SARA" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

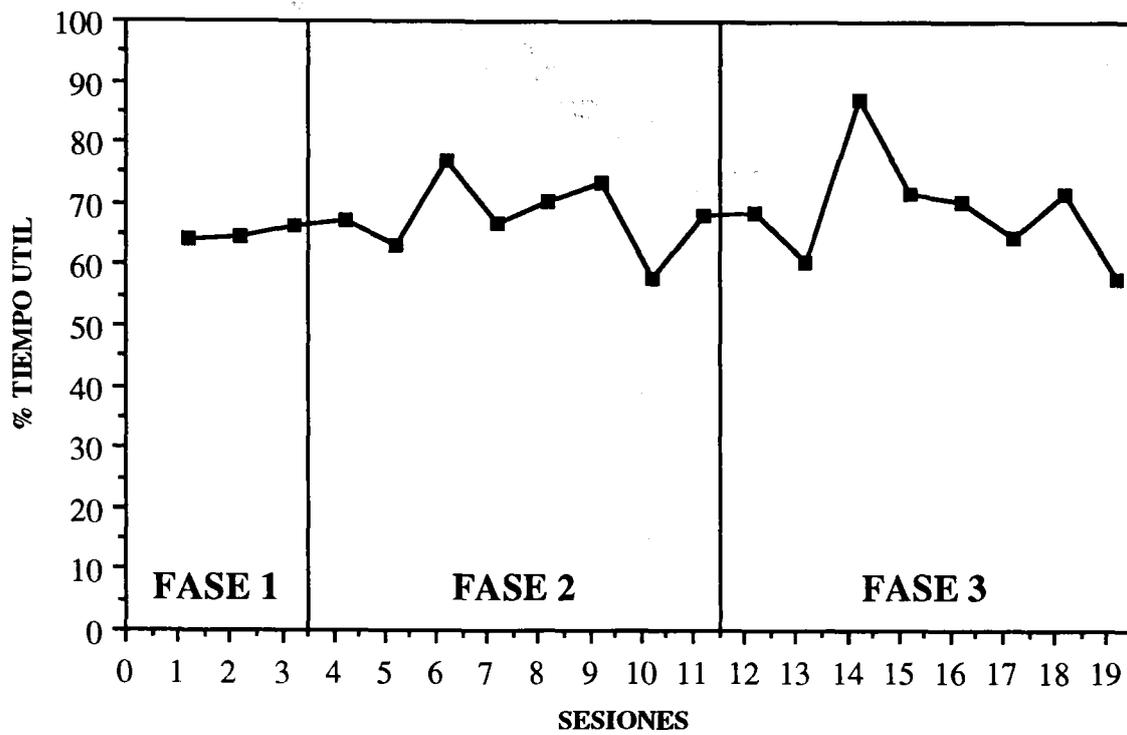


Figura n° 19: % Tiempo Útil obtenido por Sara en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 05: "SARA" - FEEDBACK TOTAL

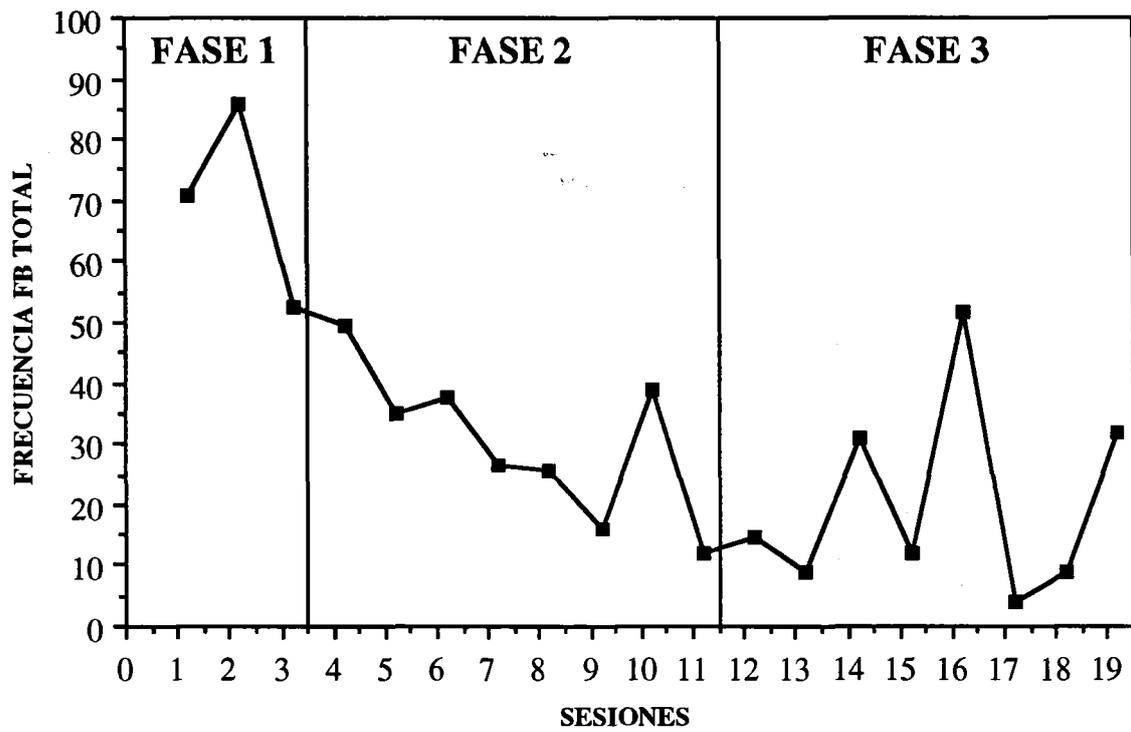


Figura n° 20: Feedback Total obtenido por Sara en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 05: "SARA" - % FEEDBACK CORRECTO

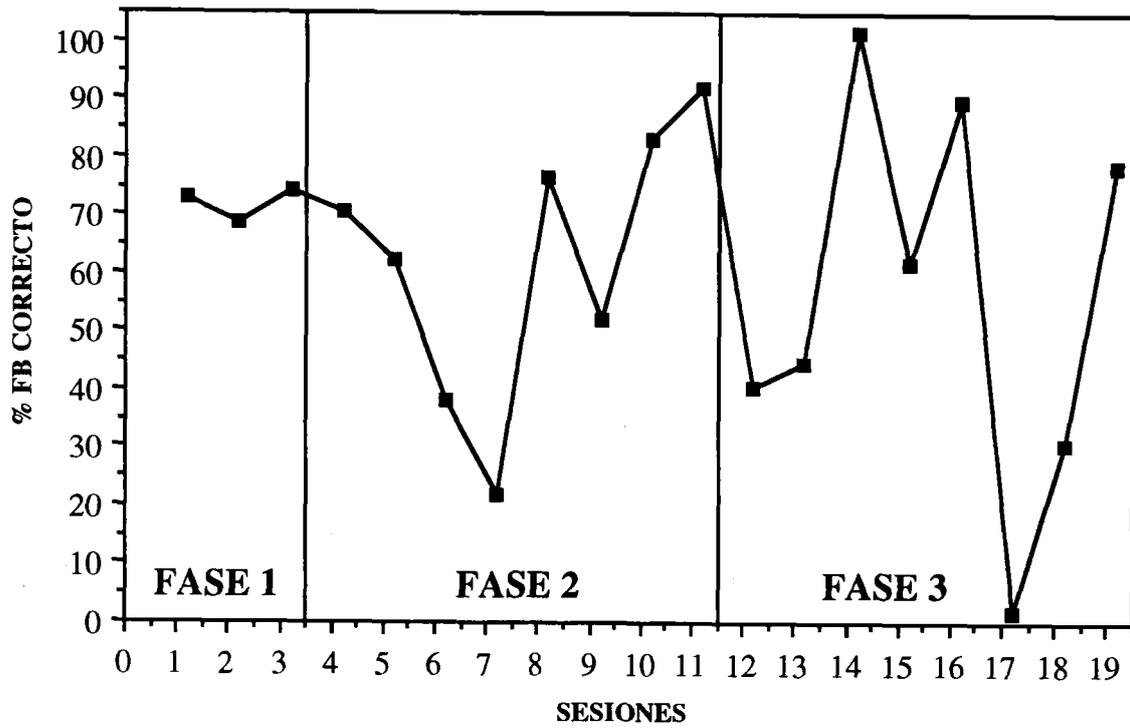


Figura n° 21: % Feedback Correcto obtenido por Sara en cada una de las sesiones del programa de formación.

6. SUJETO 06: "ADELA".

TIEMPO ÚTIL			
FASES	Tiempo Total	Tiempo Útil	% Tiempo Útil
FASE 1	2594.33	1699.67	65.51
FASE 2	2449.13	1731.63	70.70
FASE 3	2659.88	2085.38	78.40
TOTAL	2560.79	1875.53	73.24

Cuadro n° 20: resultados del tiempo útil obtenido por Adela en cada una de las fases del programa de formación.

FEEDBACK							
FASES	FBTotal	FBGen	%FBGen	FBINE	FBIE	FBCorr.	%FBCorr
FASE 1	55.67	13.67	24.56	13.33	29	42.33	76.03
FASE 2	32.75	5	15.27	11.25	16.38	27.63	84.37
FASE 3	32.26	1.88	5.83	16.75	13.63	30.38	94.2
TOTAL	36.16	5.05	13.97	13.90	17.21	31.11	86.03

Cuadro n° 21: resultados del feedback obtenido por Adela en cada una de las fases del programa de formación.

SUJETO 06: "ADELA" - % TIEMPO UTIL DE PRACTICA

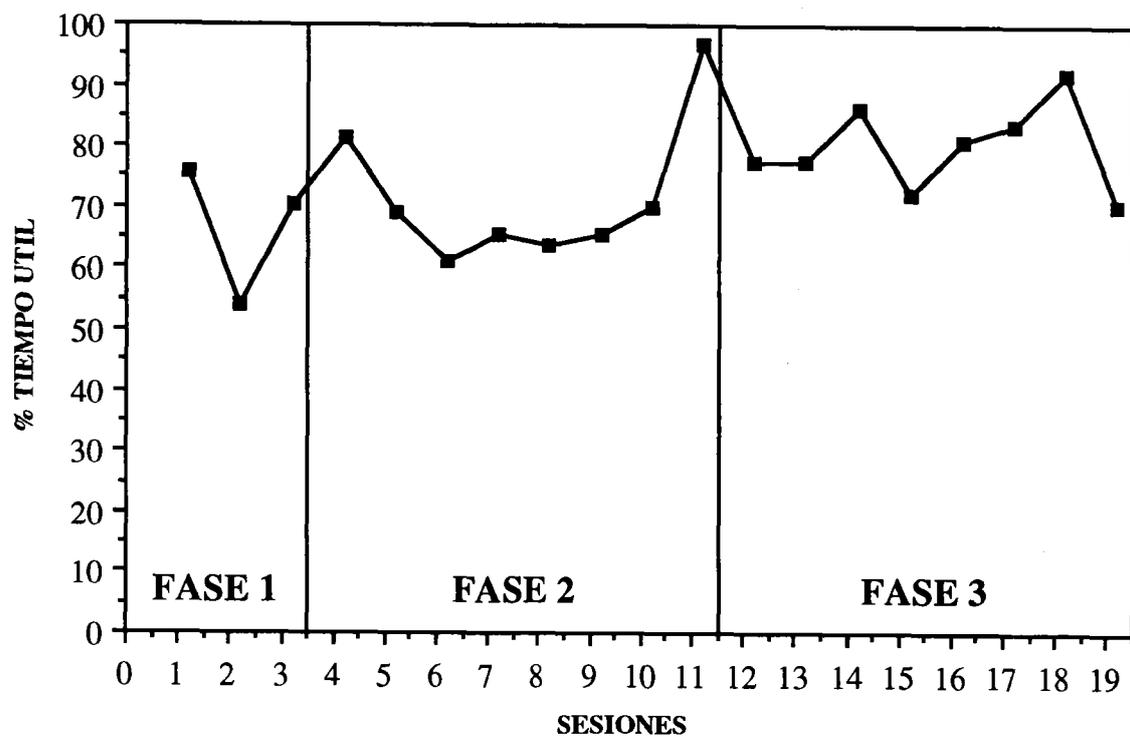


Figura n° 22: % Tiempo Útil obtenido por Adela en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 06: "ADELA" - FEEDBACK TOTAL

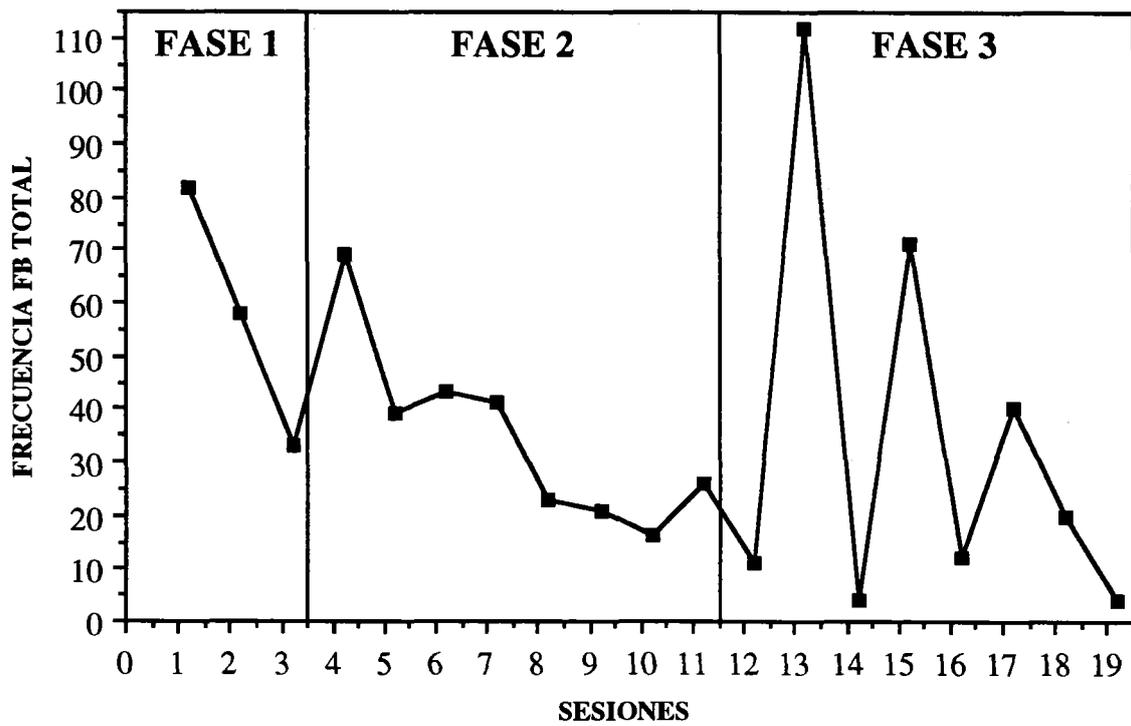


Figura n° 23: Feedback Total obtenido por Adela en cada una de las sesiones del programa de formación.

SUJETO 06: "ADELA" - % FEEDBACK CORRECTO

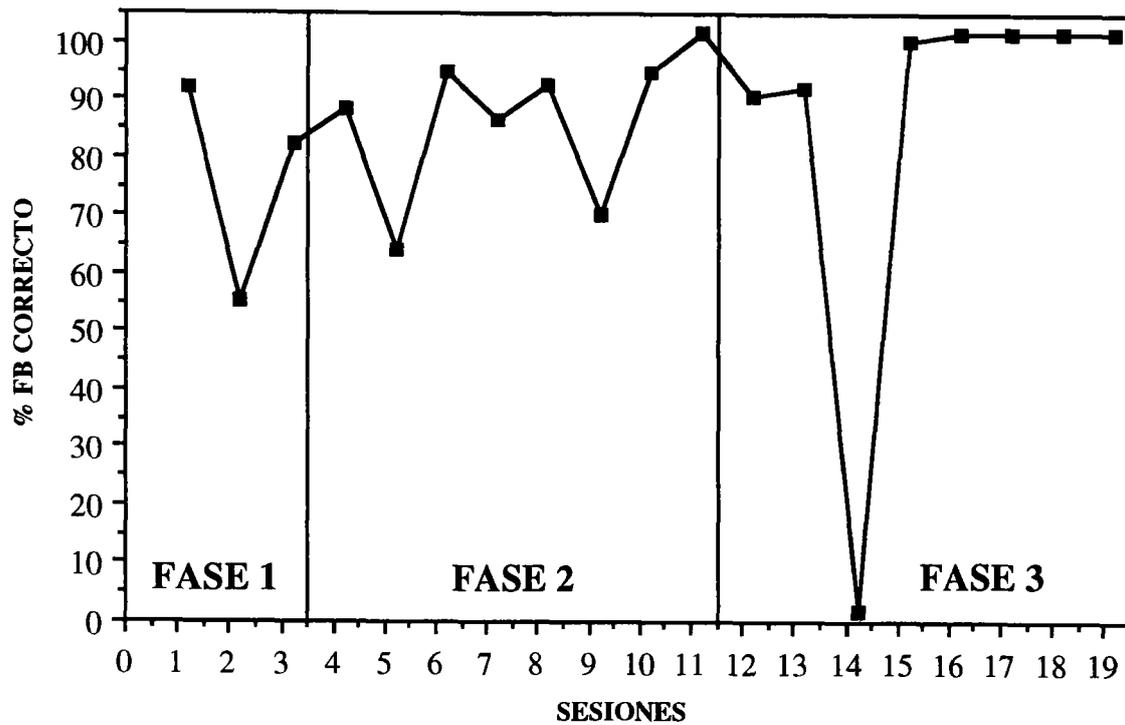


Figura n° 24: % Feedback Correcto obtenido por Adela en cada una de las sesiones del programa de formación.

4.1.2. Resultados de las Variables en el programa y en cada fase.

Exponemos los valores que toman cada una de las variables en los diferentes sujetos del programa de formación y en cada una de las fases de investigación.

% TIEMPO ÚTIL						
FASES	SUJ. 01	SUJ. 02	SUJ. 03	SUJ. 04	SUJ. 05	SUJ. 06
F. 1	66.9	59.57	69.15	70.99	63.19	65.51
F. 2	68.77	72	61.03	70.97	66.19	70.70
F. 3	67.74	69.92	70.73	66.06	67.53	78.40
TOTAL	68.04	69.69	66.4	68.84	66.30	73.24

Cuadro n° 22: Resultados porcentuales del tiempo útil obtenidos por cada uno de los sujetos en cada una de las fases del programa.

FEEDBACK TOTAL						
FASES	SUJ. 01	SUJ. 02	SUJ. 03	SUJ. 04	SUJ. 05	SUJ. 06
F. 1	75	20	32	36.67	68	55.67
F. 2	33.25	20.5	25.88	31.38	28.38	32.75
F. 3	28.5	7.88	33.88	14.63	18.5	32.25
TOTAL	37.84	14.83	30.21	25.16	30.47	36.16

Cuadro n° 23: Resultados del feedback total obtenido por cada uno de los sujetos en cada una de las fases del programa.

FEEDBACK CORRECTO						
FASES	SUJ. 01	SUJ. 02	SUJ. 03	SUJ. 04	SUJ. 05	SUJ. 06
F. 1	45.33	5.50	17	15.66	47.34	42.33
F. 2	24.63	12.51	17.63	21.88	16.88	27.63
F. 3	21.63	4.51	27.26	11.01	14.01	30.38
TOTAL	26.63	8.17	21.58	16.31	20.47	31.11

Cuadro n° 24: Resultados del feedback correcto obtenido por cada uno de los sujetos en cada una de las fases del programa.

% FEEDBACK CORRECTO						
FASES	SUJ. 01	SUJ. 02	SUJ. 03	SUJ. 04	SUJ. 05	SUJ. 06
F. 1	60.44	27.5	53.13	42.71	69.61	76.03
F. 2	74.07	61.02	68.12	69.72	59.48	84.37
F. 3	75.9	57.24	80.46	75.26	75.73	94.2
TOTAL	70.38	55.09	71.43	64.82	67.18	86.03

Cuadro n° 25: Resultados porcentuales del feedback correcto obtenido por cada uno de los sujetos en cada una de las fases del programa.

4.1.3. Resultados totales del programa en cada variable y fase.

Resultados globales obtenidos por el programa de formación en las diversas variables y en cada una de las fases de investigación.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO				
FASES	% T. ÚTIL	FB TOTAL	FBCORRECTO	% FBCORREC.
FASE 1	65.92	47.89	28.86	54.90
FASE 2	68.28	28.62	20.19	69.46
FASE 3	70.06	22.61	18.13	76.47
TOTAL	68.75	29.11	20.71	69.16

Cuadro nº 26: Resultados de las distintas variables para el total de los componentes del programa de formación en cada una de las fases de investigación.

4.2. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

En este apartado exponemos la frecuencia de los temas más relevantes para cada uno de los sujetos, y a nivel global, para el programa de formación. El análisis se realiza tanto a nivel de categorías como de grandes categorías para cada una de las fases de investigación.

En los cuadros que representamos, a continuación, se exponen los valores de las categorías que han alcanzado una frecuencia igual o superior al **3.5%** en alguna de las fases del programa y, los de las grandes categorías que hayan alcanzado una frecuencia igual o superior al **8.5%**, excepto en aquellas ocasiones que consideremos necesario mostrar alguna categoría o gran categoría que no cumpla con estos requisitos.

Para la presentación de estos resultados seguiremos la secuencia que a continuación se expone:

4.2.1. Resultados de los Sujetos en cada fase.

4.2.2. Resultados totales del programa en cada fase.

4.2.1. Resultados de los Sujetos en cada fase.

Ofrecemos la frecuencia obtenida individualmente por cada uno de los sujetos en las categorías y grandes categorías más relevantes para cada uno de ellos.

1. SUJETO 01: "ALBERTO".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	6.4	3.2	1.2	3.6
CED	0	1.6	1.8	1.1
VAL	3.8	3.2	6.4	4.5
PLA	6.4	2.1	2.8	3.8
CON	1.3	5.3	4.1	3.6
TEM	3.8	2.1	1.2	2.4
TAR	0	4.8	2.3	2.4
ADA	5.1	3.2	3.5	3.9
IND	5.1	0.5	0	1.9
FED	1.3	4.3	7	4.2
POS	6.4	4.3	2.9	4.5
ORG	6.4	5.9	3.5	5.3
COT	9	3.2	1.2	4.5
INT	1.3	5.3	1.8	2.8
REF	6.4	4.8	3.5	4.9
CLI	6.4	2.1	1.8	3.4
ACP	10.3	2.1	5.3	5.9

Cuadro nº 27: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Alberto.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	10.3	8	9.4	9.2
PLANIFICACIÓN	12.8	12.8	11.1	12.2
TAREAS DE APRENDIZAJE	10.3	12.3	9.4	10.7
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	9	14.4	14.6	12.7
ORGANIZACIÓN	7.7	9.1	8.8	8.5
CONTROL GESTIÓN	14.1	4.8	7	8.6
MOTIVACIÓN	9	11.8	9.4	10.1
CLIMA DEL AULA	20.5	11.8	12.3	14.9

Cuadro n° 28: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Alberto.

2. SUJETO 02: "ANDRÉS".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	1.2	5.4	2.4	3
CED	2.3	4	3.7	3.3
VAL	4.7	5.4	3.7	4.6
PLA	5.8	5.4	6.7	6
CON	9.3	5.8	12.2	9.1
PAS	10.5	5.4	5.5	7.1
TAR	7	2.2	4.9	4.7
ETR	2.3	2.7	4.9	3.3
INF	3.5	4	9.1	5.5
FED	0	4	0	1.3
ORG	0	5	4.3	3.1

Cuadro n° 29: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Andrés.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	9.3	15.2	10.4	11.6
PLANIFICACIÓN	31.4	22	29.9	27.8
TAREAS DE APRENDIZAJE	16.3	6.3	12.8	11.8
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	8.1	12.1	9.1	9.8
ORGANIZACIÓN	7	10.8	8.5	8.8

Cuadro n° 30: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Andrés.

3. SUJETO 03: "INÉS".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	5.6	9	3.7	6.1
VAL	7.8	6.7	5	6.5
PLA	6.7	5	6.6	6.1
OBJ	5.6	4.5	6.1	5.4
CON	5.6	3.4	8.2	5.7
PAS	4.4	4.5	2	3.6
MOD	2.2	3.9	2	2.7
INF	5.6	3.9	6.6	5.4
FED	3.3	1.7	3.3	8.3
AGR	5.6	1.1	2	2.9
MAT	2.2	3.4	7	4.2
COT	5.6	2.8	1.6	3.3
DIS	2.2	1.7	4.5	2.8
INT	4.4	5.6	2.5	4.2

Cuadro n° 31: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Inés.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	15.6	16.2	9.4	13.7
PLANIFICACIÓN	25.6	17.3	23.4	22.1
TAREAS DE APRENDIZAJE	5.6	9	6.6	7.1
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	8.9	7.3	12.7	9.6
ORGANIZACIÓN	8.9	6.7	11.5	9
CONTROL GESTIÓN	10	7.8	7.8	8.5
MOTIVACIÓN	6.7	9.5	6.6	7.6

Cuadro n° 32: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Inés.

4. SUJETO 04: "CARLOS".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	5.4	3.4	5.5	4.8
CED	2.7	4	6.9	4.5
VAL	3.6	4.5	4.1	4.1
PLA	5.4	5.6	2.1	4.4
CON	0.9	12.3	10.3	7.8
PAS	5.4	4.5	1.4	3.8
INF	8	3.4	5.5	5.6
FED	0.9	5	2.8	2.9
ORG	6.3	5.6	2.8	4.9
INT	3.6	2.8	4.1	3.5
PTA	0.9	1.7	4.1	2.2
ALU	13.4	5	4.1	7.5

Cuadro nº 33: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Carlos.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	12.5	11.7	19.3	14.5
PLANIFICACIÓN	14.3	24	15.2	17.8
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	14.3	14.5	13.8	14.2
ORGANIZACIÓN	9.8	10.6	5.5	8.6
MOTIVACIÓN	6.3	5	9.7	7
ALUMNO	13.4	5	5.5	8

Cuadro nº 34: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Carlos.

5. SUJETO 05: "SARA".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	6.8	4.2	5.4	5.5
CED	1.1	4.5	4.4	3.3
VAL	2.8	1.7	8.1	4.2
PLA	6.2	7.5	11.1	8.3
PAS	5.1	1.1	1	7.2
MOD	2.3	0.8	4	2.4
INF	8	7.8	4	6.6
FED	5.1	5.6	2	4.2
ORG	3.4	3.1	6	4.1
APR	1.1	3.6	2	2.2

Cuadro nº 35: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Sara.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	10.7	10.3	18.5	13.2
PLANIFICACIÓN	17.5	15.1	18.8	17.1
TAREAS DE APRENDIZAJE	10.7	10.3	9.1	10
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	19.2	19.3	10.4	16.3
ORGANIZACIÓN	8	7	10.7	8.6
CLIMA DEL AULA	8	6.4	6.4	7

Cuadro n° 36: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Sara.

SUJETO 06: "ADELA".

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
CED	0	11.4	5	5.5
VAL	6.1	2.5	2	3.5
PLA	3	3.8	4	3.6
OBJ	12.1	1.3	6	6.5
CON	0	1.3	6	2.4
PAS	6.1	3.8	1	3.6
TAR	0	0	6	2
INF	3	1.3	2	2.1
FED	3	0	1	1.3
ORG	6.1	3.8	6	5.3
AGR	6.1	1.3	1	2.8
CGA	0	5.1	1	2
COT	0	2.5	3	1.8
DIS	0	0	3	1
INT	6.1	3.8	6	5.3
PTA	0	1.3	6	2.4
PAR	6.1	6.3	9	7.1
ACP	6.1	5.1	2	4.4
ALU	3	3.8	5	3.9
APR	3	3.8	3	3.3
CTX	6.1	0	2	2.7

Cuadro n° 37: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para Adela.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	9.1	15.2	9	11.1
PLANIFICACIÓN	24.2	12.7	17.9	18.3
TAREAS DE APRENDIZAJE	3	8.9	9	7
INTERVENCIÓN DIDÁCT	9.1	5.1	3	5.7
ORGANIZACIÓN	12.1	6.3	10	9.5
CONTROL GESTIÓN	3	8.9	7	6.3
MOTIVACIÓN	6.1	7.6	12.9	8.9
NIVEL DE PARTICIPACIÓN	6.1	7.6	9	7.6
CLIMA DEL AULA	9.1	13.9	7	10
ALUMNO	6.1	7.6	8	7.2
CENTRO DE ENSEÑANZA	9.1	0	2	3.7

Cuadro n° 38: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para Adela.

4.2.2. Resultados totales del programa en cada fase.

En este apartado presentamos el valor de la frecuencia de las categorías y grandes categorías más relevantes para el total de los componentes del programa de formación en cada una de las fases de investigación.

ANÁLISIS TEMÁTICO				
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
AUT	4.7	4.4	3.2	4.1
CED	1	4.4	3.8	3.1
VAL	4.8	4	4.9	4.6
PLA	5.6	4.9	5.6	5.4
OBJ	3.9	1.8	3.6	3.1
CON	3.4	5.2	7.3	5.3
INF	4.9	4	4.9	4.6
FED	2.3	3.4	2.7	2.8
ORG	3.9	4.2	4.2	4.1
INT	3.1	3.4	2.9	3.1
PAR	1.7	2	3.1	2.3
ACP	4.2	2.8	2.7	3.2
ALU	3.2	2.1	2.8	2.7

Cuadro n° 39: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes para el total de los componentes del programa de formación.

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN GRUPO				
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	11.3	12.8	12.7	12.3
PLANIFICACIÓN	21	17.3	19.4	19.2
TAREAS DE APRENDIZAJE	8.8	8.8	9	8.9
INTERVENCIÓN DIDÁCT.	11.4	12.1	10.6	11.4
ORGANIZACIÓN	8.9	8.4	9.2	8.8
MOTIVACIÓN	5.3	6.9	7.6	6.6
CLIMA DEL AULA	8.4	7.5	6.9	7.6
ALUMNO	5	4	4.8	4.6

Cuadro n° 40: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes para el total de los componentes del programa de formación.

4.3. RESULTADOS DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO EN GRUPO.

En este apartado se muestra la frecuencia de los temas que resultaron más relevantes en las reuniones de Grupo de Discusión, en cada una de las fases del programa de formación. El análisis se realiza tanto a nivel de categorías como de grandes categorías para cada una de las fases de investigación.

ANÁLISIS TEMÁTICO			
CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	TOTAL
CED	40.8	27.3	34.1
PLA	6.6	3.1	4.9
OBJ	1.8	3.1	2.5
CON	1.1	5.5	3.3
EST	3.7	4.7	4.2
REC	5.1	0.8	3
ORG	3.3	3.9	3.6
ACP	0.7	4.2	2.5
ALU	4	2.3	3.2
EVF	1.1	7	4.1
CAL	1.5	4.9	3.2
TUT	3.7	0.5	2.1
TEP	0	3.6	1.8

Cuadro nº 41: resultados porcentuales de las Categorías más relevantes en el Grupo de Discusión.

ANÁLISIS TEMÁTICO			
GRANDES CATEGORÍAS	FASE 1	FASE 2	TOTAL
DIMENSIÓN PERSONAL	44.1	29.7	36.9
PLANIFICACIÓN	9.9	12.8	11.4
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	11.8	6.8	9.3
CLIMA DEL AULA	2.6	9.1	5.9
EVALUACIÓN	3.7	12	7.9
CENTRO DE ENSEÑANZA	6.6	1.8	4.2
TRABAJO EN GRUPO	2.6	6.8	4.7

Cuadro n° 42: resultados porcentuales de las Grandes Categorías más relevantes del Grupo de Discusión.

A continuación en las figuras n° 25 y 26 podemos observar unos esquemas que resumen los temas más relevantes de las reuniones de Grupo de Discusión.

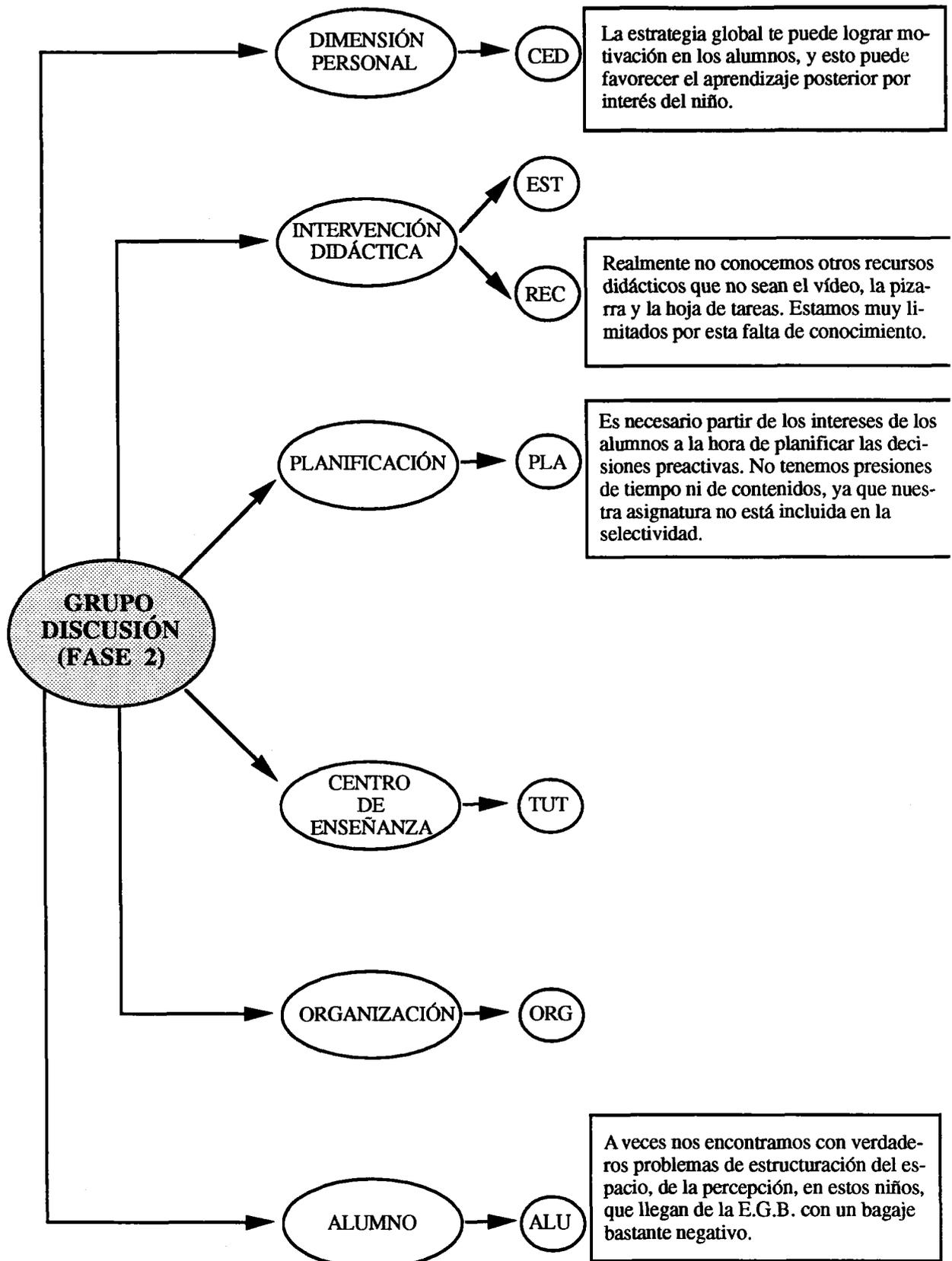


Figura nº 25: Esquema de los temas más relevantes en las reuniones de Grupo de Discusión durante la Fase 2.

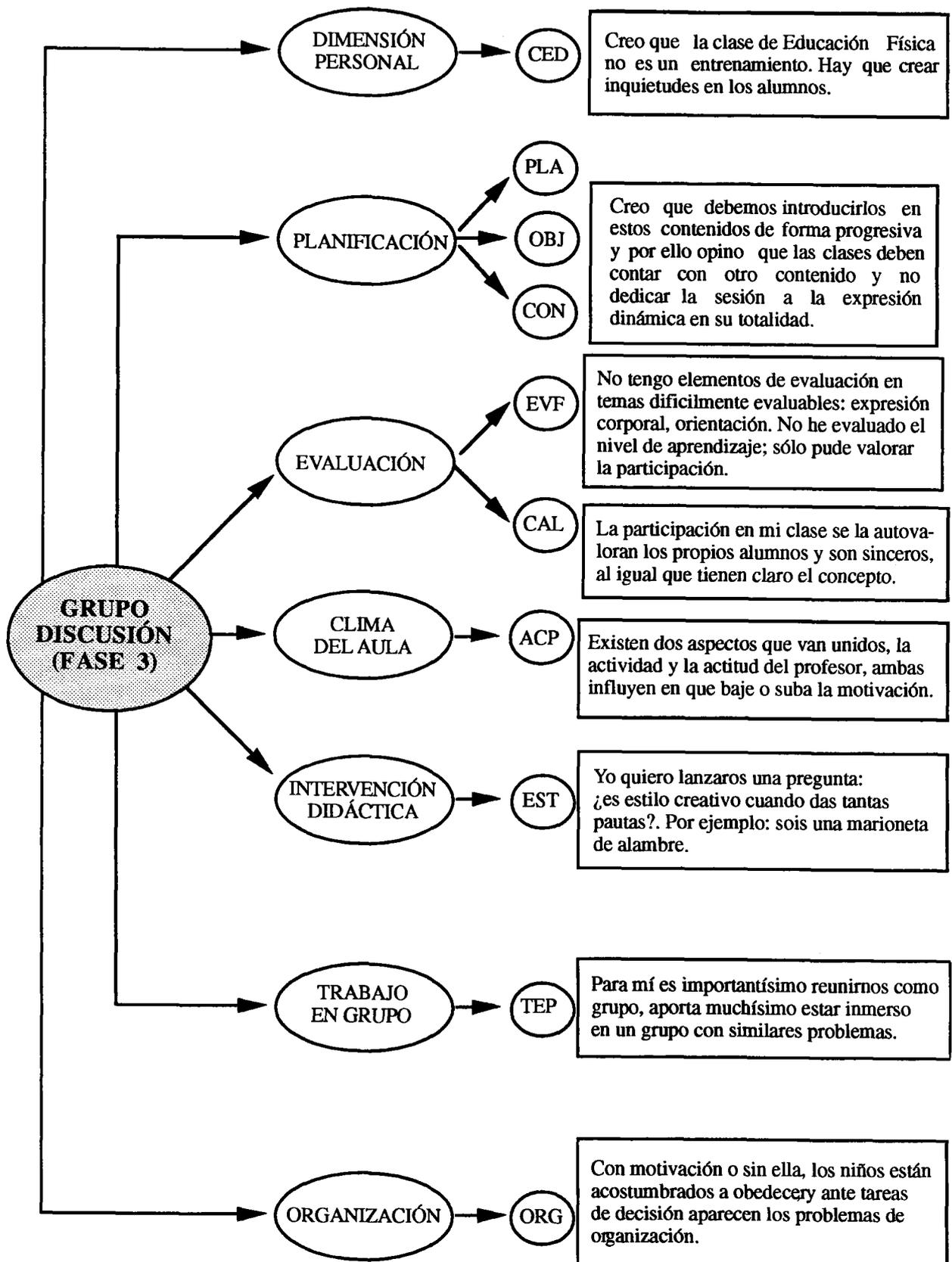


Figura nº 26: Esquema de los temas más relevantes en las reuniones de Grupo de Discusión durante la Fase 3.

4.4. RESULTADOS DE LA ACTITUD DOCENTE Y SU MANTENIMIENTO.

4.4.1. Resultados de la actitud docente.

En este apartado vamos a exponer los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos en la escala de Likert, tanto en el pretest como en el postest. Para ello vamos a aplicar una prueba estadística que nos permita saber si el programa de formación inicial aplicado, ha influido o no en la actitud hacia el trabajo en grupo de los sujetos que han formado parte del estudio.

Ante el reducido número de casos y las características de las puntuaciones de cada ítem, de 1 a 5, se ha optado por realizar el test no paramétrico para muestras apareadas de **Wilcoxon**. Consistente en obtener las diferencias entre la puntuación media de cada sujeto (d_i), en el pretest y postest, véase el cuadro nº 43.

SUJETOS	PRETEST	POSTEST	d_i	$ d_i $	R $ d_i $
01	4.04347	4.17391	- 0.13044	0.13044	3
02	4.60869	4.26086	0.34783	0.34783	4
03	4.56521	3.91304	0.62217	0.62217	6
04	4.52173	4.43478	0.08695	0.08695	1
05	4.56521	4.43478	0.13043	0.13043	2
06	4.04347	4.52173	- 0.47826	- 0.47826	5

Cuadro nº 43: Resultados de la escala de Likert en el pretest y postest. $|d_i|$ corresponde a las diferencias expresadas en valor absoluto.

A continuación se ordenan dichas diferencias de menor a mayor asignándoles un rango o n° de orden (R /di/). Posteriormente se suman los rangos de las diferencias que en principio dieron positivas (R +) y lo mismo con las negativas (R -); la suma de rangos, bien de las diferencias positivas bien de las negativas, se compara con el valor de la tabla correspondiente para comprobar su significación.

$$\begin{array}{l} \mathbf{R (+) = 13} \\ \mathbf{R (-) = 8} \end{array}$$

Atendiendo a los resultados obtenidos y según la tabla del test de Wilcoxon, **no existe diferencia significativa** entre las puntuaciones pretest y postest, para $p > 0.20$.

Aunque no existen diferencias significativas entre el pretest y el postest, conviene subrayar, que los sujetos tenían una elevada actitud de partida hacia el trabajo en grupo y que dichos valores prácticamente se han mantenido al finalizar su participación en el programa de formación inicial aplicado.

Por otra parte, creemos que las características de la escala utilizada (los posibles valores a obtener en la misma tienen un techo, 5) y los elevados resultados obtenidos en el pretest por los sujetos, próximos a la máxima puntuación posible, constituyen unos factores muy importantes que han podido condicionar el poder de discriminación del instrumento de medida utilizado para valorar la evolución de la

actitud hacia el trabajo en grupo del profesor de Educación Física en Formación Inicial, tras su participación en nuestro programa objeto de estudio.

En el Anexo nº 5 que se encuentra en la página 523, podemos apreciar los resultados obtenidos por cada uno de los sujetos en cada ítem de la escala de Likert, tanto en el pretest como en el postest.

4.4.2. Resultados sobre el mantenimiento de la actitud docente.

En este apartado vamos a analizar los resultados obtenidos por cada uno de los docentes en el cuestionario. Para ello hemos realizado un estudio de las frecuencias en las preguntas de tipo cuantitativo y, en la de carácter cualitativo se ha realizado de forma descriptiva. En las preguntas que hemos realizado el estudio de frecuencias, consideramos relevantes aquellas respuestas que obtenían una frecuencia superior o igual a 5. Además, para diferenciar las respuestas que obtenían la misma frecuencia aplicamos un análisis de ponderación.

En el Anexo nº 6 situado en la página 533, podemos apreciar con más detalle los resultados obtenidos por cada uno de los profesores principiantes en cada una de las preguntas del cuestionario.

Analizadas las respuestas del cuestionario y aplicado el estudio correspondiente a cada una de ellas, obtenemos los siguientes resultados:

1. Para los profesores de Educación Física, la utilización del Grupo de Discusión dentro su Formación Inicial constituye por orden de preferencia:

1. Un sistema para reflexionar sobre la práctica.
2. Un elemento para enriquecer las futuras planificaciones.
3. Una ayuda para solucionar problemas ocurridos en el aula.
4. Un lugar para intercambiar experiencias.
5. Una situación para intercambiar opiniones o puntos de vista.

2. Los profesores de Educación Física encuentran en la utilización del Grupo de discusión dentro de su Formación Inicial, el siguiente problema:

1. El esfuerzo que suponía encontrar un hueco para celebrar las reuniones.

3. Los seis profesores que recibieron en su Formación Inicial el programa basado en el trabajo en Grupo, en la actualidad, como profesionales de la enseñanza participan en las siguientes actividades de formación:

- Tres en Grupos de Trabajo.
- Uno en dos Seminarios Permanentes.
- Uno en un Grupo de Discusión.
- Uno no participa en ninguna actividad por inestabilidad laboral.

4. El 100% de los profesores de Educación Física que participaron en el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, tras dos años de experiencia docente, valoran como "Muy Adecuada" la utilización del Grupo de Discusión durante la práctica profesional o en la formación permanente.

Podemos resumir los resultados del cuestionario, afirmando que el 83.3% de los profesores de Educación Física que recibieron el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, durante su práctica profesional docente forman parte de actividades de formación relacionadas con el trabajo en Grupo.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Antes de llevar a cabo la discusión de los resultados conviene recordar la naturaleza de nuestro estudio, en la que hemos aplicado una metodología mixta cuantitativa-cualitativa con predominio de esta última. Esto quiere decir, que el programa de Formación analizado en esta investigación, se ha estudiado tal y como se podría aplicar (programa de Formación en Grupo) en el contexto real de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II de la F.C.C.A. y D. de la Universidad de Granada. En ningún momento este programa se ha aplicado con el único objetivo de mejorar las dos competencias docentes registradas a lo largo de la investigación.

La discusión de los resultados la hemos realizado considerando los siguientes factores:

- Metodología aplicada en nuestro estudio.
- Contexto en el que se han desarrollado los sujetos del estudio.
- Características del programa de formación aplicado a los sujetos.
- Contenidos de enseñanza y secuenciación de los mismos, utilizados por cada uno de los sujetos del estudio a lo largo de sus prácticas docentes.

Consideramos que en un estudio sobre la Formación Inicial del profesorado de Educación Física, era necesario detenernos de forma especial en el contenido de enseñanza, que podemos observar con más detalle en el Anexo nº 7 en la página 537, porque en la clase de Educación Física se pueden desarrollar gran variedad de contenidos, implicando cada uno de ellos diferentes formas de organizar al alumnado, utilización de diferentes instalaciones, distinto material, diferentes

exigencias a nivel físico y motriz, mayor o menor grado de dominio por parte del profesorado, diferente nivel de experiencias previas por parte del alumnado y, por último, diferencias en cuanto al tipo de respuestas que provocan en el alumnado.

Por tanto, esa diversidad provocada por los contenidos de Educación Física, es evidente que influye tanto en el comportamiento del profesor (decisiones preactivas, interactivas y postactivas) en el aula, como en el posterior análisis de su propia práctica, es decir, que los contenidos de Educación Física tienen una relación importante con las diversas variables de nuestra investigación.

Ante esta realidad, estimamos necesario tener presentes los contenidos y su secuencialización, reflejados en el Anexo nº 7 situado en la página 537, para abordar la discusión de los resultados.

La discusión de los resultados se ha realizado siguiendo la siguiente estructura:

1. Biografía. Brevemente, el sujeto describe los aspectos relacionados con la Educación Física más destacados de su evolución, tanto como alumno como docente, hasta antes del comienzo de su formación inicial.

2. Estudio de cada una de las fases del programa. Dentro de cada fase describiremos la evolución del profesor, integrándose competencias y conocimiento práctico. Para ello, expondremos los temas de mayor interés para el profesor y su relación con las diferentes variables conductuales o viceversa.

Los temas los expondremos por orden, comenzando con la gran categoría que mayor frecuencia haya alcanzado en esa fase, analizadas las categorías de la misma, continuaremos con la gran categoría que corresponda según su frecuencia.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de lo que describimos en este apartado y diferenciar con claridad las Grandes categorías de las categorías, hemos utilizado el siguiente criterio:

- Gran categoría: mayúscula y negrita.
- Categoría: Minúscula y subrayado.

Para enriquecer la descripción de cada una de las fases, hemos incluido referencias textuales del contenido de los diarios de cada uno de los sujetos y, de las reuniones de Grupo de Discusión. Conviene aclarar que estas referencias aparecerán en el texto enmarcadas y con letra cursiva en negrita, finalizando cada referencia con un código que explicamos a continuación:

- La letra "D" corresponde a la inicial de diario.
- Las letras "Gr.D." corresponden a las iniciales de Grupo de Discusión.
- El primer número corresponde al sujeto del estudio.
- El segundo número indica la fase del programa en la que se encuentra la referencia.
- Por último, los números separados por una coma indican las líneas en las que se encuentra el texto referido.

Al finalizar cada fase, expondremos un gráfico que represente de forma esquemática la evolución del profesor.

3. Discusión. En este apartado tratamos de analizar la evolución del sujeto como profesor, valorándose los logros y las deficiencias.

4. Perfil del profesor. Aunque como afirma Tisher (1980) no podemos concebir a los profesores como productos acabados sino por el contrario como sujetos en constante evolución y desarrollo, queremos exponer un gráfico que represente muy esquemáticamente los elementos docentes fundamentales que caracterizan a ese profesor al término de su Formación Inicial.

Finalizados todos los sujetos del programa objeto de estudio, realizamos la discusión de los resultados globales del programa.

5.1. SUJETO 01: "EL CASO DE ALBERTO".

5.1.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumno en relación con la Educación Física.

Alberto tuvo unos profesores de Educación Física con escasa profesionalidad, a pesar de recibir unas clases muy pobres, siempre le ha llamado la atención la figura del profesor de Educación Física, eran las clases en las que más disfrutaba. Siempre estaba dispuesto a colaborar con tal de que no se perdiera tiempo de clase, estando muy motivado por la asignatura en sí y no por el profesor.

Su experiencia más repetida fue la frustración ante una asignatura que nunca tuvo la importancia que para él le merecía, demasiado deporte libre y también demasiada gimnasia con aparatos que le era aburrida.

2. Experiencias previas como docente. No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, sin embargo, si ha tenido experiencia como monitor en las siguientes actividades:

- Monitor de Atletismo durante dos años en dos Institutos de Ceuta.
- Monitor de Natación Especial con disminuidos psíquicos y físicos durante dos años en Granada.
- Monitor de actividad física para Adultos durante un año en Granada.

3. Vida deportiva. Alberto comenzó practicando Fútbol a nivel local en Ceuta, desde los 12 hasta los 17 años. A ese mismo nivel, también practicó Baloncesto, de 14 a 15 años, y Tenis de mesa, desde los 14 a los 16 años.

Desde los 13 hasta los 19 años practicó Atletismo a nivel local, regional y nacional, participando en 5 campeonatos nacionales y 3 regionales, en las especialidades de velocidad, campo a través y marcha atlética.

Finalmente, entre los 21 y 23 años, practicó Voleibol a nivel universitario en Granada.

5.1.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 10, 11, 27, y 28 (páginas 224, 252 y 253).

En esta primera fase destaca el gran interés de Alberto por el **CLIMA DEL AULA** (20.5), concretamente por la actitud del profesorado en las interacciones socio-afectivas (10.3).

	FASE 1
CLIMA EN GENERAL	6.4%
ACTITUD DEL PROFESOR	10.3%
PERSONALIZACIÓN	2.6%
COOPERACIÓN	1.3%
AUTONOMÍA	0%
COMUNICACIÓN ALUMNOS	0%

Cuadro nº 44: Clima del Aula S.01 en la Fase 1.

La atención de Alberto en esta fase se centra fundamentalmente en la actitud que debe tener ante sus alumnos, constituyéndose en la categoría con mayor porcentaje de toda esta fase (10.3 %)

"El hecho de conocer sólo algunos nombres de los chicos ha ocasionado que me dirigiera a ellos con más frecuencia que a los otros, creando quizá algún síntoma de favoritismo". (D01-1-39,42)

para este profesor es muy importante encontrar en estos primeros momentos de contacto con su grupo cuál debe ser su actitud más correcta ante el mismo,

"En un par de ocasiones me vi forzado a ponerme serio con un grupo de chicos, lo cual tenía que.....". (D01-1-101,102)

esta importancia, le lleva a intentar superar rápidamente aspectos que no considera convenientes.

"Me he aprendido casi todos los nombres, lo que ha contribuido a una mejor comunicación por el simple hecho de poder llamar por su nombre a los chicos". (D01-1-95,98)

Aunque como podemos observar en el cuadro nº 44, también existe cierta preocupación por las interacciones, es decir, por el clima en general del aula (6.4%):

"La relación afectiva con los alumnos va en aumento y noto que me han aceptado, tanto como profesor como por Alberto". (D01-1-133,135)

Por otra parte, nuestro profesor ha concedido en esta fase una gran importancia al **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (14.1%):

	FASE 1
CONTROL EN GENERAL	1.3%
CONTROL DE LA ACTIVIDAD	9%
NORMAS-DISCIPLINA	1.3%
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	2.6%
IMPREVISTOS	0%

cuadro n° 45: Control-Gestión de aula S.01 en la Fase 1.

como podemos observar en el cuadro n° 45, más que un problema de control del grupo, Alberto está preocupado por el cumplimiento de la actividad por parte de sus alumnos, control de la actividad (9%), convirtiéndose en la segunda categoría que más le preocupa a nuestro profesor en esta primera fase.

"Algunos alumnos veían que no realizaban la tarea que les exponía e intentaban esconderse". (D01-1-70,71)

La **PLANIFICACIÓN** (12.8) es también un tema muy interesante para el profesor. Aunque no constituye ningún problema, la planificación en general (6.4%) es una herramienta importante para Alberto:

"Mi deambulación por el grupo no estaba prevista y la verdad es que no me hubiera venido mal tenerla prevista, porque me encontré muy perdido y sin saber a que grupo acercarme...". (D01-1-87,90)

sin embargo, si muestra especial atención a las diferencias que se producen como consecuencia de enfrentar con la realidad sus planificaciones, temporalización (3.8):

"No puedo decir que todo ha salido como yo había previsto, ya que tenía planteado realizar 3 niveles de ejecución, pero al final quedaron reducidos a 2 (A y B)". (D01-1-135,138)

En cuanto a la **DIMENSIÓN PERSONAL** (10.3), en estos comienzos de la realidad docente no hace ningún juicio sobre la enseñanza, concepción educativa (0%), sin embargo, la percepción de sí mismo en estos momentos si adquiere relativa importancia, autoconcepto (6.4%).

"En líneas generales estoy bastante satisfecho del resultado de la clase de Gimnasia Deportiva que he impartido, quizá ocurra si la comparo con la anterior en la que no salí muy animado". (D01-1-128,131)

Las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (10.3) se convierten en un tema atractivo para Alberto en esta fase.

	FASE 1
TAREAS EN GENERAL	0%
ADECUACIÓN A LOS ALUMNOS	5.1%
ESTRUCTURA DE LA TAREA	0%
INDIVIDUALIZACIÓN	5.1%
MODIFICACIONES DE LA TAREA	0%

Cuadro n° 46: Tareas de Aprendizaje S.01 en la Fase 1.

Según el cuadro nº 46, las categorías que más interesan al docente son las de adecuación a los alumnos (5.1%)

"Pude observar que muchos de los ejercicios planteados eran demasiado fáciles para unos y difíciles para otros. Cometí un error al no establecer desde el principio diferentes niveles de ejecución, pero al no saber su nivel no puede hacerlo". (D01-1-78,83)

y la de individualización (5.1%).

"Las tareas que he marcado, al ser de elección personal en función del nivel de cada uno, han sido muy motivantes para casi todos". (D01-1-153,156)

Desde el punto de vista de la enseñanza, la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** por sus valores alcanzados (9%), no es un tema que interese a Alberto en esta fase:

	FASE 1
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	1.3%
FEEDBACK	1.3%
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL P.	6.4%
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	0%
ESTILO DE ENSEÑANZA	0%
RECURSO DIDÁCTICO	0%

cuadro nº 47: Intervención Didáctica S.01 en la Fase 1.

sin embargo, le preocupa la posición y evolución del profesor (6.4%):

"Organicé de forma correcta a los chicos pero, sin embargo no supe desplazarme entre éstos". (D01-1-109,111)

Si atendemos al tema de feedback (1.3%), observamos que no constituye ningún problema:

"He intentado dar CRIE pero muchas veces hablaba a todos los componentes del grupo". (D01-1-164,165)

lo cual se puede constatar, si atendemos a los valores que alcanza esta competencia en las clases de Alberto durante esta fase, una media de 75 feedback por sesión. Véase cuadro n° 11, página 224.

Con la **MOTIVACIÓN** (9%) ocurre igual que con la enseñanza, no constituye un tema importante en estos comienzos, pero como podemos apreciar en el cuadro n° 48, Alberto manifiesta un cierto interés sobre algunos aspectos relacionados con el mismo,

	FASE 1
INTERÉS POR LA TAREA	1.3%
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	1.3%
REFUERZOS	6.4%

cuadro n° 48: Motivación S.01 en la Fase 1.

concretamente con los refuerzos (6.4%), considera que hay que empujar a los alumnos a realizar la tarea:

"Intenté animar en todo momento a aquellos que no podían conseguir realizar la actividad propuesta". (D01-1-105,107)

La **ORGANIZACIÓN** es un tema que interesa a Alberto, aunque no de forma específica ya que dentro de este tema la única categoría que adquiere una frecuencia relevante es la de organización en general (6.4%). Este interés por la organización se va a desvanecer progresivamente en la fases posteriores.

"El nivel de participación de los alumnos creo que ha sido muy bueno y que en el aspecto organizativo he tenido menos problemas de los pensados a la hora de poner o quitar material". (D01-1-166,169)

Este interés, pero no excesivo, por la organización se puede constatar con lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, así, el valor de Tiempo Útil alcanzado durante esta fase, 66.9%, es un indicador de una incidencia no preocupante de la organización en el transcurso de las sesiones, y por contra, el buen aprovechamiento del tiempo de la clase alcanzado por Alberto en los comienzos de su actividad docente. Véase cuadro nº 10, página 224.

En la figura nº 27 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Alberto durante la fase 1.

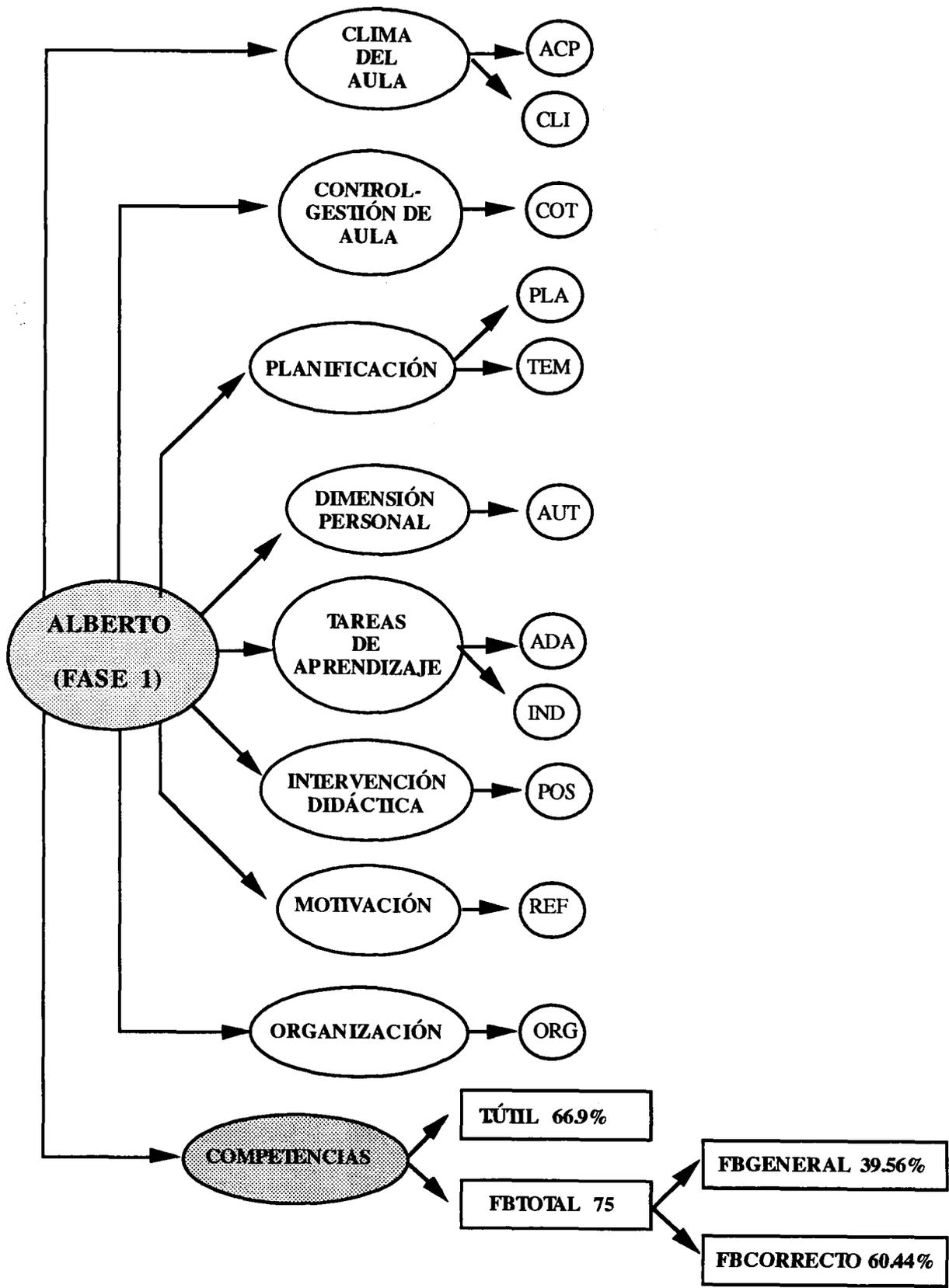


Figura nº 27: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Alberto durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 10, 11, 27, y 28 (páginas 224, 252 y 253).

En esta fase la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (14.4%) es el centro de interés para Alberto.

	FASE 1	FASE 2
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	1.3%	3.7%
FEEDBACK	1.3%	4.3%
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL P.	6.4%	4.3%
TÉCNICA DE ENSEÑANZA	0%	0%
ESTILO DE ENSEÑANZA	0%	0.5%
RECURSO DIDÁCTICO	0%	1.6%

cuadro nº 49: Intervención Didáctica S.01 en las Fases 1 y 2.

Podemos observar en el cuadro nº 49, que sin excesiva relevancia, el Feedback (4.3%) y la Posición y evolución del profesor (4.3%) siguen siendo los temas de enseñanza más atractivos para este profesor.

La posición y evolución del profesor (4.3%) aunque pierde interés respecto a la fase 1(6.4%), sigue siendo un aspecto importante en su actividad docente, si bien.

"La deambulaci3n entre los grupos no fue premeditada, pero pretendía estar el tiempo suficiente para ver que la actividad pospuesta funcionaba, y entonces cambiaba de grupo". (D01-2-146,149)

Con el Feedback (4.3%) ocurre todo lo contrario, suscita más interés en esta fase que en la anterior (1.3%), además, si atendemos a la cantidad de Feedback aportado por el profesor en cada una de las sesiones de esta fase, 33.25 por clase, apreciamos una notable disminuci3n con respecto a la fase anterior. Alberto es consciente de este hecho, veáse cuadro nº 11 página 224.

"El conocimiento de resultados no fue tan numeroso como en otras ocasiones y quizá en esta sesi3n, más que en ninguna abundaron los de tipo general, ya que aproveché el desarrollo del partido para introducir conocimientos reglamentarios que no pude hacerlo previamente porque no tenía la planilla de la sesi3n". (D01-2-299,305)

pero su preocupaci3n se dirige hacia la utilizaci3n del tipo de feedback más adecuado para el aprendizaje de los alumnos.

"Los CR, creo que los más utilizados fueron de carácter CRIE, olvidando quizá los de carácter general". (D01-2-155,157)

Su interés por la **INTERVENCI3N DIDÁCTICA** se refleja en algunas de sus intervenciones en el Grupo de Discusi3n.

"Es una ventaja el que nuestra asignatura no esté incluida en la selectividad. Debemos aprovechar dicho aspecto, y dar oportunidades y variabilidad en la aplicación de estilos y formas de trabajar".

(Gr.D.01-2-492,496)

La **PLANIFICACIÓN** (12.8%) sigue teniendo tanta importancia como en la fase anterior, sin embargo, en esta ocasión es el tema del contenido (5.3) el que más preocupa a Alberto.

"Al final me decidí por el objetivo de expresión corporal porque lo vi más interesante desde el punto de vista vivencial". (D01-2-107,110)

Este interés por las decisiones preactivas también lo manifiesta Alberto en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Para mi la clave es cambiar la mentalidad de planificar a largo plazo, así no se producirán muchos desajustes en la planificación. Siendo importantísimo tener en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos para que la planificación no fracase". (Gr.D.01-2-10,15)

Las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (12.3%) son junto con el anterior uno de los núcleos de interés que más focalizan la atención del profesor en esta fase

	FASE 1	FASE 2
TAREAS EN GENERAL	0%	4.8%
ADECUACIÓN A LOS ALUMNOS	5.1%	3.2%
ESTRUCTURA DE LA TAREA	0%	3.2%
INDIVIDUALIZACIÓN	5.1%	0.5%
MODIFICACIONES DE LA TAREA	0%	0.5%

cuadro nº 50: Tareas de aprendizaje S.01 en las Fases 1 y 2.

los resultados reflejados en el cuadro nº 50, nos muestran que para el docente tienen importancia las tareas en el desarrollo de la sesión, tareas en general (4.8%),

"De tal forma que les he propuesto una tarea muy abierta y global, como es el que se organicen en dos equipos, elijan sus jugadores, árbitro, capitanes, entrenadores...". (D01-2-326,329)

disminuyendo su importancia respecto a la fase anterior (5.1%), no encuentra problema alguno en la adecuación a los alumnos (3.2%) de las tareas

"Creo que el nivel físico-técnico exigido ha estado de acorde a los alumnos y sus capacidades". (D01-2-161-163)

La **MOTIVACIÓN** (11.8%) pasa en esta fase a ser un núcleo de importancia para Alberto.

	FASE 1	FASE 2
INTERÉS POR LA TAREA	1.3%	5.3%
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	1.3%	1.6%
REFUERZOS	6.4%	4.8%

cuadro nº 51: Motivación S.01 en las Fases 1 y 2.

Su preocupación por la motivación, se orienta fundamentalmente hacia el interés por la tarea (5.3%),

"La tarea ha sido motivante, sobre todo para los de paloma, aunque también para los de rueda lateral". (D01-2-248,250)

aunque Alberto sigue considerando los refuerzos (4.8%) un tema importante.

"En cuanto a los refuerzos-aversivos aplicados, exceptuando el principio como dije, he utilizado bastante los refuerzos para motivar a algunos que se mostraban algo desahimados". (D01-2-157,160)

Esta importancia concedida a la **MOTIVACIÓN**, se pone de manifiesto en algunas de las reflexiones de Alberto en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Para hacer una tarea motivante debe existir un gran conocimiento de los alumnos y un gran esfuerzo por parte del profesor". (Gr.D.01-2-271,273)

El **CLIMA DEL AULA** (11.8%) sigue estando presente en la actividad docente de este profesor, sin embargo, en esta fase ya no constituye un aspecto primordial para él, además, su actitud como profesor (2.1%) no suscita tanto su atención como en la fase anterior (10.3%).

"Mi relación con los niños a nivel socio-afectivo es inmejorable". (D01-2-339,340)

La **ORGANIZACIÓN** (9.1%) sin constituirse en un problema sigue manteniendo la atención del profesor, incrementándose en esta fase con respecto a

la fase anterior (7.7%). Aunque el tema que más le interesaba en la fase anterior organización en general (6.4%) disminuye ligeramente su frecuencia en esta fase (5.9%), sigue preocupándole este aspecto para evitar perjudicar el aprovechamiento del tiempo de la clase.

"En cuanto a la organización de los alumnos creo que puedo mejorar la forma de pasar de una tarea a otra sin que ello me suponga el perder gran tiempo organizándolos". (D01-2-60,63)

Esta vigilancia constante de la organización de la clase, se manifiesta en el buen porcentaje de Tiempo Útil (68.77%) alcanzado en cada una de las sesiones de esta fase del programa, veáse cuadro n° 10, página 224.

Sobre la organización en general, Alberto realiza la siguiente reflexión en las reuniones de Grupo de Discusión.

"En la educación tradicional al niño no se le ha enseñado a organizarse, a controlarse: el profesor es el protagonista de esa educación. Nosotros queremos cambiar, que el profesor pierda protagonismo ante ellos. Yo me planteo: ¿merece la pena perder una sesión a enseñarles a organizarse?. Si. Tenemos los líderes con voz cantante, sobre los que reclinar responsabilidades y grupos pequeños. Si barajamos esas dos posibilidades tendremos organización". (Gr.D.01-2-362,371)

LA DIMENSIÓN PERSONAL (8%), pierde importancia respecto a la fase anterior (10.3%). Como podemos observar en el cuadro n° 52, en esta fase prácticamente también desaparece el interés por sí mismo, autoconcepto (3.2%),

	FASE 1	FASE 2
AUTOCONCEPTO	6.4%	3.2%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0%	1.6%

cuadro n° 52: Dimensión Personal S.01 en las Fases 1 y 2.

sin embargo, aunque no de forma significativa en cuanto a su frecuencia, el profesor comienza a realizar juicios y exponer sus creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (1.6%)

"Me queda claro que no voy a implantar esta forma de evaluar en tiempos posteriores, porque no refleja lo que el alumno es capaz de dar. Lo que sí haré es ofertarle a aquellos que quieran subir nota o quieran tener una buena calificación (no se puede juzgar a todos por la actitud de algunos)". (D01-2-400,407)

El **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (4.8%) que en la fase anterior (14.1%) fue un aspecto básico de su actividad docente , concretamente el tema de control de la actividad, a partir de esta fase practicamente deja de ser un tema de interés para este profesor, pasando de 9% a 3.2%.

"Los chicos han trabajado muy bien y no he tenido ningún problema". (D01-2-237,238)

En la figura n° 28 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Alberto durante la fase 2.

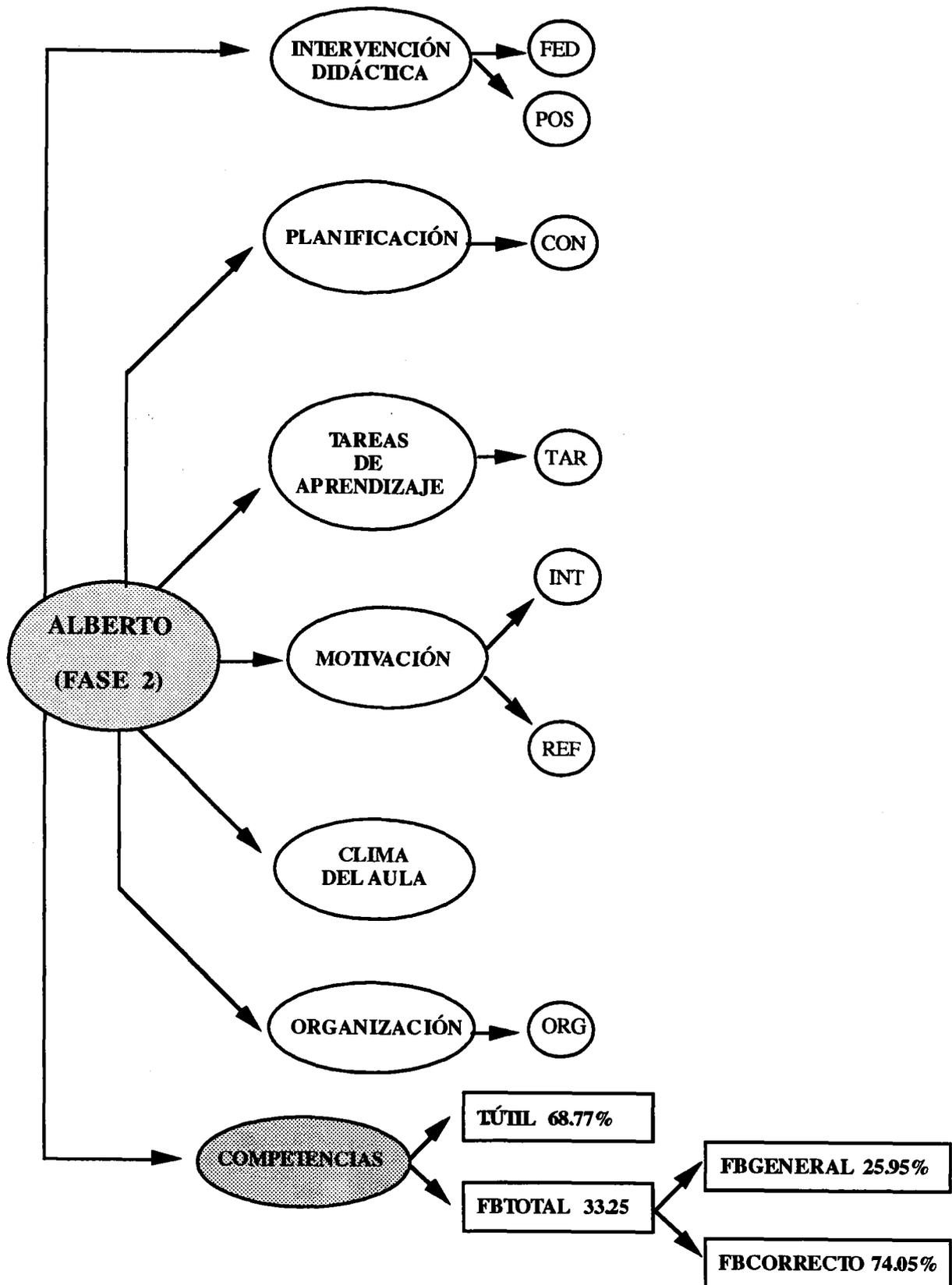


Figura nº 28: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Alberto durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 10, 11, 27, y 28 (páginas 224, 252 y 253).

Igual que en la fase anterior (14.4%), la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (14.6%) sigue siendo el aspecto más importante para su actividad docente, siendo el feedback el tema de este bloque que más interesa a Alberto. Como podemos observar en el cuadro nº 27, en las fases anteriores prácticamente este tema no tenía importancia para el profesor. Vemos como en esta tercera fase el feedback (7%) adquiere una elevada frecuencia, constituyéndose en la categoría que más le preocupa en esta última fase del programa.

"No fueron demasiados los CR utilizados y los que hubo fueron más de carácter masivo e inespecíficos". (D01-3-215,217)

Además de esta preocupación manifiesta por el feedback, si atendemos a lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, encontramos una ligera disminución en el número de feedback por sesión (28.5) con respecto a la fase anterior.

El **CLIMA DEL AULA** (12.3%) aumenta ligeramente en interés en relación a la fase anterior (11.8%). Alberto, en la primera fase consideró como elemento fundamental de la actividad docente su actitud hacia los alumnos, actitud del profesor (10.3%), como podemos apreciar, este interés prácticamente desaparece en la segunda fase (2.1%), sin embargo, en esta última fase del programa vuelve a cobrar un valor considerable (5.3%).

"Intenté reforzarlos para que para que realizaran la actividad, pero tampoco quería forzarlos a realizar algo que no querían hacer o para lo que no estaban preparados" . (D01-3-99,102)

Este interés por la actitud del profesor también se pone de manifiesto en algunas de sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión, relacionando este tipo de actitud con la motivación.

"Existen dos aspectos que van unidos, la actividad y la actitud del profesor, ambas influyen en que baje o suba la motivación". (Gr.D.01-3-191,194)

La **PLANIFICACIÓN** (11.1%) pierde trascendencia como gran categoría, siendo el contenido (4.1%) el único tema de este bloque que atrae la atención del profesor.

"Esta era la segunda sesión que tenía con mis alumnos de expresión corporal y traté para ello de aprender de los errores de la sesión anterior". (D01-3-173,176)

Su interés por la **MOTIVACIÓN** (9.4%) disminuye respecto a la fase anterior (11.8%), aunque sigue siendo un tema considerado por Alberto.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INTERÉS POR LA TAREA	1.3%	5.3%	1.8%
REFUERZOS	6.4%	4.8%	3.5%

cuadro nº 53: Motivación S.01 en las Fases 1, 2 y 3.

Como podemos apreciar en el cuadro anterior, su atracción por el interés por la tarea (1.8%) prácticamente desaparece en esta fase, y aunque disminuye respecto a la fase anterior (4.8%), los refuerzos siguen suscitando la atención del docente (3.5%).

"Intenté reforzarlos para que realizaran la actividad, pero tampoco quería forzarlos a realizar algo que no querían hacer o para lo que no estaban preparados". (D01-3-99,102)

Las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (9.4%) también pierden importancia respecto a la fase anterior (12.3%), aunque sigue siendo un tema atractivo para Alberto.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
TAREAS EN GENERAL	0%	4.8%	2.3%
ADECUACIÓN A LOS ALUMNOS	5.1%	3.2%	3.5%
INDIVIDUALIZACIÓN	5.1%	0.5%	0%

cuadro n° 54: Tareas de Aprendizaje S.01 en las Fases 1, 2 y 3.

Según podemos observar en el cuadro n° 54, la única categoría que mantiene cierto interés para el profesor es la de Adecuación a los alumnos (3.5%), que ha incrementado ligeramente su frecuencia respecto a la fase anterior (3.2%).

"El nivel de actividad física requerido no ha sido alto, no así como el técnico que planteaba algunos problemas a los alumnos como era el control de la dirección del balón al golpearlo". (D01-3-279,282)

LA DIMENSIÓN PERSONAL (9.4%) aumenta su trascendencia respecto a la fase anterior (8%). En esta fase, reaparece significativamente el interés

por sí mismo, tema que había sido objeto de atención en la primera fase y que en la segunda prácticamente carecía de importancia.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AUTOCONCEPTO	6.4%	3.2%	1.2%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0%	1.6%	1.8%
VALORACIÓN GENERAL	3.8%	3.2%	6.4%

cuadro nº 55: Dimensión Personal S.01 en las Fases 1, 2 y 3.

Sin embargo, como podemos apreciar en el cuadro nº 55, la atracción por este tema no la constituye el autoconcepto como en la primera fase, Alberto, ahora, realiza significativamente más juicios valorativos sobre sus sesiones que en las fases anteriores, valoración general (6.4%)

"No puedo decir que la clase no resultó positiva, quizá mejor que la otra sí, pero en la misma línea y es que los chicos estaban un poco cerrados a este contenido". (D01-3-183,187)

Esta trascendencia que tiene el sí mismo en esta fase se ve mínimamente reforzada por el ligero incremento que manifiesta la atención del profesor hacia la emisión de juicios y creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (1.8%).

"La problemática encontrada fue la mencionada con anterioridad, que se resume en que el alumno se mete en su "caparazón" y es difícil sacarlo de éste y que se necesita una progresión también para llegar a conseguirlo al igual que en otros contenidos de tipo deportivo". (D01-3-87,93)

La **ORGANIZACIÓN** (8.8%) pierde importancia en esta fase como gran categoría. La organización en general (3.5%) que en la fases anteriores había

suscitado el interés del profesor, por considerarla importante para asegurar un buen aprovechamiento de la clase, vemos como en esta última fase, no constituye una preocupación para Alberto.

"No ha habido ningún problema de organización con los alumnos, aunque también la clase no era propicia a tenerlos". (D01-3-288,290)

A esta ausencia de importancia, hay que añadir el buen porcentaje de Tiempo Útil, 67.74%, conseguido a lo largo de cada una de las sesiones de esta fase.

En la figura nº 29 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Alberto durante la fase 3.

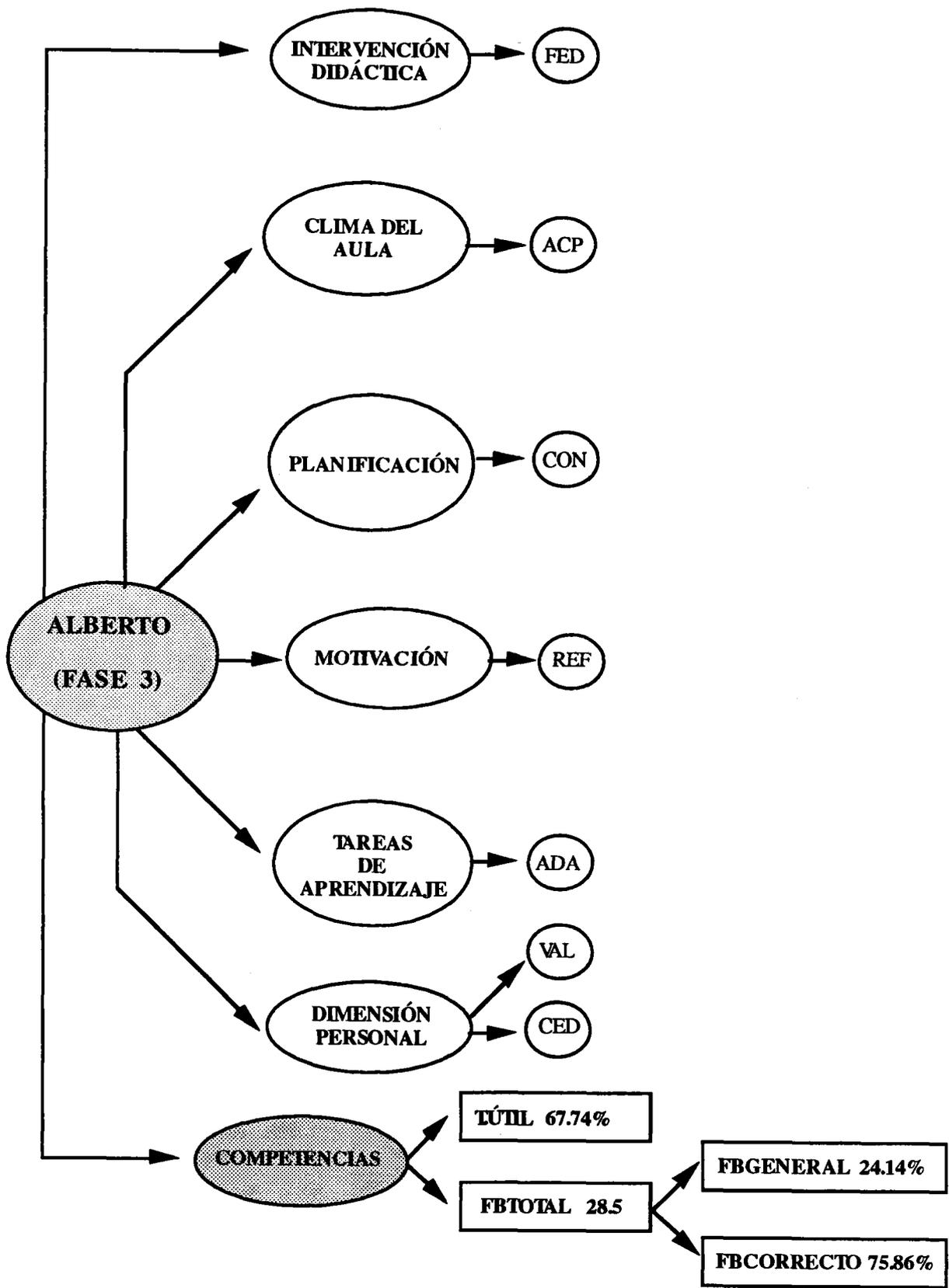


Figura nº 29: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Alberto durante la Fase 3.

5.1.3. Discusión.

Alberto en su choque con la realidad, se manifiesta en un principio según lo que Fuller y Brown (1975) denominan "Preocupación por la supervivencia personal". Está muy interesado en su autoconcepto y por encontrar la actitud correcta como profesor para agradar a sus alumnos y crear un clima de aula agradable, lo cuál es muy importante en los comienzos docentes, pues según J. M. Esteve (1988) para tener éxito como profesor y lograr una enseñanza de calidad es necesario que el profesor tenga confianza en sí mismo.

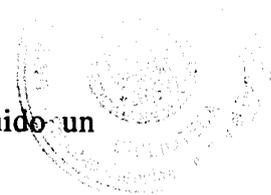
Otra muestra de su preocupación por la supervivencia personal, es la especial atención que presta a la organización y sobre todo, al control de la actividad, coincidiendo con la línea argumentada por Bain (1990) que "durante la enseñanza, los profesores noveles parecen responsabilizarse más con el control y la disciplina, que con el aprendizaje"⁸².

Según Sánchez Bañuelos (1986), la organización es un problema característico de la clase de Educación Física, por tanto, si es una preocupación normal en los comienzos docentes y además es un problema intrínseco a la clase de Educación Física, es natural que en esta primera fase nuestro profesor tenga esta preocupación. Estos hallazgos ya han sido confirmados por del Villar (1993).

Atendiendo a los valores de Tiempo Útil conseguidos en esta fase (66.9%), que podemos calificar de satisfactorios dado que es su primer enfrentamiento con la

⁸² BAIN, L. L. (1990). Physical education teacher education in HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, pág. 757-781. Pág. 767.

realidad docente, se puede decir que la organización no ha constituido un impedimento dentro de su labor docente.



Sus preocupaciones dentro de esta primera fase del programa comienzan a evolucionar hacia etapas más elevadas, refiriéndonos a la etapas propuestas por Fuller y Brown (1975), este hecho, coincide con la opinión de Julio Vera Vila (1988) que estima que el choque con la realidad no debe alargarse durante toda la formación inicial, debe superarse rápidamente.

Así, Alberto manifiesta su interés por la planificación y por la posición y evolución del profesor, esto significa un salto hacia la segunda etapa de las preocupaciones del profesor que Fuller y Brown (1975) denominan "preocupaciones del profesor hacia la situación de enseñanza", en este sentido hay que considerar que aunque en su conocimiento práctico, no proclama interés alguno por la competencia de Feedback, revisando lo realizado durante sus clases podemos comprobar la gran atención que presta a esta destreza didáctica ya que alcanza unos valores de 75 Feedback por sesión durante esta fase, y aunque la distribución del tipo de Feedback no es la más adecuada, existe una ligera tendencia a favor del Feedback correcto. Esto es un dato más de la superación de la etapa de supervivencia y su orientación hacia la enseñanza.

También debemos considerar que en estos comienzos docentes focaliza su atención hacia la motivación del alumno, concretamente en los refuerzos, es decir, muestra interés por el aprendizaje del alumno, ésto situa a este profesor en la tercera etapa que Fuller y Brown (1975) denominan preocupación del profesor hacia los alumnos.

La evolución de Alberto hasta este momento confirma la idea de Sitter y Lainer (1982), para que aparezcan las preocupaciones por los alumnos no necesariamente tienen que haberse superado las preocupaciones orientadas al sí mismo, sino que su aparición es de forma simultánea.

A partir del asesoramiento Experto-Compañero-Grupo (segunda fase del programa), Alberto supera el "shock" con la realidad abandonando claramente las preocupaciones por la supervivencia personal.

En esta fase el profesor se interesa por la planificación, concretamente por el contenido de enseñanza, debido fundamentalmente a la ligera aparición de un contenido novedoso para él y sus alumnos, la expresión corporal. Este interés por las decisiones preactivas se refleja en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

Además de la planificación, su atracción por los temas de enseñanza se manifiesta en la atención prestada al Feedback. Atendiendo a lo realizado en sus clases vemos que los niveles de Feedback no son muy altos (33.25), disminuyendo con respecto a la fase anterior, podríamos pensar que el asesoramiento no ha surtido efecto en este aspecto, sin embargo, hay que considerar que con la inclusión del contenido de Expresión Corporal, en el cuál el feedback no es tan necesario, es lógico que manejando valores promedio exista una bajada en la tasa de feedback. Por lo tanto, estos datos reflejan que el asesoramiento es positivo y que Alberto mantiene un nivel aceptable en esta competencia, considerando la influencia del contenido. En otro sentido, cabe subrayar que bajo este periodo de asesoramiento el Feedback impartido por el profesor mejora en calidad respecto a la fase anterior y se orienta hacia porcentajes más coherentes, FB General 25.95% y FB Correcto 74.05%.

El valor de Tiempo Útil conseguido en esta fase, 68.77%, es un indicador más de la eficacia del tipo de asesoramiento aplicado y del buen dominio que el profesor tiene sobre esta competencia. Primero por haber conseguido un mayor aprovechamiento del tiempo de la clase que en la fase anterior, y segundo, porque a pesar de impartirse en algunas sesiones el contenido de expresión corporal, en las cuales el tiempo de actividad motriz no es muy alto, Alberto obtiene un nivel de Tiempo Útil que podemos calificar de más que satisfactorio para un profesor en formación.

Por otra parte, estos valores sobre el aprovechamiento del tiempo de la clase indican que el profesor prácticamente no tiene problemas de organización y control, aunque la categoría de organización en general mantenga aún una frecuencia considerable. Además, en las reuniones de Grupo de Discusión se preocupa por establecer estrategias que solucionen los problemas de organización en el aula.

El interés por la motivación de los alumnos, es una muestra más de la efectividad del tipo de asesoramiento aplicado, aunque ya, en la primera fase se preocupaba por la motivación, concretamente por los refuerzos. En esta segunda fase, además de interesarse por los refuerzos, considera importante el interés que la tarea despierta en sus alumnos. Este interés por la motivación queda constatado en las reflexiones realizadas por Alberto durante las reuniones de Grupo de Discusión.

Tomando como referencia las etapas de las preocupaciones de los profesores de Fuller y Brown (1975), en esta fase del programa al profesor lo podemos enmarcar dentro de la segunda y tercera etapa, es decir, sus preocupaciones se orientan hacia la enseñanza y hacia los alumnos respectivamente.

Podemos decir que la influencia de este tipo de asesoramiento es totalmente positiva, tanto por la orientación del conocimiento práctico del profesor, como por el nivel alcanzado en las competencias docentes, que indican una total superación de la fase de supervivencia.

Conviene subrayar que bajo la influencia de este tipo de asesoramiento, comienzan a aparecer levemente en el conocimiento práctico de Alberto juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, criticando los planteamientos impuestos por el tutor de la asignatura, pero sin atreverse a cambiarlos:

"Me queda claro que no voy a implantar esta forma de evaluar en tiempos posteriores, porque no refleja lo que el alumno es capaz de dar. Lo que sí haré es ofertarle a aquellos que quieran subir nota o quieran tener una buena calificación (no se puede juzgar a todos por la actitud de algunos)". (D01-2-400,407)

este nuevo elemento en el conocimiento práctico del profesor se corresponde con lo que Shulman (1986) denomina "Conocimiento estratégico", que se desarrolla cuando el profesor se encuentra en situaciones dilemáticas.

Con la retirada del experto y la aplicación en la última fase del programa de la supervisión Compañero-Grupo, queremos saber si Alberto es capaz de mantener los logros alcanzados en la fase anterior.

Lo que más nos llama la atención es que un problema aparentemente superado reaparece, el profesor se vuelve a mostrar inseguro, se preocupa por valorar sus clases y su actitud ante los alumnos vuelve a ser un tema importante en su actividad docente. Esta preocupación por su actitud ante los alumnos, también la hace evidente en sus intervenciones en las reuniones de Grupo de Discusión.

Esta vuelta hacia atrás se convierte en preocupante, cuando tan sólo, el único tema de interés no relacionado con la supervivencia es el Feedback, que aunque supone una atención hacia los temas de enseñanza, situa a nuestro profesor por debajo de los logros alcanzados en la primera fase, en la cual no existía ningún tipo de asesoramiento.

¿Significa esto que la supervisión compañero-grupo no es válida?. Si tuviesemos que atenemos a los resultados de su conocimiento práctico, la respuesta sería afirmativa. Pero antes de responder, debemos analizar lo que ocurría en el desarrollo de sus clases durante esta fase.

Analizando el nivel de Tiempo Útil alcanzado en esta fase (67.74%), y comparándolo con la fase anterior se puede constatar que no existe prácticamente ninguna diferencia y que el mismo es más que satisfactorio. En cuanto al Feedback, podemos manifestar lo mismo, existe una mínima disminución a nivel cuantitativo, no encontrándose diferencias de tipo cualitativo.

Es necesario considerar que en esta fase los contenidos impartidos son muy diferentes a los de la fase anterior, se incrementa el número de clases de expresión corporal, se introducen nuevos contenidos: juegos recreativos y actividades en la naturaleza en detrimento del contenido de Habilidad Motriz.

Los profesores de Educación Física conocemos la diferencia que supone impartir unos u otros contenidos, en primer lugar, con estos nuevos contenidos se reducen los objetivos de aprendizaje y, por tanto, la tasa de Feedback prácticamente desaparece, en segundo lugar, en las clases de expresión corporal el tiempo de actividad física se reduce considerablemente en relación a contenidos como el de Habilidad Motriz.

Por tanto, si a pesar de todos los condicionantes anteriormente expuestos, Alberto en esta fase mantiene unos niveles en sus competencias idénticos a los logrados en la fase anterior, podemos afirmar que la supervisión compañero-grupo es considerada como eficaz.

La única explicación a su retroceso hasta la etapa de supervivencia, se encuentra en la puesta en práctica de un contenido nuevo para él y para sus alumnos, la Expresión Corporal no se encuentra en el currículum del licenciado en Educación Física, produciéndose una inseguridad que le aleja de su interés por los temas de enseñanza y por el aprendizaje de los alumnos.

"Esta era la segunda sesión que tenía con mis alumnos de expresión corporal y traté para ello de aprender de los errores de la sesión anterior". (D01-3-173,176)

"He comprobado que los contenidos que a priori parecen fáciles de plantear pueden resultar más complicados de lo que parece en un principio". (D01-3-166,169)

Por tanto, la duración de cada fase debe estar en función de las características de cada sujeto.

Señalar que bajo este tipo de asesoramiento, también aparecen juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física en el conocimiento práctico de Alberto, aunque con una frecuencia ligeramente superior a la de la fase anterior.

Afirmar que el caso de Alberto corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), que confirma la existencia de las preocupaciones señaladas por Fuller y Brown (1975), pero no ratifican que su aparición se produzca en secuencia alguna, sino,

más bien de forma simultánea, es decir, puede no haberse superado la preocupación por la supervivencia personal y que existan preocupaciones por la situación de enseñanza o por los alumnos.

Por último, señalar que Alberto, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.1.4. Perfil del Profesor.

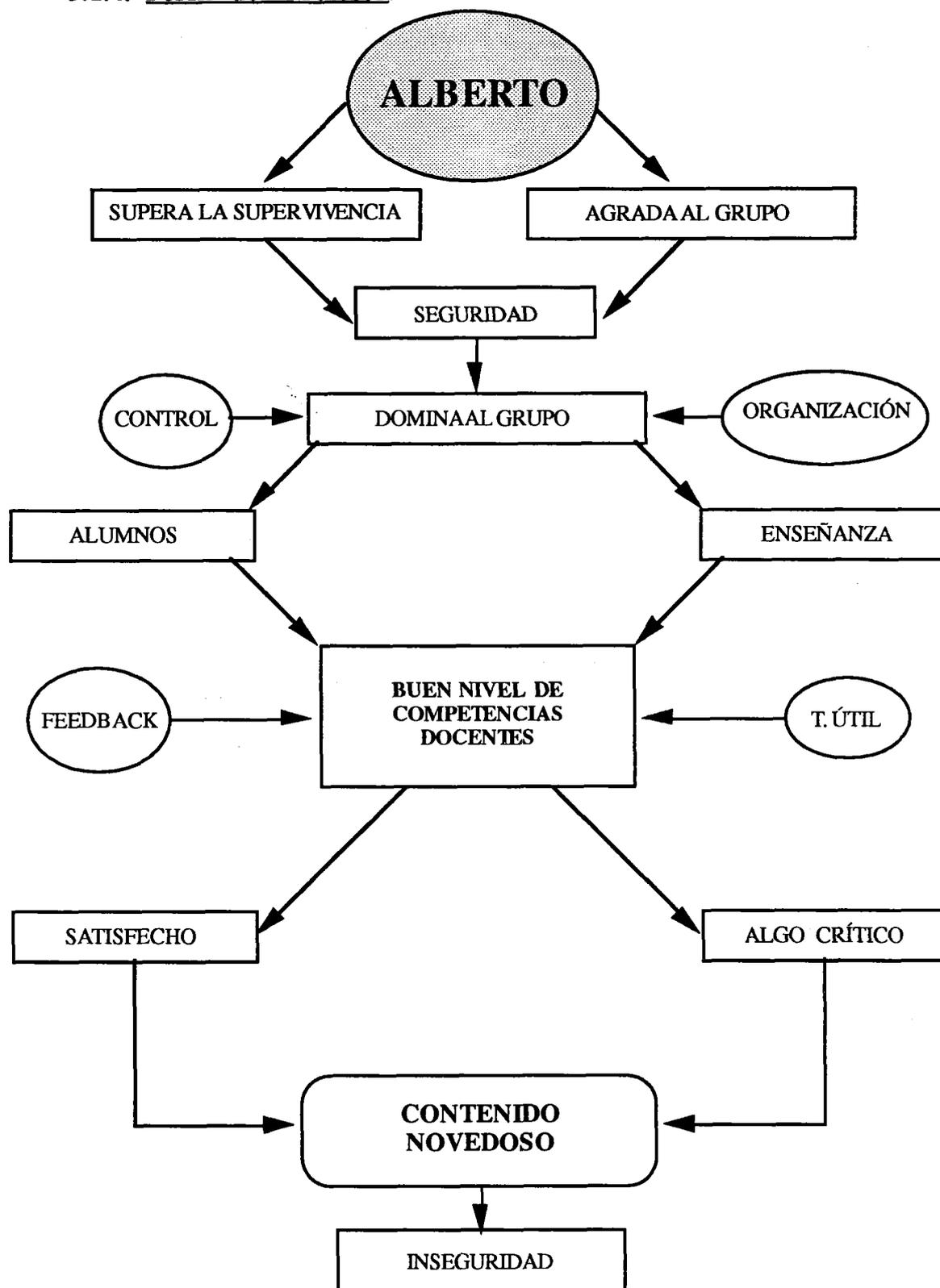


Figura nº 30: Resumen del Perfil de Alberto como profesor.

5.2. SUJETO 02: "EL CASO DE ANDRÉS".

5.2.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumno en relación con la Educación Física.

Andrés hasta 5º de E.G.B. no tiene ningún recuerdo de clases formales de Educación Física, le daban un balón y jugaban. Desde 6º de E.G.B. hasta 1º de B.U.P. estudió con los Hermanos Maristas en diferentes centros. Aprendió a jugar a todos los deportes clásicos de equipo, atletismo, frontón... tanto dentro como fuera de las clases de Educación Física. En 2º y 3º de B.U.P. tuvo como profesora a una licenciada en Educación Física con la que practicaron distintos deportes, llevaron a cabo ligas y campeonatos, etc. Tanto en este centro como en los Maristas el deporte era algo fundamental en la vida del alumnado.

2. Experiencias previas como docente. No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, sin embargo, durante el verano de 3º a 4º de I.N.E.F. impartió un curso de natación de 15 días en Fuenmayor (La Rioja). En 4º curso de I.N.E.F. fue entrenador del equipo cadete de voleibol de la Universidad de Granada durante tres o cuatro meses, también en 4º curso, estuvo 4-5 meses como monitor de gimnasia deportiva en las Escuelas Deportivas Municipales de Granada.

3. Vida deportiva. Se considera el típico deportista que trata de jugar a todo pero que nada hace especialmente bien. En su pueblo, Fuenmayor, siempre jugaba al Fútbol-sala, participando en campeonatos de 24 horas. El medio fondo y el fondo siempre le han gustado, participó en las Olimpiadas Marianistas en Madrid corriendo 1.500 metros.

5.2.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 12, 13, 29, y 30 (páginas 228, 254 y 255).

En esta primera toma de contacto con la realidad docente el tema que mayor interés ha suscitado en el profesor, y que por su frecuencia indica que es un aspecto básico de su actuación docente, ha sido la **PLANIFICACIÓN** (31.4%).

	FASE 1
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	5.8%
CONTENIDO	9.3%
PARTES DE LA SESIÓN	10.5%

cuadro nº 56: Planificación en la Fase 1.

Atendiendo al cuadro nº 56, dentro de este tema debemos destacar su excesivo interés por las partes de la sesión (10.5%), siendo la categoría con mayor frecuencia durante esta primera fase.

"Otro aspecto que quería comentar es que omití la vuelta a la calma, incluso en la planificación previa". (D02-1-169,171)

Con una consideración parecida a la de la categoría anterior, este profesor estima también como muy importante dentro de su enseñanza, el contenido (9.3%)

"El deporte elegido era la gimnasia deportiva y los contenidos -- decidí que fueran dos para no sobrecargar a los alumnos y hacer la sesión más amena-- la voltereta adelante y el equilibrio invertido".

(D02-1-105,109)

Además del destacado interés por los temas anteriores, también considera trascendente todo lo relacionado con la planificación en general (5.8%)

"La no inclusión del ejercicio D se debió posiblemente a un error en la planificación previa; no obstante, opino que esta línea de actuar en función de las circunstancias es apropiada y válida".

(D02-1-35,39)

Aunque su atención hacia los temas de enseñanza es escasa, es necesario destacar la gran importancia que concede Andrés a las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (16.3%), que junto a la **PLANIFICACIÓN** constituye el tema más atractivo de esta fase.

	FASE 1
TAREAS EN GENERAL	7%
ADECUACIÓN A LOS ALUMNOS	3.5%
ESTRUCTURA DE LA TAREA	2.3%
INDIVIDUALIZACIÓN	0%
MODIFICACIONES DE LA TAREA	3.5%

cuadro n° 57: Tareas de Aprendizaje S.02 en la Fase 1.

Según el cuadro anterior, la categoría que más interés suscita en el docente es la de tareas en general (7%)

"Hubo juegos como el segundo ("Doses y treses") y el último (el ya mencionado "Caballos y jinetes") que no terminaron de funcionar, además de por las razones ya esgrimidas, porque los niños no tienen capacidad suficiente (o les falta costumbre) para captar con rapidez el reglamento....". (D02-1-75,81)

La **DIMENSIÓN PERSONAL** (9.3%) tiene cierta trascendencia para el profesor en esta toma de contacto. Andrés manifiesta interés por sí mismo, se preocupa con una frecuencia considerable por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración en general (4.7%).

"Nada más, creo que la sesión funcionó más o menos bien a pesar de mis claros errores, gracias en parte al correcto comportamiento de mis alumnos y su predisposición a participar en términos generales". (D02-1-191,196)

Aunque no de forma significativa en cuanto a su frecuencia, el profesor comienza en esta fase a realizar juicios y exponer sus creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (2.3%)

"Como ya comenté en la anterior autocrítica, creo que las programaciones deben ser flexibles y no ceñirse a una serie de apartados inamovibles o estancos que lo único que consiguen es hacer más rígidas las clases". (D02-1-176,180)

Los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (8.1%) no focalizan la atención de este profesor. Sólo manifiesta un ligero interés hacia las instrucciones-información inicial (3.5%).

"Así, y a pesar de lo anterior, cada vez que quería cambiar de ejercicio o comentar algo optaba por colocarme en el centro del gimnasio y decir a viva voz y con toda la potencia que mi garganta permitía aquello que considerara oportuno. Tal vez realizando pequeños comentarios previos a cada grupo (en cierta manera lo hacía: "ese paso es el siguiente y lo haremos ahora", etc.) se consigán mejores resultados". (D02-1-159,168)

El interés mostrado al feedback (0%) es nulo, coincidiendo con la baja tasa conseguida a lo largo de sus clases (20), además, la orientación del tipo de feedback no es correcta, el 72.5% es de tipo general.

Un hecho sorprendente de esta fase es la poca atención que el profesor presta al tema de **ORGANIZACIÓN** (7%), concretamente la categoría de organización general resalta por obtener una frecuencia del 0%.

Analizando lo realizado en el transcurso de sus clases, observamos que el valor del Tiempo Útil es del 59.57%, lo que indica que aunque no muestre interés por la organización el aprovechamiento del tiempo de la clase es mejorable, y que pierde excesivo tiempo en explicar las tareas y en organizar a los alumnos (40%).

En la figura nº 31 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Andrés durante la fase 1.

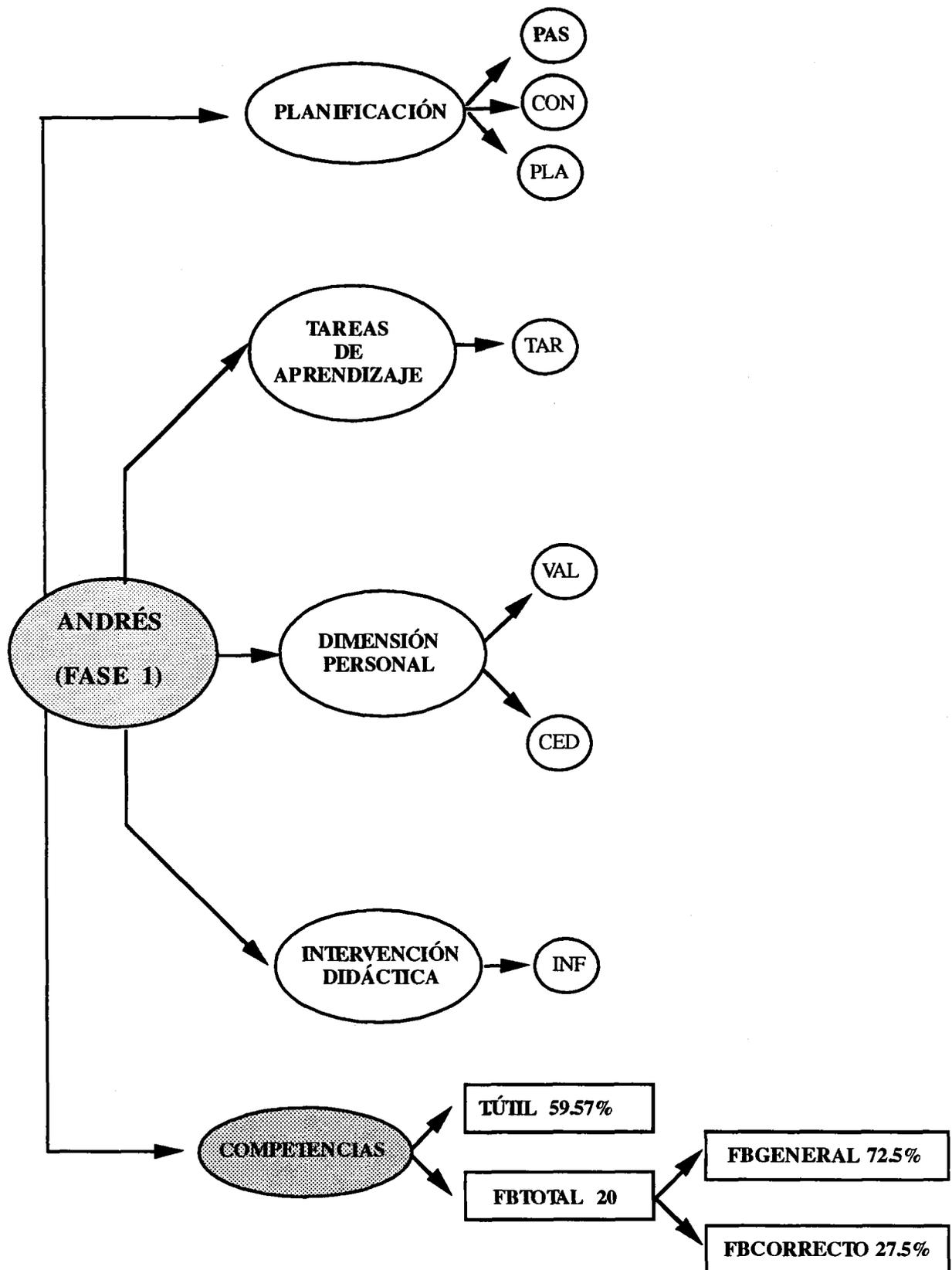


Figura nº 31: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Andrés durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 12, 13, 29, y 30 (páginas 228, 254 y 255).

La **PLANIFICACIÓN** (22%) también sigue siendo en esta fase el elemento fundamental de la actividad docente de este profesor,

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	5.8%	5.4%
CONTENIDO	9.3%	5.8%
PARTES DE LAS SESIÓN	10.5%	5.4%

cuadro nº 58: Planificación S.02 en las Fases 1 y 2.

observamos en el cuadro nº 58, que aunque las categorías disminuyen su frecuencia respecto a la fase anterior, siguen teniendo mucho interés para Andrés.

El contenido (5.8%) es un elemento fundamental en la planificación de este profesor.

"A esta sesión de gimnasia deportiva, con la paloma como contenido único, llegué con unas ganas especiales, mordido en el orgullo por el fracaso de la clase anterior, dedicada al saque de abajo en voleibol". (D02-2-181-185)

Esta interés de Andrés por el contenido, se pone de manifiesto en sus reflexiones en el Grupo de Discusión, preocupándose por la forma más correcta para desarrollar algunos de los contenidos de Educación Física.

"La condición Física de forma aislada es una aberración; se debería plantear en su globalidad con otros contenidos, porque esta condición y su desarrollo puede ser inherente a ella. Pero no planteada como rendimiento". (Gr.D.02-2-143,147)

Las decisiones preactivas son muy importantes para el éxito de sus sesiones, planificación en general (5.4%).

"...; planificar concienzudamente la organización de los ejercicios y procurar que no existan demasiados cambios a lo largo de una clase". (D02-2-174,177)

Esta preocupación por las decisiones preactivas la hace evidente en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Mi problema es que no soy flexible ante mi planificación en situación real". (Gr.D.02-2-611,612)

Aún disminuyendo su interés respecto a la fase anterior, las partes de la sesión (5.4%) siguen siendo un aspecto importante para Andrés

"Tal vez no debiera haber hecho el calentamiento con música, aunque era necesario calentar ciertas zonas y además predispone de forma muy positiva a los alumnos". (D02-2-206,209)

Se produce un considerable aumento de la **DIMENSIÓN PERSONAL** (15.2%) con respecto a la fase anterior (9.3%). El interés por sí mismo se incrementa, ahora son más las categorías referentes a este tema que atraen la atención de Andrés. Según se observa en el cuadro n° 59,

	FASE 1	FASE 2
AUTOCONCEPTO	1.2%	5.4%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	2.3%	4%
VALORACIÓN GENERAL	4.7%	5.4%

cuadro n° 59: Dimensión Personal S.02 en las Fases 1 y 2.

sigue preocupándose, incluso con una frecuencia superior a la fase anterior, por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (5.4%)

"La sesión del lunes 1 de febrero ha sido la más desastrosa de cuantas hasta ahora he desarrollado". (D02-2-54,56)

el autoconcepto (5.4%) que en la fase anterior prácticamente no fue mencionado, se convierte en uno de los temas más importantes para el profesor

"La razón principal era mi falta de motivación, no creía en la sesión que había programado y que luego planteé". (D02-2-134,136)

Destaca la atracción que Andrés manifiesta por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, alcanzando la categoría concepción educativa (4%) una frecuencia considerable en esta fase

"El sistema de evaluación que empleé fue global, atendiendo no sólo a la ejecución de los gestos sino también a la trayectoria del alumno y a su participación y actitud. No me parece un sistema muy objetivo ni operativo, aunque reconozco que es estúpido perder varias clases únicamente para evaluar. En otra ocasión pienso que adoptaré el mismo sistema global pero en dos o tres sesiones". (D02-2-468,473)

Los temas relacionados con la enseñanza llaman ligeramente más la atención a Andrés en esta fase que en la fase anterior (8.1%). Dentro de la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (12.1%), el tema de instrucciones-información inicial (4%)

"Sigo teniendo problemas en las explicaciones e informaciones a los alumnos, estas son demasiado breves y algunas veces incompletas, siempre por la misma razón, no perder tiempo, consecuencia, tengo que repetirlo y la pérdida de tiempo es mayor". (D02-2-323,328)

y el del Feedback (4%), son los que más preocupan al profesor

"Al parecer, fallé una vez más en el conocimiento de resultados, que sigue siendo insuficiente". (D02-2-257,258)

Si analizamos lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, comprendemos la preocupación de Andrés, pues en esta fase la tasa de Feedback (20.5) no ha aumentado con respecto a la fase anterior y sigue siendo baja. Sin embargo, apreciamos un cambio positivo en la orientación del tipo de feedback a favor del FBcorrecto (60.98), aunque este aspecto aún se debe mejorar.

La **ORGANIZACIÓN** (10.8%) que en la fase anterior (7%) prácticamente no suscitaba el interés del profesor, observamos que ahora registra un ligero incremento. Siendo la categoría de organización en general (5%) la que más focaliza la atención de Andrés el incremento significativo que sufre este tema con referencia a la fase anterior (0%), muestra la preocupación de Andrés por este tema

"Tuve grandes problemas de organización, el aspecto en que más errores estoy cometiendo, sobre todo en la práctica". (D02-2-140,142)

Analizando lo realizado en sus clases, observamos un considerable incremento del Tiempo Útil (72%) con respecto a la fase anterior (59.57%), lo que refleja que prácticamente no se pierde tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

Señalar la pérdida de interés por las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (6.3%), tema que en la fase anterior (16.3%) había sido muy importante para este profesor, no existiendo en esta fase ningún tema que atraiga la atención de Andrés de forma significativa.

En la figura n° 32 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Andrés durante la fase 2.

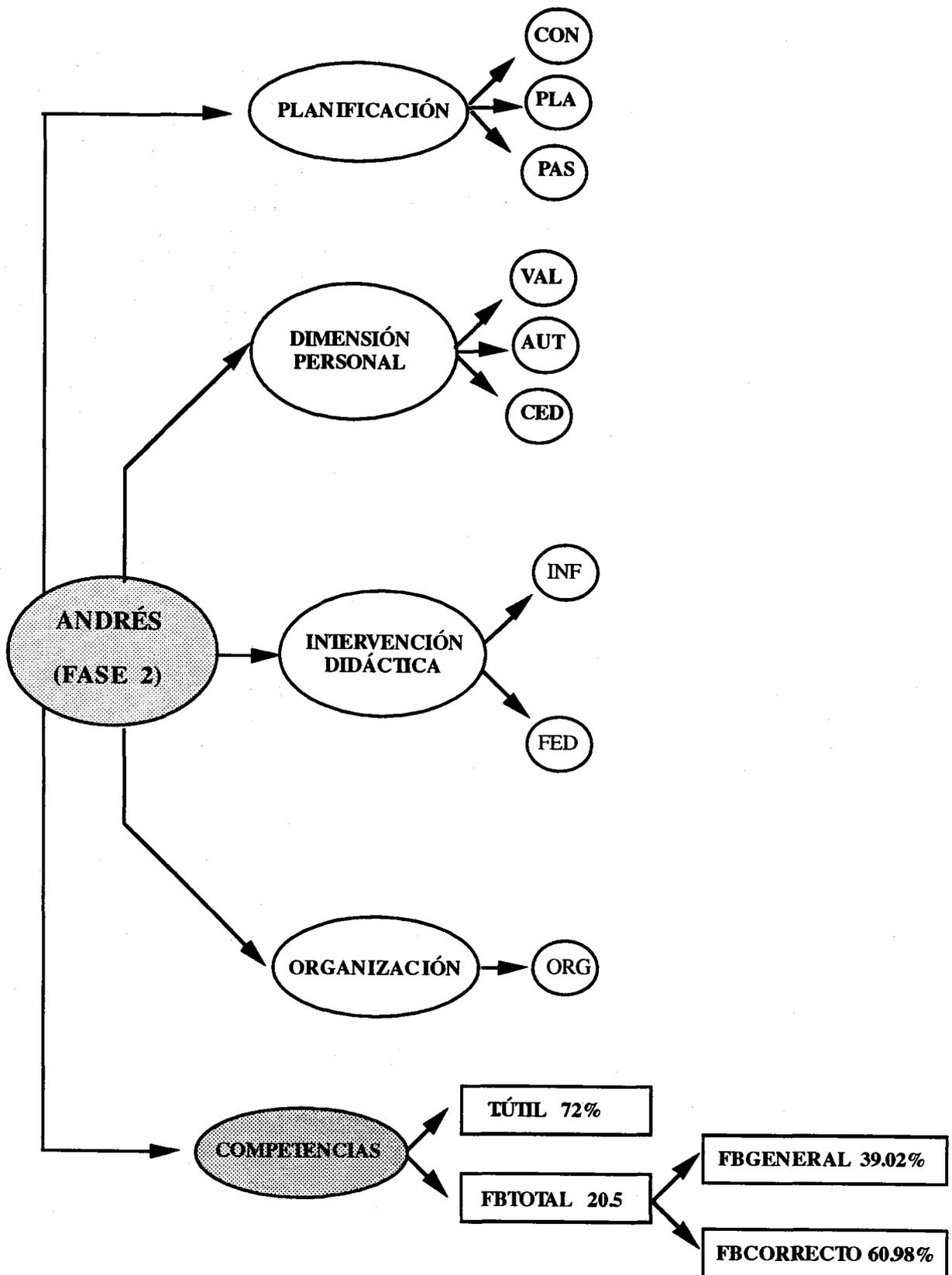


Figura nº 32: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Andrés durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 12, 13, 29, y 30 (páginas 228, 254 y 255).

En esta fase la **PLANIFICACIÓN** (29.9%) vuelve a ser el núcleo central de su actividad docente, siendo los temas de interés los mismos que en las fases anteriores,

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	5.8%	5.4%	6.7%
CONTENIDO	9.3%	5.8%	12.2%
PARTES DE LA SESIÓN	10.5%	5.4%	5.5%

cuadro nº 60: Planificación S.02 en las Fases 1, 2 y 3.

apreciamos en el cuadro nº 60, como el contenido (12.2%) de la misma manera que en las fases anteriores es el tema que más preocupa a Andrés, convirtiéndose en el elemento más destacado de su actividad docente

"Es el deporte que menos domino de todos los tratados hasta el momento y se puede notar, si me descuido en las clases". (D02-3-58,60)

junto con la planificación en general (6.7%).

"Cometí algún error de planificación: en el ejercicio 5 no había pensado que en la vuelta los primeros se chocarían con los demás (se producía un choque en cadena);...". (D02-3-122,125)

Esta gran importancia que concede Andrés a la planificación en general en esta fase, también se pone de manifiesto en sus reflexiones en el Grupo de Discusión.

"Yo creo que había que rectificar las sesiones dadas y apuntar lo bueno y lo malo para su uso posterior y saber como nos fue en tal sesión". (Gr.D.02-3-84,87)

Las partes de la sesión (5.5%) aunque con menos importancia que los temas anteriores, sigue siendo un aspecto trascendente en sus planificaciones

"Preferí omitir el último ejercicio de la parte principal para poder dedicar tiempo a la vuelta a la calma". (D02-3-310,312)

Aumenta su interés por las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (12.8%) que junto a la **PLANIFICACIÓN** (29.9%), se convierten en los núcleos más importantes de la actividad docente del profesor en esta fase.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
TAREAS EN GENERAL	7%	2.2%	4.9%
ESTRUCTURA DE LA TAREA	2.3%	2.7%	4.9%

cuadro n° 61: Tareas de Aprendizaje S.02 en las Fases 1, 2 y 3.

Podemos observar como ahora, además de manifestar interés hacia las tareas en general (4.9%) como ocurría en la fase 1,

"La vuelta era andando o desplazándose hacia atrás y pocos o ninguno lo cumplían; no obstante, enseguida vi claro que el ejercicio no merecía dedicarle mucho tiempo y rápidamente lo cambie". (D02-3-133,137)

Andrés también considera importante la estructura de la tarea (4.9%)

"La progresión de las tareas no era muy rigurosa, elegí de entre unos cuantos ejercicios posibles los que más me gustaban, sin atender a la lógica o progresividad de los mismos". (D02-3-50,53)

Apreciamos con respecto a la fase anterior (15.2%) una importante pérdida de atención hacia los temas relacionados con sí mismo, **DIMENSIÓN PERSONAL** (10.4%),

	FASE 2	FASE 3
AUTOCONCEPTO	5.4%	2.4%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	4%	3.7%
VALORACIÓN GENERAL	5.4%	3.7%

cuadro n° 62: Dimensión Personal S.02 en las Fases 2 y 3.

de todas las categorías, las únicas que continúan manteniendo la atención de Andrés, aunque con menor frecuencia que en la fase anterior, son la de concepción educativa (3.7%), el profesor sigue realizando juicios y exponiendo sus creencias sobre la enseñanza, ver cuadro n° 62.



"Creo, aún con todo, que los niños se van más contentos de la clase si los últimos ejercicios son dinámicos y motivantes que si son más bien estáticos y relajantes (a no ser, claro, que la clase hubiese sido tan intensa que reclamaran ejercicios más reposados)".
(D02-3-74,80)

y la de valoración en general (3.7%), mostrando cierto interés por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones.

"Pienso que ésta ha sido la primera sesión en que tengo más aspectos positivos que comentar que los negativos". **(D02-3-4,6)**

Respecto a los temas de enseñanza, Andrés presta menos atención a la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (9.1%) que en la fase anterior (12.1%), sin embargo, el tema de instrucciones-información inicial (9.1%) experimenta en esta fase un significativo aumento en su frecuencia con respecto a la fase anterior, constituyéndose junto con el contenido en el tema que más preocupa al profesor

"Parte del ¿problema? pudo estar en una información inicial incompleta o inadecuada de las tareas, sobre todo de la última".
(D02-3-197,199)

De la misma manera que en la primera fase, no presta ninguna atención al tema del feedback (0%), estos datos coinciden con lo que ocurre en el desarrollo de sus clases, la tasa de Feedback (7.88) sufre un descenso muy significativo con respecto a la fase anterior (20.5), además, la orientación del tipo de feedback sigue sin ser la correcta, aún el 42.89% es de tipo general.

La **ORGANIZACIÓN** (8.5%) desciende en interés con respecto a la fase anterior (10.8%), aunque la frecuencia de la categoría organización en general (4.3%) que desciende ligeramente con respecto a la fase anterior (5%), indica una cierta preocupación hacia este tema por parte del profesor.

"Una vez más (cómo no) pienso que mis mayores errores estuvieron relacionados con la organización". (D02-3-288,290)

Analizando lo realizado en sus clases, observamos una ligera disminución del Tiempo Útil (69.92%) con respecto a la fase anterior (72%), pero a pesar de ello, este valor es un indicador de que prácticamente no se pierde tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es más que satisfactorio.

En la figura n° 33 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Andrés durante la fase 3.

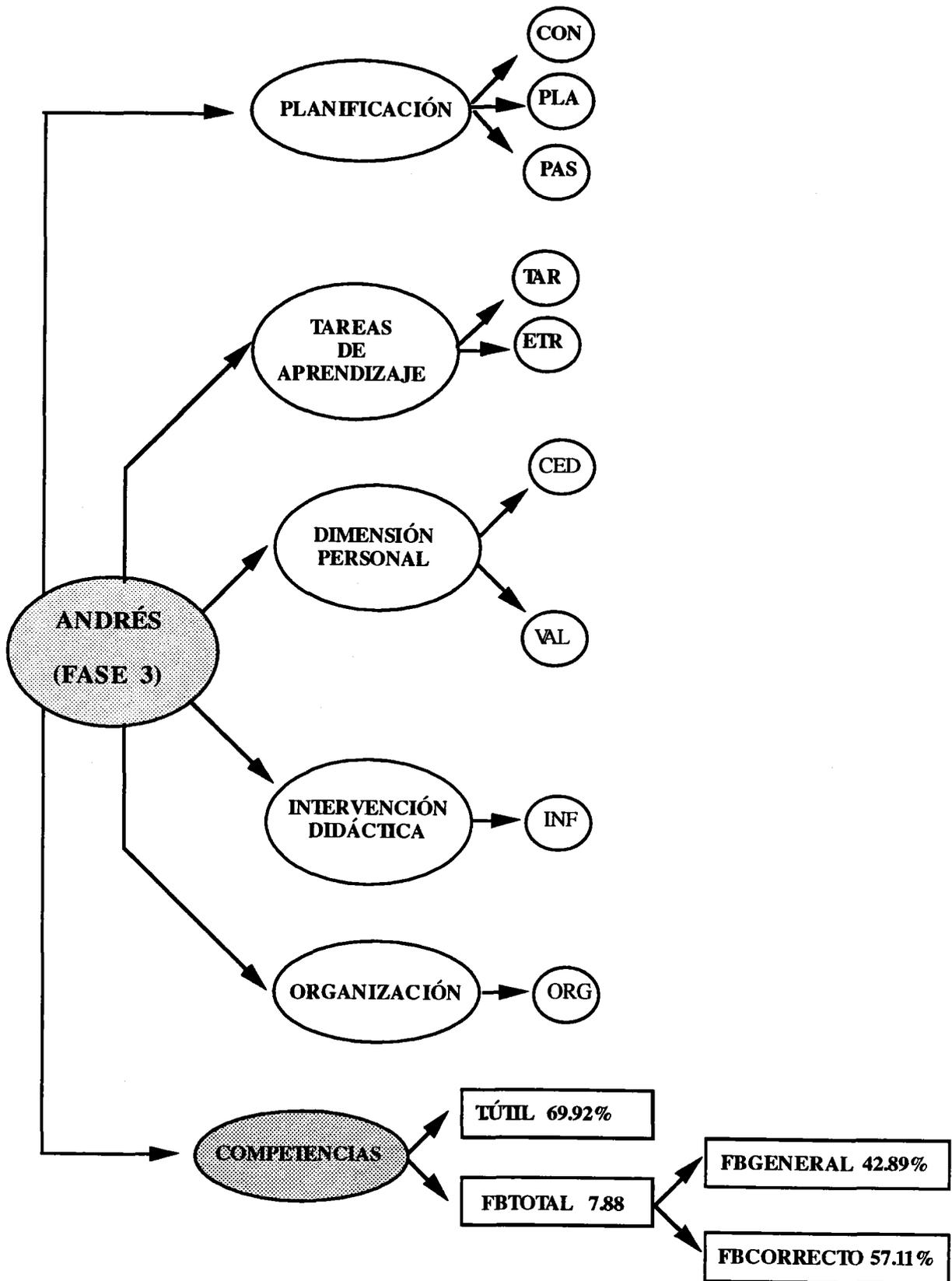


Figura nº 33: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Andrés durante la Fase 3.

5.2.3. Discusión.

Atendiendo a los resultados, podemos decir que Andrés en su primer contacto con la actividad docente ha tenido un suavizado choque con la realidad. Sólo su interés por hacer juicios valorativos de sus sesiones, pone de relieve una cierta inseguridad en su actuación como profesor, ya que no manifiesta preocupación alguna por la organización y el control de la clase. Por tanto, se puede decir que aunque sin mucha intensidad el profesor se encuentra en un estado de supervivencia personal (Fuller y Brown, 1975).

Sin embargo, analizando los valores de tiempo Útil (59.57%) alcanzados a lo largo de sus clases durante esta fase, constatamos que el aprovechamiento del tiempo de la clase no es bueno, pierde demasiado tiempo en organizar y explicar las tareas, se debe mejorar ese aspecto en las próximas fases del programa. Por tanto, podemos afirmar que si la organización no constituye una preocupación para el profesor, no quiere decir que no exista como problema, sino que Andrés en estos comienzos de análisis de su propia práctica necesite de elementos externos para ser consciente de determinadas variables de su enseñanza y así favorecer la construcción de su conocimiento práctico.

A parte de esta ligera inseguridad personal, el profesor muestra un gran interés por los temas relacionados con la planificación y por las tareas de aprendizaje. Sin embargo, no manifiesta preocupación alguna por los temas de enseñanza en su fase interactiva. El Feedback no suscita ningún interés para Andrés, sin embargo, la tasa de Feedback (20) conseguida en el desarrollo de sus sesiones es baja, además, la orientación del tipo de Feedback no es adecuada, predomina el General (72.5%) sobre el Correcto (27.5%). Nos encontramos ante una situación parecida a la de la organización, el profesor necesita ayuda exterior

para la construcción de su conocimiento práctico y así, conseguir un mejor análisis de su práctica.

Este leve estado de supervivencia personal, parece superarse dentro de esta fase inicial del programa, pues manifiesta preocupaciones por la situación de enseñanza y por las tareas de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, según Fuller y Brown (1975) habría accedido a etapas de preocupaciones superiores, las cuales no emergen hasta que las más tempranas no han sido resueltas. Sin embargo, no debemos olvidar que Sitter y Lainer (1982) aún confirmando la existencia de esas etapas, no ratifican que se produzcan en secuencia alguna, sino, que su aparición es de forma simultánea.

Conviene destacar que ya en estos primeros contactos con la realidad docente, aparecen en el conocimiento práctico de Andrés juicios y creencias sobre la enseñanza de la educación física, criticando la teoría pero sin repercusión sobre su actuación práctica:

"Como ya comenté en la anterior autocrítica, creo que las programaciones deben ser flexibles y no ceñirse a una serie de apartados inamovibles o estancos que lo único que consiguen es hacer más rígidas las clases". (D02-1-176,180)

este nuevo elemento en el conocimiento práctico del profesor se corresponde con lo que Shulman (1986) denomina "Conocimiento de casos", que desarrolla el profesor a través de sus propias experiencias.

Durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo (segunda fase del programa), Andrés más que reafirmar la superación del choque con la realidad, manifiesta un aumento de la inseguridad, es decir, en esta fase su preocupación por la supervivencia personal es mucho más acentuada.

Así, se aprecia un aumento de la preocupación por sí mismo, apareciendo además del interés por los juicios valorativos sobre sus sesiones, una especial atención a su autoconcepto.

La inseguridad se ratifica con la aparición de la Organización como tema de interés para Andrés.

Esta atención a la organización se pone de manifiesto en el desarrollo de sus clases, alcanzando en esta fase un nivel de Tiempo Útil (72%) muy superior al de la fase anterior (59.57%). Este valor es un indicador del buen aprovechamiento del tiempo de la clase y de la poca pérdida de tiempo en la explicación y organización de las tareas.

Estos datos constituyen una muestra de la eficacia del tipo de asesoramiento aplicado y del buen dominio que el profesor adquiere sobre esta competencia. Primero por haber conseguido un mayor aprovechamiento del tiempo de la clase que en la fase anterior, y segundo, porque a pesar de impartirse en algunas sesiones el contenido de expresión corporal, en las cuales el tiempo de actividad motriz no es muy alto, Andrés obtiene un nivel de Tiempo Útil que podemos calificar de excelente para un profesor en formación.

Este aumento de la inseguridad durante esta fase se puede considerar normal si tenemos en cuenta la corta duración de la fase anterior. El choque con la realidad, aunque como afirma Julio Vera (1988) no debe alargarse durante toda la formación inicial, no es posible superarlo en unas pocas sesiones, por otra parte, no olvidemos que aunque en la fase anterior aparecieran preocupaciones referentes a otras etapas, esto no significa que la preocupación por la supervivencia esté totalmente superada (Sitter y Lanier, 1982).

No olvidemos que uno de los objetivos de la supervisión es hacer lo más breve posible ese estado de supervivencia personal. Sin embargo, con esta supervisión analizamos junto al profesor su práctica, concienciándole de los aspectos positivos y mejorables de su actividad docente.

Por tanto, analizando la evolución de Andrés, consideramos que la toma de conciencia por parte del profesor de posibles errores en su actividad docente, puede provocarle cierta inseguridad en su rol de profesor y hacerle volver a estados de supervivencia personal, además de favorecer el desarrollo de su conocimiento práctico.

A parte del aumento de la inseguridad personal durante esta fase, Andrés manifiesta preocupaciones correspondientes a otras etapas según la clasificación de Fuller y Brown (1975), concretamente manifiesta interés por la planificación y por la intervención didáctica, es decir, preocupaciones hacia la situación de enseñanza.

La planificación sigue siendo en esta fase el elemento de su actividad docente al que más importancia concede, siendo el contenido el tema más interesante para Andrés en esta fase, lo cual se pone de manifiesto en sus reflexiones realizadas durante las reuniones del Grupo de Discusión.

Lo más destacado de esta fase es su interés por la intervención didáctica, por dos temas directamente relacionados con el éxito de su actividad docente, son los elementos fundamentales de la Técnica de Enseñanza: las instrucciones y el feedback. La inclusión de estos temas en su conocimiento práctico es una consecuencia de la supervisión realizada.

Las instrucciones, ya consideradas en la fase anterior, son desde un principio un problema para Andrés, es ahora, con la supervisión cuando ha tomado conciencia de su trascendencia en el desarrollo de su actividad docente.

El feedback que en la fase anterior no existía en el conocimiento práctico de Andrés, se convierte durante esta fase en una nueva preocupación. Esta preocupación se traslada a lo realizado durante sus sesiones, aunque la tasa de Feedback (20.5) no aumenta con respecto a la fase anterior (20) y sigue siendo baja, es necesario reconocer un mayor dominio sobre esta destreza docente, debido a que durante esta fase ha impartido algunas sesiones de expresión corporal, con las consecuencias a nivel de feedback que eso supone, es decir, la tasa de feedback mejora de forma relativa con respecto a la fase anterior. Por otra parte, la orientación del tipo de feedback también mejora sin llegar a ser correcta, FB General (39.02%) y FB Correcto (60.98%).

Estos datos corroboran la eficacia del tipo de supervisión empleada.

Desaparece el interés de Andrés por las tareas de aprendizaje, quizá por la incertidumbre generada por los aspectos directamente relacionados con las competencias docentes.

Por último, destacar que bajo la influencia de este tipo de supervisión aumentan en el conocimiento práctico de Andrés los juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, reflexionando sobre creencias propias tras constatarlas con la práctica:

"El sistema de evaluación que empleé fue global, atendiendo no sólo a la ejecución de los gestos sino también a la trayectoria del alumno y a su participación y actitud. No me parece un sistema muy objetivo ni operativo, aunque reconozco que es estúpido perder varias clases únicamente para evaluar. En otra ocasión pienso que adoptaré el mismo sistema global pero en dos o tres sesiones". (D02-2-468,473)

correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

En la tercera fase del programa de formación, supervisión Compañero-Grupo, observamos el efecto positivo de la supervisión aplicada en la fase anterior, y la validez del tipo de supervisión aplicada en esta última. Pues a pesar de la introducción del contenido nuevo, expresión corporal, Andrés manifiesta una clara superación de la etapa de supervivencia personal, abandonado la inseguridad exhibida en la fase anterior.

No obstante, sigue mantenido cierta atención al tema de organización, sin embargo, atendiendo a su frecuencia, manifestaciones y resultados obtenidos en el Tiempo Útil (69.92%), que podemos catalogar como satisfactorios, considerando el desarrollo durante esta fase del contenido de expresión corporal, consideramos que más que constituir una preocupación, se trataría de un estado de alerta para evitar un mal aprovechamiento del tiempo de la clase.

Estos datos obtenidos en el Tiempo Útil muestran la eficacia del tipo de supervisión empleado durante esta fase a pesar del contenido desarrollado y de la ausencia del Experto.

Las preocupaciones de Andrés en esta fase se corresponden con la enseñanza y con los alumnos.

La planificación vuelve a ser en esta fase el tema fundamental del conocimiento práctico del profesor, consideramos que este excesivo interés se debe, a que la planificación de la sesión semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992):

- La planificación del profesor puede considerarse como la actividad que mejor puede vincular la teoría y la práctica, o más concretamente el pensamiento y la acción de los profesores.

- El carácter reflexivo y deliberativo propio de la planificación, bien sea individual o bien sea conjunta, también le confiere al profesor novel cierto sentimiento de seguridad respecto a su posterior desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este interés por la planificación se aprecia también en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

Andrés, vuelve a perder interés en esta fase por la intervención didáctica, sin embargo, el tema de las instrucciones-información inicial es la categoría con mayor frecuencia de esta fase, convirtiéndose en un serio problema para el profesor, esto nos lleva a pensar, que la supervisión no ha sido suficiente durante esta fase, ya que en lugar de disminuir el problema, ha aumentado con respecto a la fase anterior. Por tanto, ésta fase debería haber durado más para este sujeto. Esto obliga a darle un carácter más individualizador a la supervisión. No obstante, hemos conseguido que

Andrés en el análisis de su práctica reflexione sobre este problema y pueda mejorarlo en un futuro.

El feedback no suscita ningún tipo de interés en Andrés durante esta fase, esto se corresponde con lo realizado en sus sesiones, la baja tasa de feedback (7.88) indica la poca consistencia que tiene esta destreza docente en nuestro profesor, además, la orientación del tipo de feedback sigue sin ser la correcta, FB General 42.89% y FB Correcto 57.11%.

En este caso, desde el punto de vista del feedback podemos afirmar que la supervisión realizada en esta fase debería haber durado más, ya que se ha reducido significativamente la tasa de feedback y además, no se ha conseguido que este tema forme parte de las reflexiones de Andrés.

A pesar de no haberse superado este problema del Feedback, debemos destacar un aspecto positivo, durante esta supervisión el profesor ha vuelto a mostrar interés por las tareas de aprendizaje, lo que ratifica la salida de la etapa de supervivencia y una evolución de su conocimiento práctico hacia etapas superiores, según la clasificación de Fuller y Brown (1975).

Consideramos también interesante que bajo este tipo de supervisión, en el conocimiento práctico de Andrés continúan apareciendo con una frecuencia significativa juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, reflexiona sobre la teoría y trata de cambiarla en la práctica:

"Evidentemente, si entrenara a un equipo y tuviese unos objetivos muy específicos y marcados corregiría mucho más y el ejercicio que a la postre se realizara sería única y exclusivamente el que a mí me interesara". (D02-3-192,197)

Subrayar que los temas relacionados con el clima del aula y la motivación, prácticamente no han entrado a formar parte del conocimiento práctico de Andrés durante su formación inicial.

El caso de Andrés corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), tal y como ocurría en el caso de "Alberto".

Por último, señalar que Andrés, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.2.4. Perfil del Profesor.

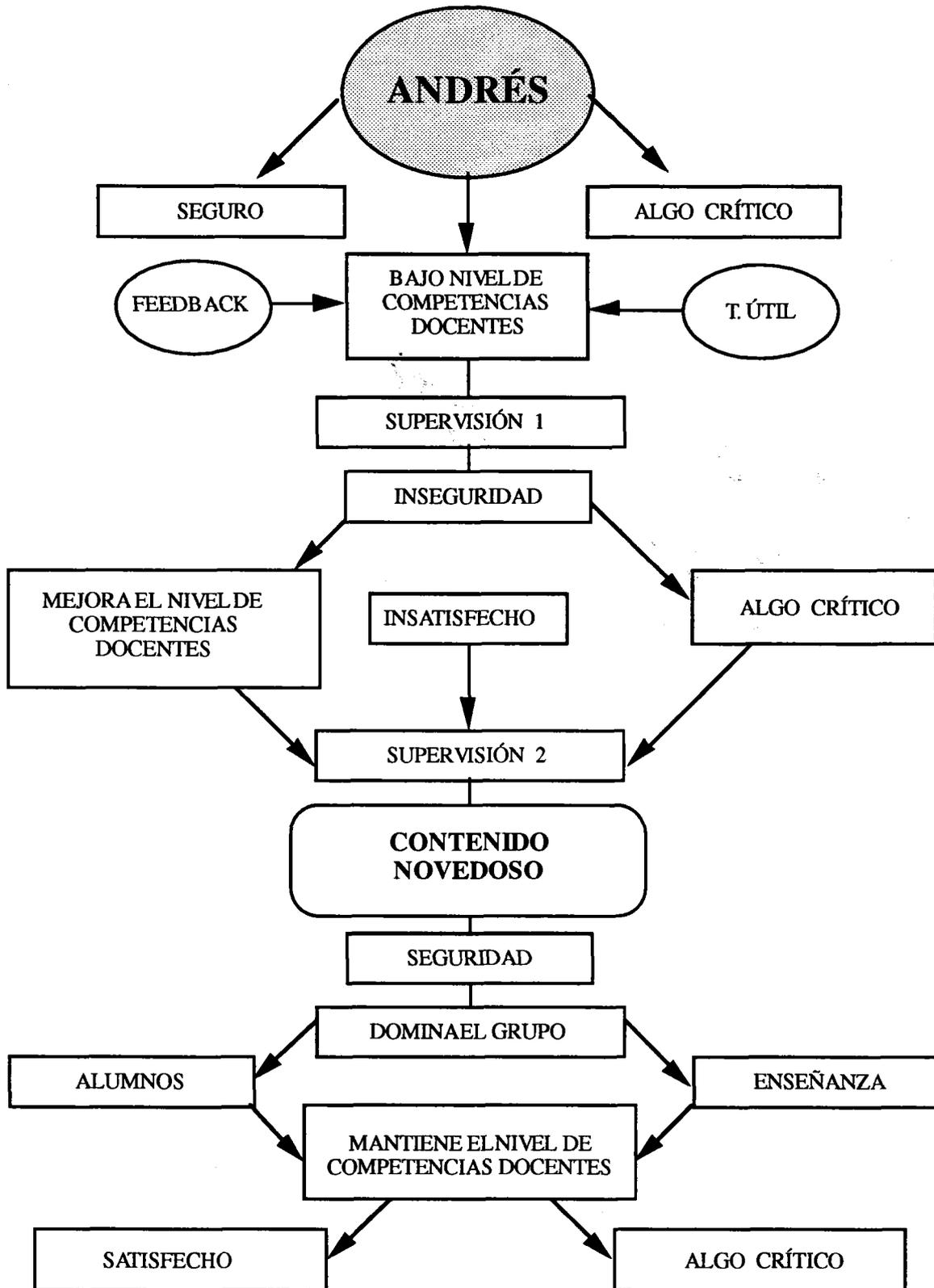


Figura n° 34: Resumen del Perfil de Andrés como Profesor.

5.3. SUJETO 03: "EL CASO DE INÉS".

5.3.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumna en relación con la Educación Física.

Tiene un buen recuerdo de estas experiencias, fue una educación programada donde en ningún momento faltó ni material ni instalaciones. Sin embargo, en B.U.P. tuvo una profesora mayor que pertenecía a la antigua sección femenina, con ella las clases no eran muy motivantes.

2. Experiencias previas como docente. No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, sin embargo, un año antes de comenzar sus estudios de I.N.E.F. trabajó como monitora de Gimnasia Artística en el Colegio "La Salle" de Almería. En 3º de carrera, estuvo trabajando como monitora de Gimnasia Artística para el Patronato Municipal de Deportes de Granada. Posteriormente trabajó como monitora de Baloncesto en el Colegio "Sagrada Familia" de Granada. En todos estos casos no tuvo ningún problema de material o de instalaciones, aunque en Gimnasia Artística la experiencia fue más gratificante por ser su deporte.

Por otra parte, durante 3º y 4º de I.N.E.F. estuvo trabajando como monitora de psicomotricidad en un colegio de Educación Especial, Colegio "San Rafael" de Granada. Fue una experiencia inolvidable de la cual aprendió bastante, desarrollando su capacidad de ser solidaria, tener paciencia y lo más importante fue, que gracias a su aportación algunos alumnos progresaron bastante bien.

3. Vida deportiva. Comienza a los 6 años en una escuela de Gimnasia Artística, ese mismo año entra a formar parte de un club de Gimnasia Artística,

poco después, a los 7 años, empieza a competir. Primero fueron competiciones entre colegios y después provinciales, quedando campeona de los campeonatos provinciales de Almería en las modalidades individual y por equipos en 1.976, al año siguiente dejó de entrenar por repetir curso, pero siguió participando en exhibiciones hasta su entrada en el I.N.E.F.

5.3.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 14, 15, 31, y 32 (páginas 232, 256 y 257).

En estos comienzos de la actuación docente, la **PLANIFICACIÓN** (25.6%) se convierte en el tema más atractivo para Inés durante esta fase,

	FASE 1
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.7 %
OBJETIVOS	5.6%
CONTENIDOS	5.6%
TEMPORALIZACIÓN	3.3%
PARTES DE LA SESIÓN	4.4%

cuadro nº 63: Planificación S.03 en la Fase 1.

analizando los resultados del cuadro nº 63, destaca el especial interés que manifiesta por las decisiones preactivas, planificación en general (6.7%)

"La próxima clase en la que tenga que utilizar material, debo asegurarme de que ese material existe" . (D03-1-106,108)

pero observamos que el profesor considera también considera trascendentes los objetivos (5.6%),

"De los tres objetivos no cumplí uno de ellos en absoluto, el de socialización" . (D03-1-157,158)

y contenidos (5.6%),

"En esta sesión tuve como contenido de la sesión el toque de dedos en voleibol, y su objetivo el aprender a tocar de dedos". (D03-1-82-84)

aunque con una frecuencia menor, también focaliza su atención en las partes de la sesión (4.4%)

"En la parte principal, los juegos se realizaban en grupo". (D03-1-42,43)

La **DIMENSIÓN PERSONAL** (15.6%) se convierte junto a la **PLANIFICACIÓN**, en uno de los temas más importantes para Inés en esta fase,

	FASE 1
AUTOCONCEPTO	5.6%
VALORACIÓN GENERAL	7.8%

cuadro n° 64: Dimensión Personal S.03 en la Fase 1.

según podemos apreciar en el cuadro nº 64, muestra un especial interés por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (7.8%), convirtiéndose en la categoría que mayor frecuencia alcanza en esta fase,

"En general, no creo que la clase estuviese del todo mal, sigo teniendo fallos pero creo que alguno lo he corregido ya". (D03-1-138,140)

observamos que también manifiesta una atención bastante considerable hacia la percepción de sí mismo, autoconcepto (5.6%),

"Al final estaba tan desesperada por que tenía la sensación de que no lo podía hacer peor, que el tiempo se me hizo eterno, empecé a no controlarlo, y corté la clase antes de tiempo". (D03-1-60,63)

El **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (10%) es también un tema importante para Inés, observándose en el cuadro nº 65,

	FASE 1
CONTROL EN GENERAL	2.2%
CONTROL DE ACTIVIDAD	5.6%
NORMAS DISCIPLINA	2.2%

cuadro nº 65: Control-Gestión de Aula S.03 en la Fase 1.

que su mayor interés está centrado en el cumplimiento de la actividad por parte de sus alumnos, control de la actividad (5.6%)

"Y otro fallo, fue no llamar la atención lo suficientemente dura a unas niñas que en cuanto me daba la vuelta se ponían a hablar de sus cosas y no realizaban ningún ejercicio, o por lo menos yo no las vi realizar ningún ejercicio, en esas ocasiones debo quedarme allí hasta que las vea darle al balón unas cuantas veces". (D03-1-131,137)

Dentro del núcleo de **ORGANIZACIÓN** (8.9%), el tema más preocupa al profesor es el de reunir y agrupar a los alumnos, agrupamientos (5.6%)

"En el primer ejercicio lo consideré como individual, en el que toda la clase actuaba, pero se unieron los grupos de amigos y dejó de ser tan individual como yo hubiese querido". (D03-1-158,162)

Analizando lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, observamos que el valor del Tiempo Útil es del 69.15%, lo que constituye un excelente aprovechamiento del tiempo de la clase para ser al comienzo de la actividad docente.

Los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (8.9%), no tienen en esta fase mucha importancia para Inés,

	FASE 1
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	5.6 %
FEEDBACK	3.3%

cuadro n° 66: Intervención Didáctica S.03 en la Fase 1.

como podemos apreciar en el cuadro n° 66, sólo tiene cierta preocupación por las instrucciones-información inicial (5.6%),

"No fue una explicación del todo exacta, de nuevo me atacaron los nervios y como no tenía previsto hacerlo al principio de la clase...,pero creo que toque los puntos claves de la técnica" .
(D03-1-89,92)

no ocurre lo mismo con el feedback (3.3%), que apenas preocupa a esta profesora. Analizando lo realizado durante sus clases en esta fase, encontramos una tasa de feedback (32%) mejorable pero aceptable para estos comienzos docentes. La orientación del tipo de feedback no es la correcta, pero ya existe una ligera inclinación a favor del correcto (53.12%).

Por último, destaca la atención de la profesora en esta fase hacia la **MOTIVACIÓN** (6.7%) del alumno, concretamente por la satisfacción al realizar las tareas, interés tarea (4.4%)

"El fallo que cometí, es que al principio eran ejercicios analíticos y a los niños no les gustaban demasiado y se aburrían demasiado pronto, tal vez por eso cambiaba demasiado rápido de ejercicio".
(D03-1-121,125)

En la figura nº 35 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Inés durante la fase 1.

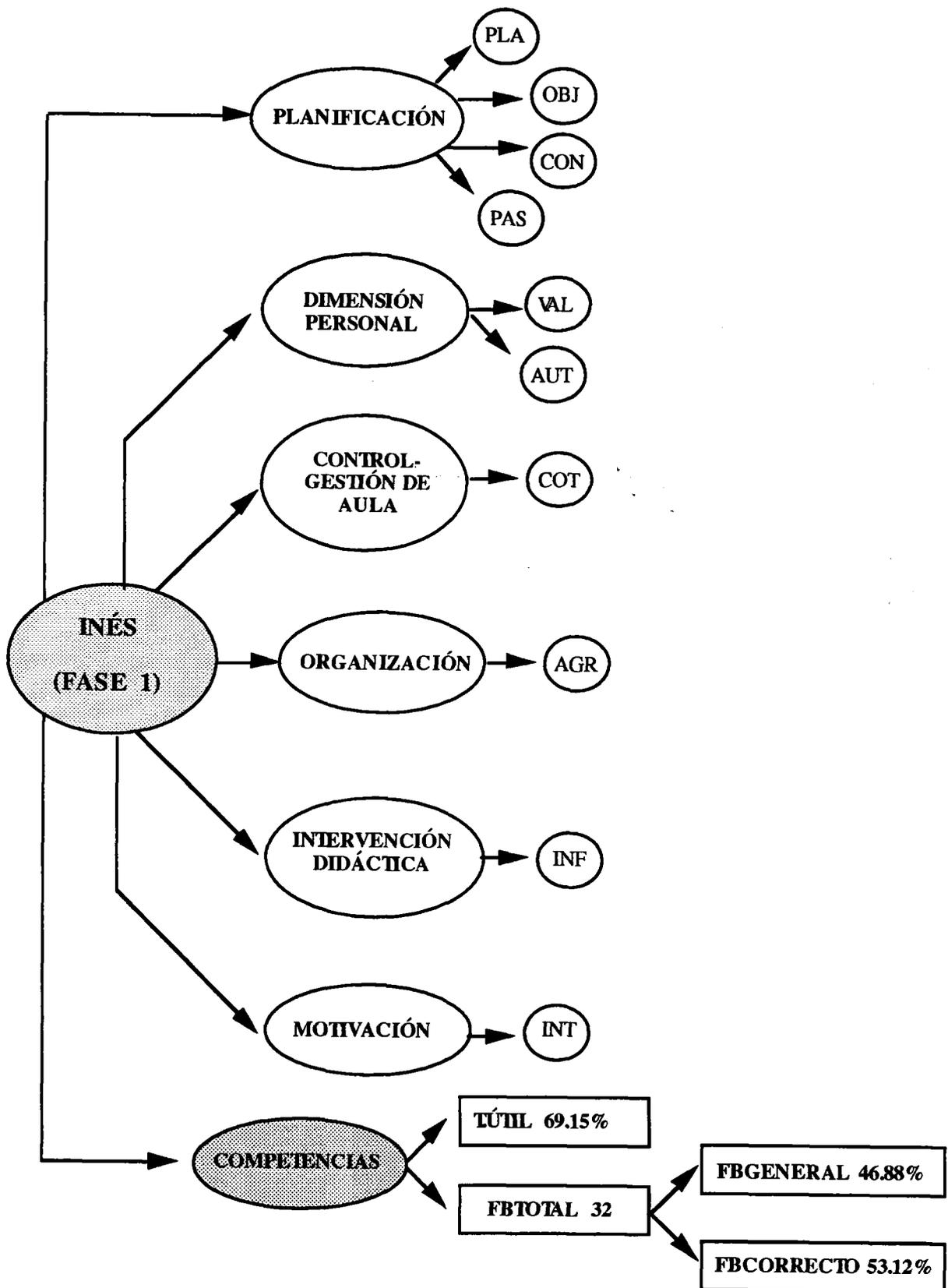


Figura nº 35: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Inés durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 14, 15, 31, y 32 (páginas 232, 256 y 257).

La **PLANIFICACIÓN** (17.3%) igual que en la fase anterior sigue siendo el núcleo fundamental de la actividad docente de Inés, sin embargo, se produce una disminución en su importancia con respecto a la fase anterior (25.6%).

Los temas de interés siguen siendo los mismos,

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.7%	5%
OBJETIVOS	5.6%	4.5%
CONTENIDOS	5.6%	3.4%

cuadro nº 67: Planificación S.03 en las Fases 1 y 2.

aunque como podemos observar en el cuadro nº 67, algunos tienen en esta fase, menos atracción para la profesora que en la fase anterior. La planificación en general (5%) continua siendo el tema más importante.

"Así que planifiqué la clase de forma muy distinta a la anterior, dividí la clase en niveles". (D03-2-46,48)

Los objetivos (4.5%) aunque con menor importancia que en la fase anterior siguen siendo un aspecto trascendente en sus decisiones preactivas,

"¡Me equivoqué! esos no tenían que haber sido mis objetivos, tenía que haber pensado más en el verbo APRENDER que perfeccionar".

(D03-2-7,9)

no ocurre lo mismo con los contenidos (3.4%), que pierden mucho interés con respecto a la fase anterior.

La **DIMENSIÓN PERSONAL** (16.2%) se incrementa ligeramente con respecto a la fase anterior (15.6%), las categorías referentes a este tema son las mismas que en la fase anterior,

	FASE 1	FASE 2
AUTOCONCEPTO	5.6%	9%
VALORACIÓN GENERAL	7.8%	6.7%

cuadro n° 68: Dimensión Personal S.03 en las Fases 1 y 2.

el autoconcepto (9%) que también era importante en la fase anterior, se convierte con diferencia en la preocupación más importante para Inés en esta fase,

"En definitiva, otra vez estoy deprimida, y cada vez se mejor que yo no valgo para esto". (D03-2-36,37)

también sigue preocupándose, aunque con una frecuencia ligeramente menor a la fase anterior, por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (6.7%)

"En pocas palabras podría describirla: el desastre personificado, la sesión más frustrante que haya tenido, una verdadera porquería".

(D03-2-214,216)

Es importante destacar el aumento de interés que experimenta en esta fase el tema de la **MOTIVACIÓN** (9.5%) respecto a la fase anterior (6.7%).

De la misma forma que en la fase anterior (4.4%), a Inés la categoría que más le preocupa es la de interés tarea (5.6%), que como podemos apreciar, aumenta su importancia con respecto a la fase anterior.

"La gran mayoría de los chicos estaban motivados desde el principio, así que eso me dio bastantes ánimos". (D03-2-185,187)

Este incremento del interés de Inés por la **MOTIVACIÓN** se corresponde con sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Yo creo que el profesor transmite su propia motivación; si existe falta de motivación (o de participación en alguna tarea) se produce un contagio". (Gr.D.03-2-304,307)

En esta fase destaca el incremento significativo de las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (9%) respecto a la fase anterior (5.6%), siendo el tema que mayor consideración le merece el de modificaciones de la tarea (3.9%), aunque como su frecuencia indica no le concede excesiva importancia.

"Tenía propuesto explicar aquí la técnica del saque, pero no lo hice. Creí más oportuno hacerlo cuando estuviésemos en la parte principal". (D03-2-301,304)

Es conveniente subrayar, la disminución de la atención en esta fase hacia el tema de **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (7.8%), pasando desapercibida la categoría que le había interesado en la fase anterior , control de la actividad (2.8%).

Respecto a los temas de enseñanza, la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (7.3%) también disminuye su importancia respecto a la fase anterior (8.9%), podemos observar que si en la fase anterior no era un tema demasiado atractivo para la profesora, en ésta aún lo es menos. La única categoría que despierta un ligero interés es la de instrucciones-información inicial (3.9%),

	FASE 1	FASE 2
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	5.6%	3.9%
FEEDBACK	3.3%	1.7%

cuadro nº 69: Intervención Didáctica S.03 en las Fases 1 y 2.

pero apreciamos en el cuadro nº 69, que la información también pierde consideración con respecto a la fase anterior.

"Se que lo dije, pero tal vez tenía que haber profundizado más".

(D03-2-79,80)

Continuando con la tabla anterior, observamos que también en esta fase y aún con menor frecuencia que en la fase anterior, el feedback (1.7%) es un tema que no tiene apenas importancia para la profesora, sin embargo, en sus clases si que proporciona feedback (25.88), aunque la tasa es baja y disminuye con respecto a la fase anterior. Por otra parte, el tipo de feedback si es adecuado ya que el 68.12% es FBCorrecto, y tan sólo el 31.88% es de tipo General.

La **ORGANIZACIÓN** (6.7%) pierde importancia respecto a la fase anterior (8.9%), desapareciendo prácticamente su consideración hacia el tema que le había interesado en la fase anterior, agrupamientos (1.1%).

Observando lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, apreciamos una disminución significativa del nivel de Tiempo Útil (61.03%) con respecto a la fase anterior (69.15%), perdiéndose excesivo tiempo en la organización y explicación de las tareas.

En la figura n° 36 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Inés durante la fase 2.

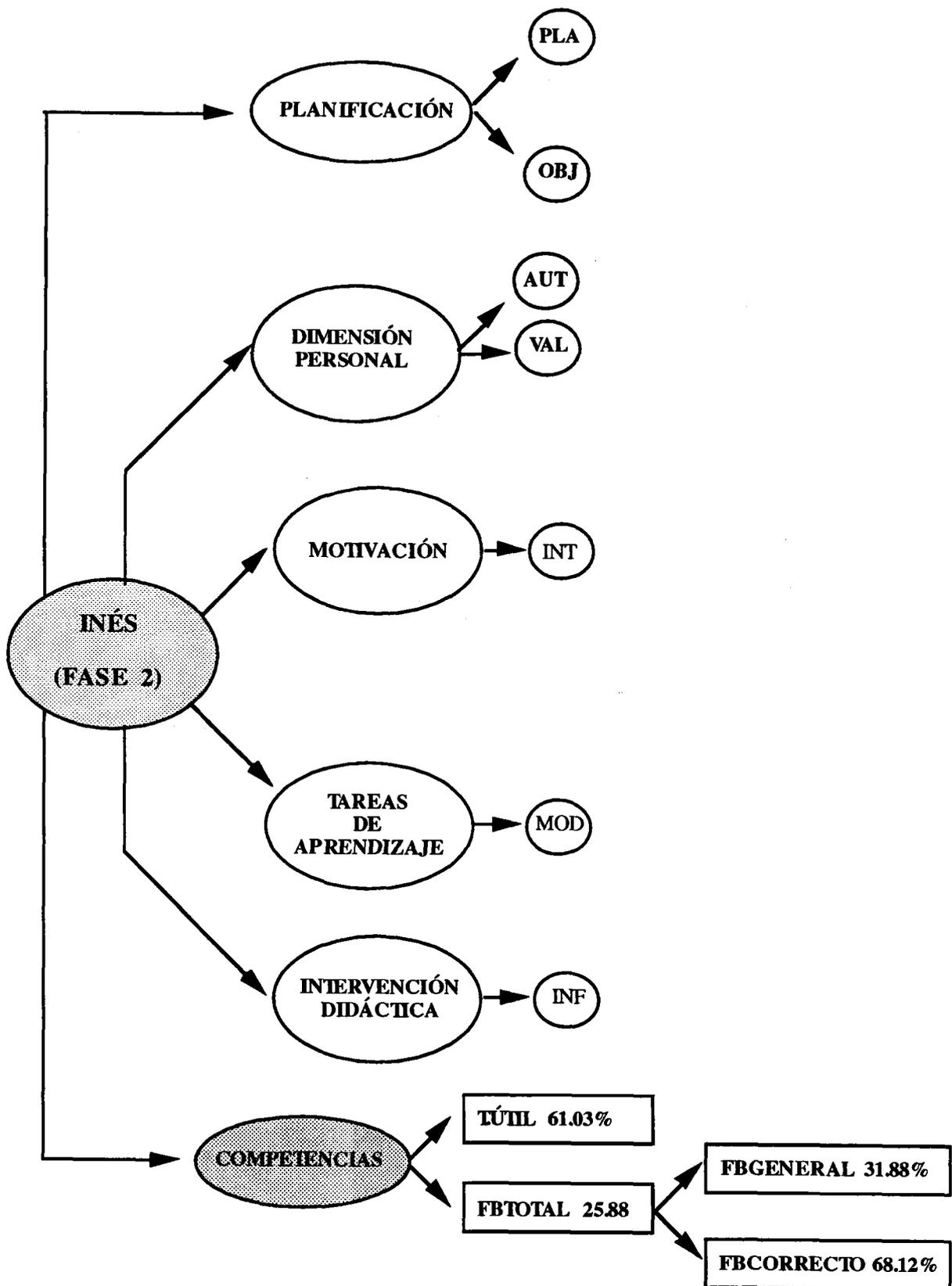


Figura n° 36: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Inés durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 14, 15, 31, y 32 (páginas 232, 256 y 257).

La **PLANIFICACIÓN** (23.4%) se convierte también durante esta fase en el tema más atractivo para Inés, como podemos observar llega a adquirir una frecuencia tan alta como en la primera fase (25.6%).

En esta fase vuelve a considerar importantes las mismas categorías que en la primera fase,

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.7%	5%	6.6%
OBJETIVOS	5.6%	4.5%	6.1%
CONTENIDOS	5.6%	3.4%	8.2%

cuadro nº 70: Planificación S.03 en las Fases 1, 2 y 3.

analizando los resultados del cuadro nº 70, destaca el especial interés que manifiesta por la materia a enseñar, contenido (8.2%), convirtiéndose en la categoría con mayor frecuencia de toda esta fase.

"De primeras, el plantear otra clase de Voleibol me resultó mal, hubiese preferido otro contenido, pero M^o Ángeles me dijo que hasta Semana Santa diese todas de Voleibol, así que la hice de Voleibol a pesar de que sabía que ellos ya estaban cansados de este contenido". (D03-3-9,15)

Esta preocupación por el contenido le lleva a plantear algunas propuestas en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Yo propongo guardar o hacer fichas de contenidos para ir adaptando y mejorando las clases". (Gr.D.03-3-92-94)

Aunque con una frecuencia menor, la profesora muestra también una atención muy considerable hacia las decisiones preactivas, planificación en general (6.6%),

"Tengo que llevar la información bien definida y tener claro que puntos son necesarios explicar más detenidamente para no perder ese tiempo". (D03-3-194,197)

Además del destacado interés por los temas anteriores, también considera trascendente todo lo relacionado con las intenciones educativas, objetivos (6.1%)

"Pero en esta ocasión mis objetivos fueron diferentes, fueron conocer los distintos papeles del juego, teniendo en cuenta a árbitros y jueces de línea, y las diferentes posiciones, rotaciones de los jugadores". (D03-3-105,109)

Respecto a los temas de enseñanza, en esta fase concede mucha mayor importancia a la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (12.7%) que en las fases anteriores, el tema que más le preocupa es el de instrucciones-información inicial (6.6%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	5.6%	3.9%	6.6%
FEEDBACK	3.3%	1.7%	3.3%

cuadro n° 71: Intervención didáctica S.03 en las Fases 1, 2 y 3.

que como podemos observar en el cuadro n° 71, vuelve a suscitar la atención de la profesora como en la primera fase, aunque en esta ocasión alcanza una frecuencia más alta.

"En lo que si fallé, fue a la hora de organizarlos en algunos de los juegos, el fallo fue por una mala información de la organización en ellos". (D03-3-191,194)

Sigue sin mostrar, igual que en las fases anteriores, una atracción significativa hacia el feedback (3.3%).

Analizando lo realizado en el desarrollo de sus clases durante esta fase, observamos un aumento de la tasa de Feedback (33.88) con respecto a la fase anterior. Aunque no llega a alcanzar unos niveles satisfactorios, la orientación del tipo de Feedback si que la podemos calificar de correcta, mejorando con relación a la fase anterior, FBCorrecto (80.43%) y FBGeneral (19.57%).

Este incremento del interés de Inés por la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** se manifiesta en algunas de sus reflexiones en el Grupo de Discusión.

"Nosotros, al igual que ocurre en matemáticas, le damos lo que tienen que hacer. Y con los estilos creativos surge el choque, pues no le decimos lo que deben hacer. Otro problema es que no están acostumbrados a que se les pidan cosas en Educación Física".
(Gr.D.03-3-492,497)

La **ORGANIZACIÓN** (11.5%), que como se aprecia en el cuadro n° 32, en las fases anteriores no era un tema de importancia para la actividad docente de la profesora, vemos como en esta última fase adquiere mayor trascendencia.

Por otra parte, llama la atención que la categoría que más preocupa a Inés, es la de material (7%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AGRUPAMIENTOS	5.6%	1.1%	2%
MATERIAL	2.2%	3.4%	7%

cuadro n° 72: Organización S.03 en las Fases 1, 2 y 3.

observándose en el cuadro n° 72 que en las fases anteriores apenas era considerada. Su frecuencia le convierte en la segunda categoría más importante de esta fase.

"El fallo fue no decirles que no los sacasen de las bolsas hasta que yo llegase, así que cuando salí del gimnasio me encontré todos los balones fuera y todos jugando como locos". (D03-3-208,212)

Sin embargo, analizando lo realizado durante el desarrollo de sus clases en esta fase, nos encontramos con un excelente nivel de Tiempo Útil (70.73%), por lo

que realiza un buen aprovechamiento del tiempo de la clase, perdiéndose muy poco tiempo en la explicación y organización de las tareas.

Apreciamos con respecto a las fases anteriores una importante pérdida de atención hacia los temas relacionados con sí mismo, **DIMENSIÓN PERSONAL** (9.4%), de todas las categorías, la única que mantiene unos valores significativos de frecuencia es la de valoración general (5%), el profesor sigue mostrando interés por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones,

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AUTOCONCEPTO	5.6%	9%	3.7%
VALORACIÓN GENERAL	7.8%	6.7%	5%

cuadro nº 73: Dimensión Personal S.03 en las Fases 1, 2 y 3.

pero como podemos observar en el cuadro nº 73, este interés disminuye notablemente respecto a la fase anterior.

"Estoy satisfecha de la clase, no ha sido perfecta, pero es que no hay nada perfecto en este mundo ¿Verdad?". (D03-3-449,451)

Continuando con el cuadro anterior, se aprecia como el autoconcepto (3.7%) que en la fase anterior era el tema más importante, en esta última fase no constituye una preocupación para Inés.

"Para ser una clase improvisada, que tenía como contenido el baloncesto y en la que los nervios me estaban matando por dentro con tanto observador, estoy satisfecha, jamás pensé que yo podía hacer una improvisación en baloncesto y lo hice, estoy hecha una fiera". (D03-3-373,378)

Aunque el tema de **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (7.8%) no tiene para la profesora un interés destacable, ni tampoco aumenta con respecto a las fases anteriores, conviene subrayar, la importancia que Inés concede en esta fase a todo lo relacionado con las normas de funcionamiento en el aula, normas-disciplina (4.5%), categoría que en las fases anteriores prácticamente no le llamaba la atención.

"El imponerme como siempre fue el fallo cotidiano, por más que intento imponerme a la hora de dar la información para que todos estén callados y atentos, siempre termino gritando o con cara seria para que ellos callen y me tengan atención". (D03-3-44,50)

La **MOTIVACIÓN** (6.6%) disminuye su frecuencia con respecto a la fase anterior (9.5%), no existiendo en esta fase ningún tema que atraiga la atención de Inés de forma significativa.

Por último, subrayamos que Inés a lo largo de las tres fases del programa no ha manifestado interés alguno por realizar juicios y exponer sus creencias sobre la enseñanza.

En la figura nº 37 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Inés durante la fase 3.

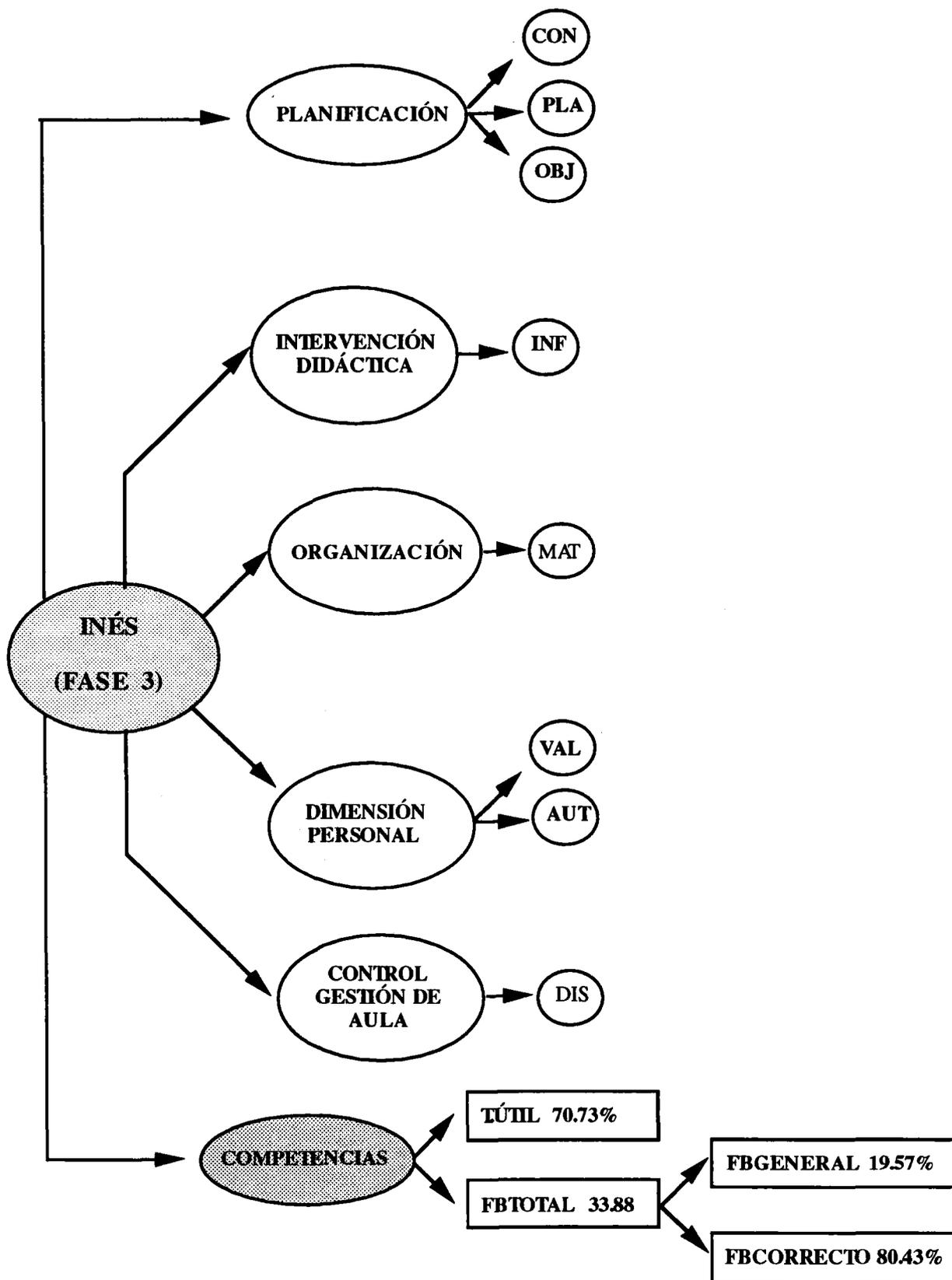


Figura nº 37: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Inés durante la Fase 3.

5.3.3. Discusión.

Inés en sus comienzos docentes sufre un acentuado choque con la realidad, manifestándose según lo que Fuller y Brown (1975) denominan "Preocupación por la supervivencia personal". En un principio muestra una gran inseguridad personal, pues concede una gran importancia a su autoconcepto y, sobre todo, expresa un especial interés por hacer juicios valorativos de sus sesiones.

Otra muestra de su preocupación por la supervivencia personal, es la atención que presta a la organización, concretamente a los agrupamientos, y al control de la actividad, en esta misma línea Bain (1990) manifiesta los argumentos ya mencionados en el caso de "Alberto". Asimismo, argumentamos, de acuerdo con Woods (1987) que "los maestros se encuentran ante inmensos problemas de control y organizativos, que han de resolver de alguna manera antes de empenzarse a enseñar"⁸³.

Atendiendo a los valores de Tiempo Útil conseguidos en esta fase (69.15%), que podemos calificar como excelente dado que es su primer enfrentamiento con la realidad docente, es evidente que la organización no ha constituido un obstáculo en el desarrollo de sus sesiones.

Además de la excesiva preocupación por la supervivencia personal, también manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos, lo que puede significar un indicio de superación del choque con la realidad.

⁸³ WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.*. Madrid: Paidós/MEC. Pág. 32.

Respecto a la situación de enseñanza, destaca su preocupación por la planificación y por las instrucciones. El Feedback no suscita ningún interés en nuestra profesora, sin embargo, la tasa alcanzada durante sus sesiones no es muy alta (32), aunque podemos considerarla adecuada para estos comienzos de la actividad docente. No ocurre lo mismo con la orientación del tipo de Feedback, en la que el porcentaje del General (46.88%) es muy similar al del Feedback Correcto (53.12%).

Con relación a los alumnos, sobresale su interés por la motivación, referido al interés de la tarea.

En la segunda fase, durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo, a pesar de impartirse la mayor parte del contenido de Expresión Corporal, podemos afirmar que se produce una disminución o suavización en la preocupación por la supervivencia personal. Pues aunque se incrementa ligeramente la preocupación por sí mismo, desaparecen los problemas de organización y control. Este acontecimiento pone de manifiesto la efectividad del tipo de supervisión aplicado durante esta fase.

Esta ausencia de la organización de su conocimiento práctico se manifiesta en el desarrollo de sus clases, se produce una disminución del Tiempo Útil (61.03%) con respecto a la fase anterior (69.15%), lo que indica que aunque no muestre interés por la organización el aprovechamiento del tiempo de la clase es mejorable, y que pierde excesivo tiempo en explicar las tareas y en organizar a los alumnos (38.97%). Sin embargo, hay que significar que esa pérdida de Tiempo Útil no es tan alarmante, ya que durante esta fase Inés ha impartido la mayor parte del contenido de Expresión corporal (ver anexo nº 7, pág. 537), lo que reduce considerablemente el tiempo actividad motriz a lo largo de las sesiones. Ante estas

circunstancias, podemos decir que el nivel de Tiempo Útil es satisfactorio y, por tanto, la supervisión para esta competencia también se puede calificar de adecuada.

A parte de la disminución de la inseguridad personal durante esta fase, Inés manifiesta preocupaciones correspondientes a otras etapas según la clasificación de Fuller y Brown (1975), concretamente manifiesta interés por la planificación, por la intervención didáctica y por la motivación, es decir, preocupaciones hacia la situación de enseñanza, y hacia los alumnos.

La planificación, aunque disminuye respecto a la fase anterior, sigue siendo en esta fase el elemento de su actividad docente al que más importancia concede. Curiosamente, en esta segunda fase en la que se imparte el contenido de Expresión corporal, llama la atención el poco interés que presta al tema de contenido.

Su interés por la intervención didáctica disminuye, perdiendo importancia el tema de las instrucciones-información que en la fase anterior constituían un verdadero problema para Inés, por tanto, se constata una vez más la eficacia del tipo de supervisión aplicado durante esta fase.

El feedback de la misma forma que ocurría en la fase anterior, no tiene mucho interés para nuestra profesora, sin embargo, la tasa de Feedback (25.88) alcanzada en sus clases disminuye considerablemente en relación a la fase anterior (32), llegando a unos niveles muy bajos. No obstante, considerando el tipo de contenido impartido durante la mayor parte de las sesiones de esta fase, Expresión corporal, hace comprensible esta reducción y por otra parte, podemos calificar como adecuados estos niveles de feedback. Además, hay que destacar la mejora de la orientación del tipo de feedback, alcanzándose unos valores satisfactorios, pues el

FBCorrecto alcanza el 68.12% y el General, el 31.88%. Todo esto pone de relieve las aportaciones del tipo de supervisión aplicada durante esta fase.

Por último, destaca el aumento durante esta fase del interés de Inés por la motivación, concretamente por el interés de las tareas, reflejándose también en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

En la tercera fase del programa de formación, durante la supervisión Compañero-Grupo, observamos un incremento de la inseguridad y, por tanto, un retroceso hacia una mayor preocupación por la supervivencia personal. Aunque disminuye de forma significativa el interés por sí mismo, vuelve a aparecer la preocupación por la organización, materiales, y por el control, concretamente por la disciplina que se convierte en un problema para Inés.

El valor de Tiempo Útil conseguido en esta fase, 70.73%, es un indicador de la eficacia del tipo de asesoramiento aplicado y del buen dominio que la profesora tiene sobre esta competencia. Primero por haber conseguido un mayor aprovechamiento del tiempo de la clase que en la fase anterior (61.03%), y segundo, porque a pesar de impartirse en algunas sesiones el contenido de expresión corporal, en las cuales el tiempo de actividad motriz no es muy alto, Inés obtiene un nivel de Tiempo Útil que podemos calificar de excelente para una profesora en formación.

Estos valores sobre el aprovechamiento del tiempo de la clase indican que el profesor prácticamente no tiene problemas de organización y control, por tanto, el aumento de interés por la organización, más que un problema, constituye un intento de eliminar pequeños detalles, como el del material, que afectan al aprovechamiento

del tiempo de la clase, y así, conseguir incrementar aún más, los niveles de Tiempo Útil.

A pesar del incremento de la preocupación por la supervivencia personal, Inés manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza, sin embargo, como muestra del retroceso sufrido respecto a las fases anteriores, desaparece su interés por la motivación y, por tanto, su preocupación por los alumnos.

La planificación vuelve a ser en esta fase el tema fundamental del conocimiento práctico del profesor, consideramos que este excesivo interés se debe, a que la planificación de la sesión semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992), ya comentadas en el caso de "Andrés".

Dentro de la planificación, destaca su excesivo interés por el contenido, que alcanza en esta fase unos valores muy significativos (8.2%), esta preocupación, lejos de deberse al desarrollo de los contenidos que podemos denominar como novedosos, está motivada por la imposición de determinados contenidos deportivos por parte del centro, y que según Inés, sus alumnos se encuentran saturados. Esta realidad, tiene una clara repercusión en la actividad docente de nuestra profesora, sobre todo a nivel de motivación y participación, obligándole a un esfuerzo de planificación a nivel del planteamiento del trabajo. Además, esta gran preocupación por el contenido se manifiesta en sus reflexiones durante las reuniones de Grupo de Discusión.

Este hecho pone de manifiesto, aunque no de forma significativa, un interés indirecto por los alumnos.

Esta fase destaca por el incremento de la intervención didáctica respecto a las otras fases, volviendo a aparecer, aunque con más fuerza, la preocupación de las fases anteriores, la información, constituyéndose en un problema para la actividad docente de Inés, que no ha sido posible superar mediante los tipos de supervisión aplicados. Esto nos lleva a pensar, que la supervisión debería haber durado más en esta fase, ya que en lugar de disminuir el problema, ha aumentado con respecto a la fase anterior. No obstante, hemos conseguido que Inés en el análisis de su práctica reflexione sobre este problema y pueda mejorarlo en un futuro.

El feedback, tampoco suscita en esta fase el interés de la profesora, analizando lo realizado en sus clases, observamos que el Feedback alcanza una tasa (33.88) muy superior a la de la fase anterior (25.88). Considerando que en esta fase también se desarrollan contenidos novedosos, podemos considerar adecuada la tasa de feedback impartida. Por otra parte, también mejora la calidad del tipo de feedback respecto a la fase anterior, alcanzándose unos porcentajes muy satisfactorios, FBCorrecto 80.43% y FB General 19.57%. Por lo tanto, estos datos reflejan que el asesoramiento es positivo y que Inés mantiene un nivel aceptable en esta competencia, considerando la influencia del contenido.

Nos llama la atención, que a diferencia con otros profesores, Inés no realiza prácticamente ningún tipo de juicio sobre la enseñanza, ni expone sus creencias educativas a lo largo de las tres fases del programa de formación.

Conviene destacar que Inés es una profesora que vive un fuerte choque con la realidad en sus comienzos docentes, el cuál, se va reduciendo a lo largo de la formación inicial como inidican su preocupación por otros aspectos educativos, y el buen dominio adquirido sobre las destrezas docentes, sin embargo, los tipos de supervisión empleados necesitarían de más tiempo para que al final de su formación

inicial, no apareciesen indicios que manifiesten cierta preocupación por la supervivencia personal.

El caso de Inés también corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), tal y como ocurría en el caso de "Alberto".

Por último, señalar que Inés, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.3.4. Perfil de la Profesora.

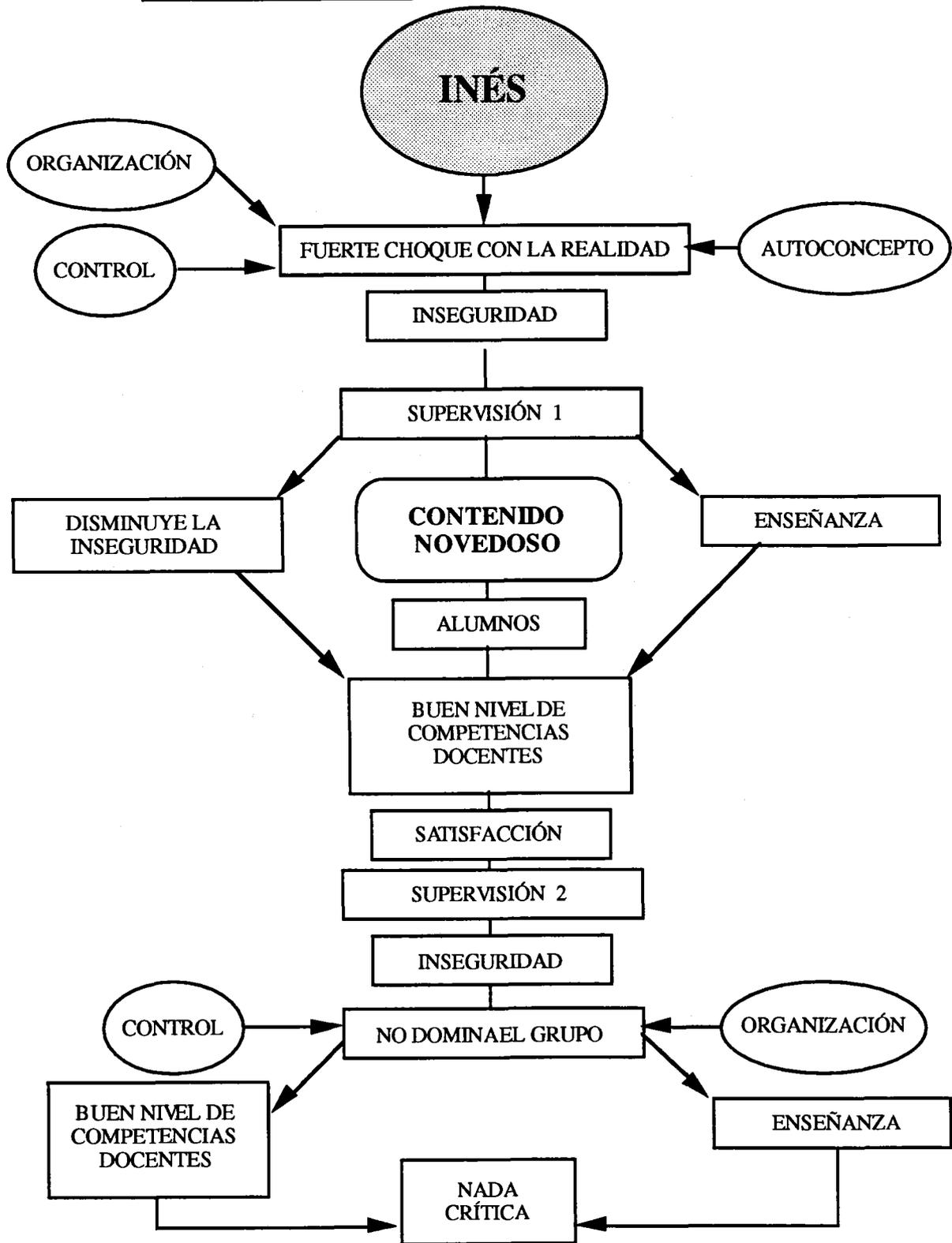


Figura nº 38: Resumen del Perfil de Inés como Profesora.

5.4. SUJETO 04: "EL CASO DE CARLOS".

5.4.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumno en relación con la Educación Física.

Carlos hasta 6° de E.G.B. no tuvo profesor de Educación Física, las clases eran simplemente un poco de actividad física como recreo. A partir de 6° de E.G.B. es cuando tiene un profesor de Educación Física, que sigue una programación con los típicos bloques de contenidos.

Carlos guarda un recuerdo muy especial de 8° de E.G.B. y de 1° de B.U.P. pues fueron los únicos cursos en los que tuvo un Licenciado en Educación Física.

2. Experiencias previas como docente. No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, sin embargo, en 4° y 5° de I.N.E.F. trabajó como monitor de Balonmano y como monitor de Carrera de Orientación.

3. Vida deportiva. Carlos, a parte de su afición por el deporte, que le ha llevado a practicar muchos de ellos de forma no competitiva, ha competido de forma federada en Hockey sobre patines de 6 a 14 años, y en Balonmano, de 15 a 17 años.

5.4.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 16, 17, 33, y 34 (páginas 236, 258 y 259).

Uno de los temas que mayor interés ha suscitado en el profesor en esta fase, ha sido la **PLANIFICACIÓN** (14.3%)

	FASE 1
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	5.4%
PARTES DE LA SESIÓN	5.4%

cuadro nº 74: Planificación S.04 en la Fase 1.

sin embargo, atendiendo a los resultados del cuadro nº 74, observamos que dentro de este tema las categorías no alcanzan una frecuencia muy elevada, prestando una atención similar, tanto a la planificación en general (5.4%),

"Esto me hace ver la necesidad de plantear, para la próxima sesión, una enseñanza por niveles". (D04-1-128,130)

como a las partes de la sesión (5.4%).

"En esta segunda sesión con el curso 1º E, donde se trató el contenido de toque de dedos, me planteé un calentamiento un poco especial, con balón, para hacerlo un poco más ameno". (D04-1-63,66)

Desde el punto de vista de la enseñanza, la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (14.3%) es junto a la **PLANIFICACIÓN**, el tema que más interesa a Carlos en esta fase,

	FASE 1
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%
FEEDBACK	0.9%

cuadro nº 75: Intervención Didáctica S.04 en la Fase 1.

como apreciamos en el cuadro nº 75, las instrucciones-información (8%) es una de las mayores preocupaciones del profesor en esta fase.

"Di plena libertad a los alumnos, pero debí recalcar que no hiciesen nada que no dominasen, y que utilizasen ayudas si pretendían realizar algo con cierto riesgo". (D04-1-220,224)

El interés mostrado al feedback (0.9%) es prácticamente nulo, coincidiendo con la insuficiente tasa de feedback (36.67) conseguida a lo largo de sus clases, además, la orientación del tipo de feedback no es correcta, el 57.27% es de tipo general, y sólo el 42.73% es FBCorrecto.

En esta primera fase, destaca la gran preocupación que tiene por el **ALUMNO** (13.4%), siendo el tema por el que Carlos se siente más interesado el del alumno en general (13.4%), que como podemos comprobar, se convierte en un aspecto fundamental de su enseñanza durante estos primeros comienzos de la actividad docente.

"Por último, comentar la diferencia de niveles entre los alumnos masculinos y femeninos, e incluso dentro del mismo sexo". (D04-1-126,128)

En esta primera toma de contacto con la realidad docente, Carlos manifiesta un considerable interés por sí mismo, **DIMENSIÓN PERSONAL** (12.5%),

	FASE 1
AUTOCONCEPTO	5.4%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	2.7%
VALORACIÓN GENERAL	3.6%

cuadro nº 76: Dimensión Personal S.04 en la Fase 1.

como podemos apreciar en el cuadro nº 76, muestra una gran atención a su autoconcepto (5.4%).

"A la hora de analizar la primera sesión que he desarrollado como profesor en un instituto, me encuentro el problema de la ausencia de un patrón o modelo con el cual comparar; me veo perdido, sin saber que es lo normal y, por tanto, si he conseguido buenos resultados, o todo lo contrario". (D04-1-4,10)

Aunque no de forma significativa en cuanto a su frecuencia, destaca que el profesor comience en esta fase a realizar juicios y exponer sus creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (2.7%)

"No obstante, y por mi carácter, tampoco me gusta ser autoritario, ni obsesionarme por una organización y control muy rígidos, por lo que prefiero que los alumnos vayan a su aire siempre que trabajen y dejen trabajar". (D04-1-98,103)

La **ORGANIZACIÓN** (9.8%), también es considerada por el profesor en esta fase, siendo el tema de organización en general (6.3%) al que mayor importancia concede en esta primera toma de contacto.

"El primer problema fue la organización de los alumnos. Estos tardaron en colocarse en la disposición adecuada". (D04-1-157,160)

Analizando lo realizado en el desarrollo de sus clases, observamos un elevado nivel de Tiempo Útil (70.99%), lo que refleja que prácticamente no se pierde tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

En la figura nº 39 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Carlos durante la fase 1.

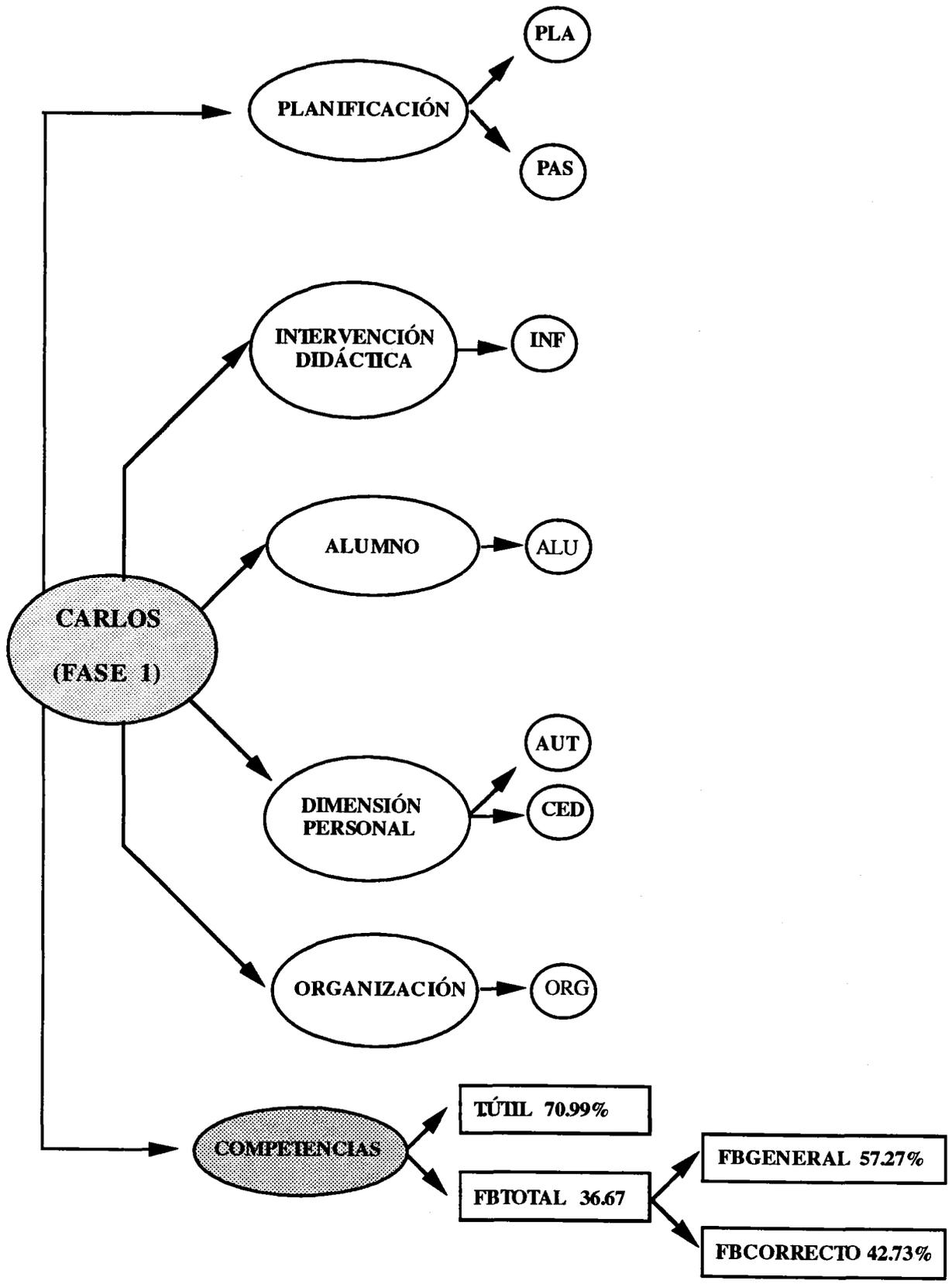


Figura nº 39: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Carlos durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros n° 16, 17, 33, y 34 (páginas 236, 258 y 259).

La **PLANIFICACIÓN** (24%) se convierte en esta fase en el elemento fundamental de la actividad docente de Carlos, experimentando un significativo incremento respecto a la fase anterior (14.3%).

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	5.4%	5.6%
CONTENIDO	0.9%	12.3%
PARTES DE LA SESIÓN	5.4%	4.5%

cuadro n° 77: Planificación S.04 en la fase 1.

Según observamos en el cuadro n° 77, si en la anterior fase el contenido no tenía ningún interés para el profesor, en ésta, se convierte en el tema que más le preocupa,

"A pesar de todo no me parece mal, pues es evidente que ahora mismo los alumnos no están preparados para una sesión dedicada a expresión corporal exclusivamente, con lo que a la par que introducimos dicho contenido, realizamos un recordatorio de lo aprendido en sesiones anteriores (gimnasia deportiva)". (D04-2-347,354)

las decisiones preactivas, planificación en general (5.6%), también siguen suscitando la atención del profesor en esta fase,

"Por este error de previsión perdí 2-3 minutos. Lo tendré en cuenta para las próximas sesiones, intentando revisar todo el material antes de la sesión". (D04-2-227,230)

sin embargo, aunque también son un tema importante en el desarrollo de sus sesiones, las partes de la sesión (4.5%), pierden interés para el profesor con respecto a la fase anterior.

"La vuelta a la calma no se pudo realizar por no haber calculado adecuadamente la duración de los ejercicios, se me hecho el tiempo encima, pienso que este problema es fácil de solventar". (D04-2-101,104)

Los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (14.5%), tienen una importancia similar a la de la fase anterior (14.3%). Si el tema de instrucciones-información (3.4%) era el que más preocupaba en la fase anterior a Carlos,

	FASE 1	FASE 2
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%	3.4%
FEEDBACK	0.9%	5%

cuadro n° 78: Intervención Didáctica S.04 en las Fases 1 y 2.

vemos como ahora, su interés se reduce significativamente. Ver cuadro n°

78.

Con el feedback (5%) ocurre todo lo contrario, es en esta fase cuando comienza a llamar la atención al profesor, además, si atendemos a la cantidad de Feedback aportado por el profesor en cada una de las sesiones de esta fase, 31.38 por clase, apreciamos una notable disminución con respecto a la fase anterior (36.67). Carlos es consciente de este hecho,

"Por último quiero comentar la falta de feedback, ya que me dio la impresión de adolecer de dar Conocimientos de Resultados a los alumnos". (D04-2-47,49)

sin embargo, lo que si mejora es la orientación del tipo de feedback, llegándose en esta fase a alcanzar un 69.73% de FBCorrecto, reduciéndose el General al 30.27%.

Su interés por la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** también se manifiesta en las propuestas que realiza en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Mi opinión es que hay que variar los estilos de enseñanza incluso por el propio profesor, pues si no se caería en una monotonía". (Gr.D.04-2-666,668)

La **DIMENSIÓN PERSONAL** (11.7%) disminuye con respecto a la fase anterior (12.5%), sin embargo, ahora el tema que más interesa al profesor, no es el autoconcepto, como se puede comprobar en el cuadro nº 79,

	FASE 1	FASE 2
AUTOCONCEPTO	5.4%	3.4%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	2.7%	4%
VALORACIÓN EN GENERAL	3.6%	4.5%

cuadro nº 79: Dimensión Personal S.04 en las Fases 1 y 2.

en esta fase muestra una mayor consideración por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (4.5%),

"En términos generales puedo decir que estoy muy contento con el resultado de la clase". (D04-2-73,75)

aunque cabe destacar, según observamos en el cuadro anterior, la gran atracción que manifiesta por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, alcanzando la categoría concepción educativa (4%) una frecuencia considerable en esta fase

"En consecuencia, es evidente que el éxito o fracaso de una sesión depende en gran medida de la actitud de los alumnos, y éstas están muy influenciadas por la motivación de los contenidos, es decir, si les atraen las tareas que componen la sesión. Por ello considero muy importante hacer una encuesta a los alumnos a principio de curso para saber que es lo que más les interesa, adaptándolo a nuestros objetivos". (D04-2-137,146)

La **ORGANIZACIÓN** (10.6%), aumenta ligeramente su interés con respecto a la fase anterior (9.8%), aunque como podemos apreciar en el cuadro n° 33, el tema de organización en general tiene una frecuencia menor que en la fase anterior, sin embargo, sigue preocupándole este aspecto para evitar perjudicar el aprovechamiento del tiempo de la clase

"Y eso que tanto cambio de material favorecía un gran tiempo de organización y una disminución del tiempo útil". (D04-2-133,136)

Esta vigilancia constante de la organización de la clase, se manifiesta en el buen porcentaje de Tiempo Útil (70.97%) alcanzado en cada una de las sesiones de

esta fase del programa, lo que refleja que prácticamente no se pierde tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

El interés de Carlos por la **ORGANIZACIÓN** también se manifiesta en sus reflexiones en el Grupo de Discusión, relacionando este tema con la información.

"Lo que nos pasa es que no especificamos bien la información y esta es la causa de que no haya control y organización de la tarea".

(Gr.D.04-2-341,343)

El tema **ALUMNO** (5%), que en la fase anterior (13.4%) constituía el elemento fundamental de la actividad docente del profesor, en esta fase disminuye significativamente su importancia, aunque sigue siendo un tema interesante para Carlos, alumno en general (5%).

"Están superabarrotados de exámenes, y la tensión está acumulada en sus cuerpos". (D04-2-268,270)

En la figura n° 40 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Carlos durante la fase 2.

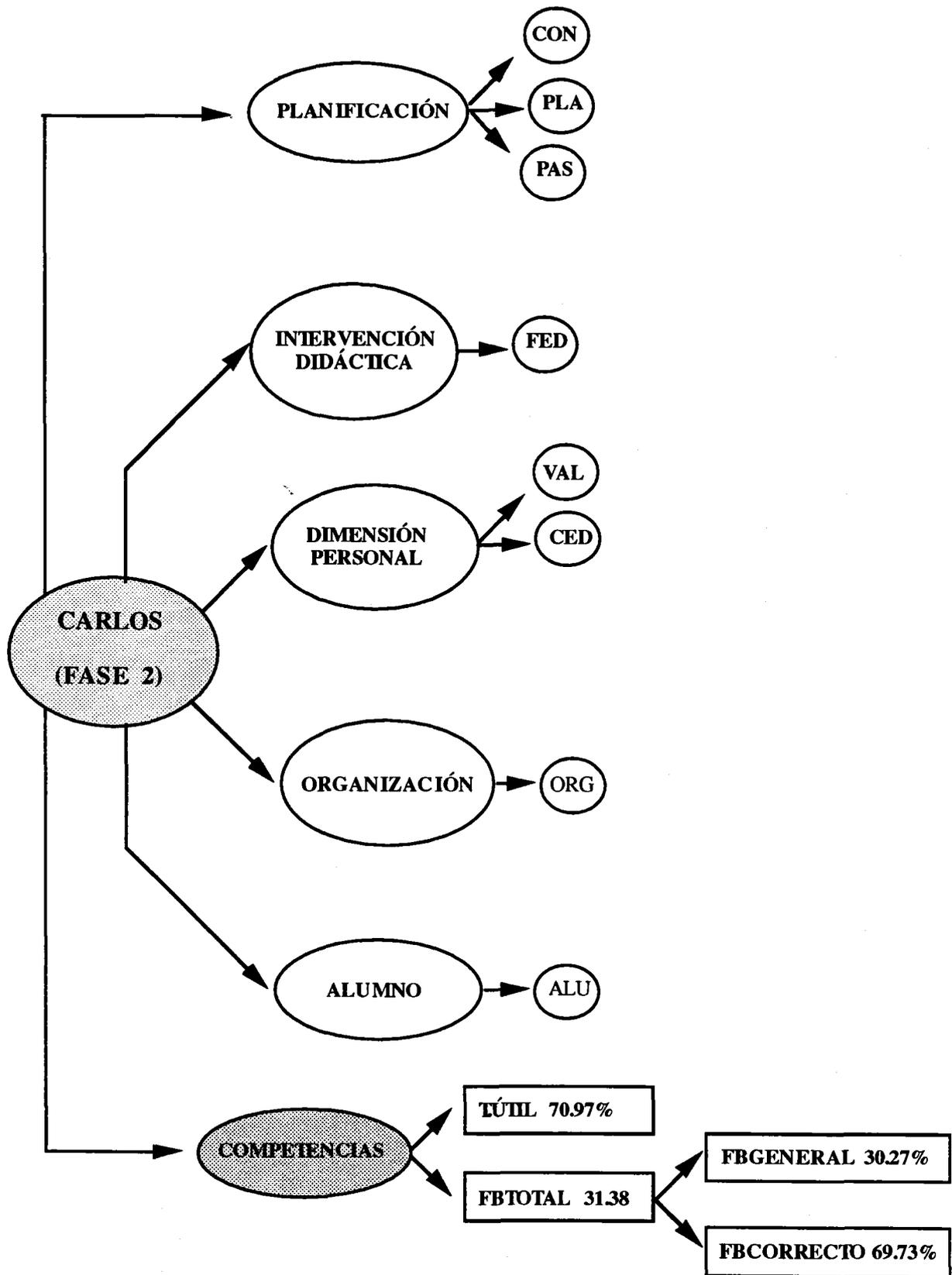


Figura nº 40: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Carlos durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 16, 17, 32, y 34 (páginas 236, 258 y 259).

La preocupación por sí mismo, **DIMENSIÓN PERSONAL** (19.3%), se incrementa significativamente respecto a las fases anteriores convirtiéndose en el elemento fundamental de esta fase.

Destacamos que en esta fase el tema más importante para Carlos, a diferencia con las fases anteriores,

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AUTOCONCEPTO	5.4%	3.4%	5.5%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	2.7%	4%	6.9%
VALORACIÓN GENERAL	3.6%	4.5%	4.1%

cuadro nº 80: Dimensión Personal S.04 en las Fases 1, 2 y 3.

es la emisión de juicios y creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (6.9%), que como podemos observar en el cuadro nº 80 obtiene un elevado incremento en su frecuencia.



"Otro tema importante es el hecho de la poca motivación que este tipo de actividades provoca a los alumnos, lo que conlleva a una falta de actividad de los mismos. Aquí se plantea un dilema que ya he comentado en otras autocríticas: ¿debemos de dar los contenidos que motiven a los alumnos?. Yo creo que si, pero no dar solamente estos, puesto que el desconocimiento de ciertos contenidos de gran importancia nunca serían dados pues los alumnos los desconocen, o aunque los conozcan no los dominan, por lo cual no son de su agrado". (D04-3-47,58)

El autoconcepto (5.5%), vuelve en esta fase a atraer la atención del profesor,

"La sesión de hoy trataba sobre las fintas, tanto de desplazamiento como de pase. He salido bastante insatisfecho de la misma". (D04-3-146,148)

sin embargo, los juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (4.1%), disminuyen ligeramente con relación a la fase anterior, aunque siguen siendo importantes para Carlos.

"La clase de hoy ha salido bastante bien para lo que esperaba, puesto que en el calentamiento hablé con Fernando y me dijo que en gimnasia deportiva estaban dando iniciación al flic-flac". (D04-3-116,120)

La **PLANIFICACIÓN** (15.2%) que en la fase anterior (24%) era el elemento fundamental de la actividad docente de Carlos, en esta fase disminuye significativamente, aunque como apreciamos en el cuadro nº 34 (página 259) sigue siendo un tema interesante para el profesor.

Sin embargo, en esta fase la única categoría que preocupa a Carlos es la de contenido (10.3%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACIÓN GENERAL	5.4%	5.6%	2.1%
CONTENIDO	0.9%	12.3%	10.3%
PARTES DE LA SESIÓN	5.4%	4.5%	1.4%

cuadro n° 81: Planificación S.04 en las Fases 1, 2 y 3.

alcanzando una frecuencia que le convierte en la categoría más importante para el profesor en esta fase, aunque disminuya ligeramente respecto a la fase anterior.

"La clase de hoy estaba dedicada a la orientación". (D04-3-207,208)

La preocupación de Carlos por el contenido durante esta fase, también se pone de manifiesto en sus reflexiones en el Grupo de Discusión.

"Yo creo que el problema radica en los niños por su falta de experiencia, por lo que las tareas les resultan demasiado difíciles y sin sentido. Creo que debemos introducirlos en estos contenidos de forma progresiva y por ello opino que las clases deben contar con otro contenido y no dedicar la sesión a la Expresión Corporal en su totalidad". (Gr.D.04-3-467,474)

Como podemos observar en el cuadro n° 81, las otras categorías que eran objeto de su interés en las fases anteriores, planificación en general (2.1%) y partes de la sesión (1.4%), ahora, prácticamente carecen de importancia para el profesor.

Los temas de enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (13.8%), siguen siendo uno de los elementos más importantes de la actividad docente de Carlos, aunque en esta fase disminuye su interés ligeramente respecto a las fases anteriores.

El tema que más le atrae es el de instrucciones-información inicial (5.5%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%	3.4%	5.5%
FEEDBACK	0.9%	5%	2.8%

cuadro nº 82: Intervención Didáctica S.04 en las Fases 1, 2 y 3.

que como podemos observar en el cuadro nº 82, vuelve a suscitar la atención del profesor como en la primera fase, aunque en esta ocasión alcanza una frecuencia más baja.

"Se me ha olvidado dar la información inicial, por lo que tengo la impresión de que los alumnos han estado algo perdidos pues no sabían que se perseguía con los ejercicios propuestos". (D04-3-151,155)

Como podemos apreciar en el cuadro nº 82, el feedback (2.8%) disminuye significativamente respecto a la fase anterior (5%), no teniendo interés para el profesor como ocurría en la primera fase.

Analizando lo realizado en el desarrollo de sus clases durante esta fase, observamos una fuerte disminución en la tasa de Feedback (14.63) con respecto a la fase anterior (31.38). Aunque los niveles son muy bajos, la orientación del tipo de

Feedback si que la podemos calificar de correcta, mejorando con relación a la fase anterior, FBCorrecto (75.19%) y FBGeneral (24.81%).

El aspecto más destacable de esta fase es el interés de Carlos por la **MOTIVACIÓN** (9.7%), que como podemos observar en el cuadro n° 34 (página 259) no tenía prácticamente importancia en las fases anteriores.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INTERES TAREA	3.6%	2.8%	4.1%
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	0.9%	1.7%	4.1%

cuadro n° 83: Motivación S.04 en las Fases 1, 2 y 3.

Aunque no con una frecuencia muy alta, el profesor considera importante el deseo de los alumnos por participar en las tareas, interes tarea (4.1%),

"Otro tema importante es el hecho de la poca motivación que este tipo de actividades provoca a los alumnos, lo que conlleva a una falta de actividad de los mismos". (D04-3-47,50)

mostrando un interés semejante por la forma de presentar y plantear las tareas motrices, planteamiento del trabajo (4.1%).

"Pero el hecho de utilizar picas hizo que la tarea fuese muy motivante, puesto que tenía un nuevo aliciente y a los ojos de los alumnos era completamente distinta". (D04-3-121,124)

El tema de **ORGANIZACIÓN** (5.5%), prácticamente no tiene ninguna importancia para el profesor en esta fase. La organización en general (2.8%) que en la fases anteriores había suscitado el interés del profesor, por considerarla

importante para asegurar un buen aprovechamiento de la clase, vemos como en esta última fase, no constituye una preocupación para Carlos.

Analizando lo realizado durante el desarrollo de sus sesiones, observamos una ligera disminución del Tiempo Útil (66.06%) con respecto a la fase anterior (70.97%), pero a pesar de ello, este valor es un indicador de que se pierde poco tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es satisfactorio.

El ALUMNO (5.5%), por el que tanto interés manifestaba en la primera fase (13.4%), sigue siendo un tema considerado por Carlos, alumno en general (4.1%), aunque disminuye respecto a la fase anterior (5%).

"Lo que si deseo destacar es la actitud de los alumnos. Estoy realmente contento con ellos puesto que han tenido una actitud muy positiva y han colaborado cuanto han podido, atendiendo en cuanto se requería su atención y desarrollando las tareas cuando se les indicaba". (D04-3-178,183)

En la figura n° 41 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Carlos durante la fase 3.

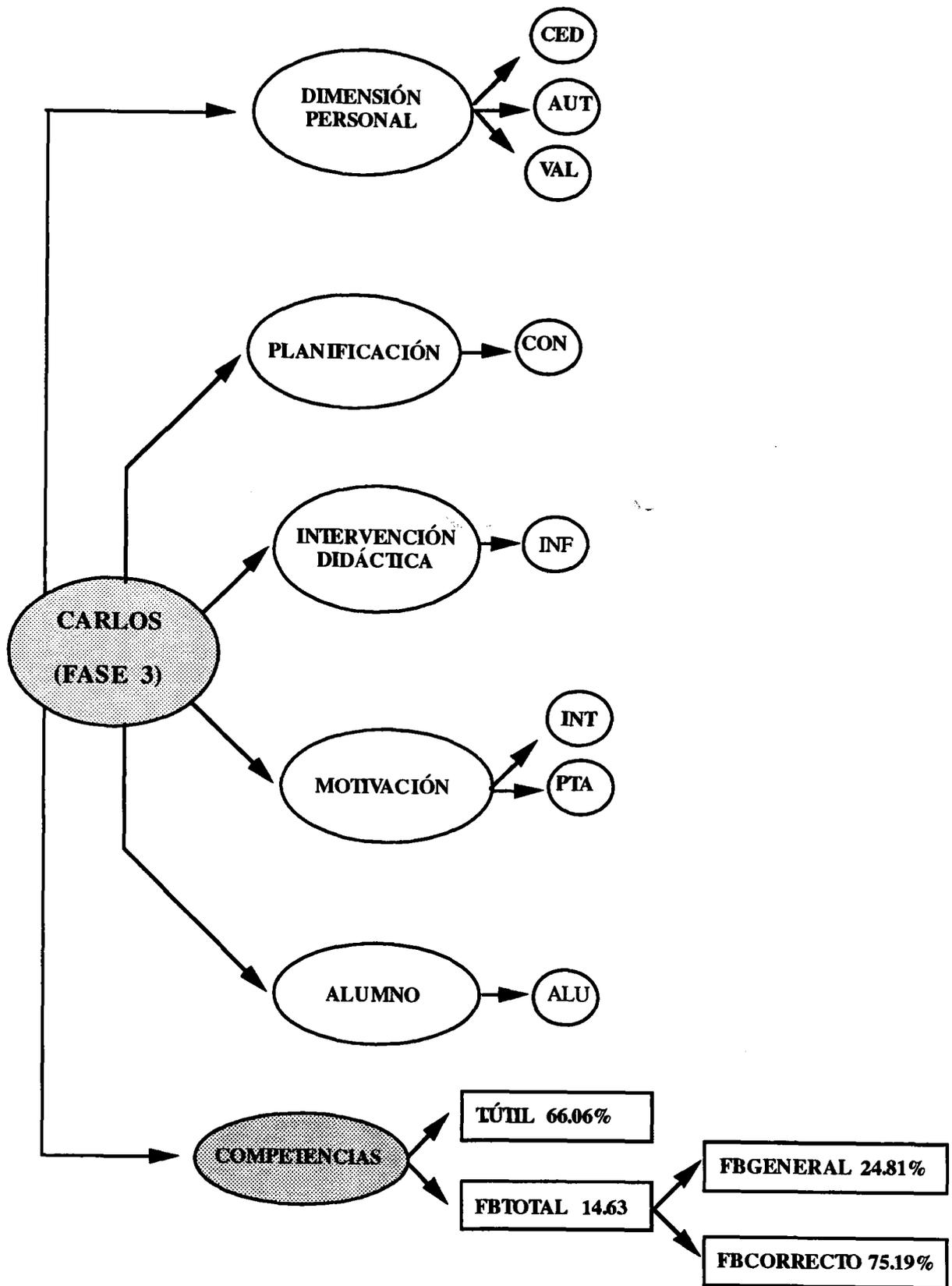


Figura nº 41: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Carlos durante la Fase 3.

5.4.3. Discusión.

Los comienzos docentes de Carlos se caracterizan por un moderado choque con la realidad, existiendo una cierta preocupación por la denominada supervivencia personal (Fuller y Brown, 1975). Manifiesta una inseguridad personal debido a su interés por el autoconcepto, y además, concede una gran importancia a la organización, concretamente a la organización en general, coincidiendo con las afirmaciones de Woods (1987) ya mencionadas en el caso de "Inés".

Atendiendo a los valores de Tiempo Útil conseguidos en esta fase (70.99%), que podemos calificar como excelente dado que es su primer enfrentamiento con la realidad docente, es evidente que la organización no ha constituido un obstáculo en el desarrollo de sus sesiones. Por tanto, su aparición en el conocimiento práctico de Carlos constituye más que una preocupación, una vigilancia de este elemento para conseguir un buen aprovechamiento del tiempo de la clase.

Además de su preocupación por la supervivencia personal, también manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos, lo que indica una vez más que el choque con la realidad no ha sido muy intenso.

Respecto a la situación de enseñanza, destaca su interés por la planificación y por las instrucciones, siendo ésta uno de los temas que más le preocupa en esta primera fase.

El Feedback no suscita ningún interés en nuestro profesor, sin embargo, la tasa alcanzada durante sus sesiones no es muy alta (36.67), aunque podemos considerarla adecuada para estos comienzos de la actividad docente. No ocurre lo

mismo con la orientación del tipo de Feedback, en la que predomina el porcentaje del General (57.27%) sobre el del Feedback Correcto (42.73%).

Con relación a los alumnos, debemos subrayar su excesiva preocupación por las características y problemas de los alumnos, convirtiéndose en el tema que más le interesa durante esta fase.

Conviene destacar que ya en estos primeros contactos con la realidad docente, aparecen en el conocimiento práctico de Carlos juicios y creencias sobre la enseñanza de la educación física, afianzando la teoría en su actuación práctica, este nuevo elemento en el conocimiento práctico del profesor se corresponde con lo que Shulman (1986) denomina "Conocimiento de casos".

Durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo (segunda fase del programa), Carlos mantiene una preocupación por la supervivencia personal similar a la de la fase anterior. Pues aunque disminuye la preocupación por sí mismo, reduciéndose la inseguridad personal, se incrementa ligeramente el interés por la organización.

Esta atención a la organización se pone de manifiesto en el desarrollo de sus clases, alcanzando en esta fase un nivel de Tiempo Útil (70.97%) muy similar al de la fase anterior (70.99%). Este valor es un indicador del buen aprovechamiento del tiempo de la clase y de la poca pérdida de tiempo en la explicación y organización de las tareas. Por tanto, la organización no constituye ningún impedimento en la realización de sus clases. Es decir, su aparición en el conocimiento práctico de Carlos constituye más que una preocupación, una vigilancia de este elemento para conseguir un buen aprovechamiento del tiempo de la clase.

Por otra parte, este interés de Carlos por la organización se pone también de manifiesto en sus reflexiones en el Grupo de Discusión, encontrando en las deficiencias en la información una causa de los problemas de organización.

Estos datos constituyen una muestra de la eficacia del tipo de asesoramiento aplicado y del buen dominio que el profesor adquiere sobre esta competencia, porque a pesar de impartirse en algunas sesiones el contenido de expresión corporal, en las cuales el tiempo de actividad motriz no es muy alto, Carlos obtiene un nivel de Tiempo Útil que podemos calificar de excelente para un profesor en formación.

Además de la preocupación por la supervivencia personal, que no acaba por superarse en esta fase, Carlos manifiesta preocupaciones correspondientes a otras etapas según la clasificación de Fuller y Brown (1975), concretamente manifiesta interés por la planificación, por la intervención didáctica y por las características y problemas de los alumnos, es decir, preocupaciones hacia la situación de enseñanza, y hacia los alumnos, aunque predominan las primeras sobre las segundas.

La planificación vuelve a ser en esta fase el tema fundamental del conocimiento práctico del profesor, consideramos que este excesivo interés se debe, a que la planificación de la sesión semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992), ya comentadas en el caso de "Andrés".

Dentro de la planificación, destaca su excesivo interés por el contenido, que alcanza unos valores muy significativos (12.3%), convirtiéndose en la preocupación más importante de esta fase.

La intervención didáctica sigue siendo un elemento importante en la actividad docente de Carlos, manteniendo una importancia similar a la de la fase anterior, aunque ahora, las instrucciones-información no tienen mucho interés para el profesor, sin embargo, el feedback que en la fase anterior no existía en el conocimiento práctico de Carlos, se convierte durante esta fase en una nueva preocupación. Esta preocupación se traslada a lo realizado durante sus sesiones, aunque la tasa de Feedback (31.38) disminuye con respecto a la fase anterior (36.67), es necesario reconocer un mayor dominio sobre esta destreza docente, debido a que durante esta fase ha impartido algunas sesiones de expresión corporal, con las consecuencias a nivel de feedback que eso supone, es decir, la tasa de feedback mejora de forma relativa con respecto a la fase anterior. Por otra parte, la orientación del tipo de feedback mejora muchísimo, FB General (30.27%) y FB Correcto (69.73%).

Estos datos corroboran la eficacia del tipo de supervisión empleada.

Destaca la gran disminución de interés que se produce entorno al tema de las características y problemas de los alumnos, que en la fase anterior era la mayor preocupación de Carlos, aunque aún sigue siendo un tema importante en su conocimiento práctico. Esto constituye un indicador de la disminución de las preocupaciones del profesor hacia los alumnos.

Por último, destacar que bajo la influencia de este tipo de supervisión aumentan en el conocimiento práctico de Carlos los juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, afianzando la teoría tras contrastar con la práctica:

"En consecuencia, es evidente que el éxito o fracaso de una sesión depende en gran medida de la actitud de los alumnos, y éstas están muy influenciadas por la motivación de los contenidos, es decir, si les atraen las tareas que componen la sesión. Por ello considero muy importante hacer una encuesta a los alumnos a principio de curso para saber que es lo que más les interesa, adaptándolo a nuestros objetivos". (D04-2-137,146)

correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

En la tercera fase del programa de formación, supervisión Compañero-Grupo, observamos un notable incremento de la inseguridad personal, ya que aumenta la preocupación por sí mismo, concretamente el autoconcepto vuelve a ser un tema de interés para Carlos. Como aspecto positivo desaparecen los problemas de organización. Sin embargo, como podemos comprobar, tampoco en esta fase se superan las preocupaciones por la supervivencia personal, se incrementan.

Este incremento de la inseguridad personal, se debe a que durante esta fase la mayoría de las clases impartidas por Carlos, han tenido como contenido la Expresión Corporal, la falta de dominio del profesor sobre esta materia ha provocando un aumento del interés por sí mismo, volviéndose a preocupar por su autoconcepto.

Analizando los niveles de Tiempo Útil alcanzados en esta fase (66.06%) apreciamos una ligera disminución respecto a la fase anterior (70.97%). Sin embargo, considerando el contenido desarrollado a lo largo de las sesiones, Expresión Corporal, podemos decir que los valores de Tiempo Útil son excelentes,

es más, atendiendo a los condicionantes que impone este tipo de contenido, el valor del Tiempo Útil es incluso mejor que el de las fase anteriores.

Estos datos obtenidos en el Tiempo Útil muestran la eficacia del tipo de supervisión empleado durante esta fase a pesar del contenido desarrollado y de la ausencia del Experto.

A pesar del incremento de la preocupación por la supervivencia personal, Carlos manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos.

La planificación vuelve a ser en esta fase un tema fundamental del conocimiento práctico del profesor, sin embargo, sufre una disminución significativa respecto a la fase anterior, aunque también en esta fase es el contenido la categoría que más le preocupa, lo cual se puede deber a la inclusión del contenido novedoso, Expresión Corporal. Esta preocupación por este tipo de contenido también la podemos apreciar en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión, en las que plantea propuestas para un correcto desarrollo del mismo.

En esta fase se produce una ligera disminución en la intervención didáctica respecto a las otras fases, volviendo a aparecer el interés por la información, aunque no con tanta fuerza como en la primera fase.

El feedback no suscita el interés del profesor en esta fase, la falta de atención a este tema se manifiesta en lo realizado durante sus clases, hay una gran disminución respecto a las fases anteriores en la tasa de feedback (14.63), es poco satisfactoria, aunque hay que considerar el tipo de contenido impartido durante esta fase. Sin embargo, si se produce una mejora en la orientación del tipo de feedback,

reduciéndose el FBGeneral (24.81%) y elevándose el FBCorrecto (75.19%), estos valores los podemos calificar de extraordinarios.

Por tanto, aunque la tasa de feedback disminuye debido al contenido, atendiendo a los valores del tipo de feedback podemos decir, que el tipo de supervisión aplicado durante esta fase es adecuado.

El interés por las características y problemas de los alumnos, también disminuye en esta fase, y aunque sigue siendo un tema considerado por Carlos, ya no tiene la importancia adquirida durante la primera fase.

A pesar de esa disminución del interés por las características de los alumnos, en esta fase se incrementan las preocupaciones de Carlos por los alumnos, debido a la importancia que concede a la motivación. Este tema no había sido considerado en las fases anteriores, por tanto, se pone de manifiesto la efectividad del tipo de supervisión aplicado durante esta fase.

Destacamos que bajo este tipo de supervisión, en el conocimiento práctico de Carlos se produce un incremento muy significativo de los juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, reflexiona sobre la teoría y la afianza en la práctica, correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

El caso de Carlos corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), tal y como ocurría en el caso de "Alberto".

Por último, señalar que Carlos, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.4.4. Perfil del Profesor.

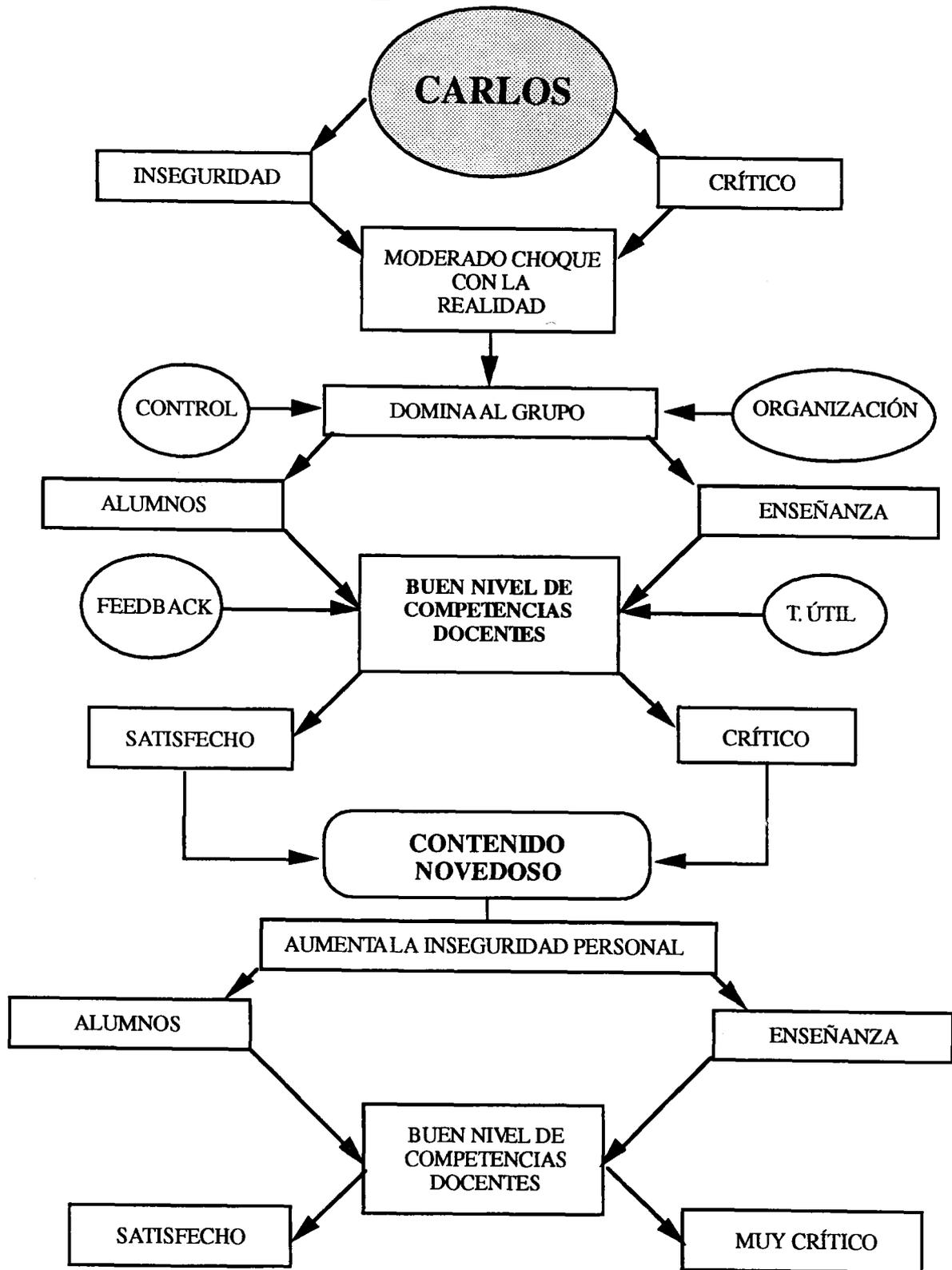


Figura nº 42: Resumen del Perfil de Carlos como Profesor.

5.5. SUJETO 05: "EL CASO DE SARA".

5.5.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumna en relación con la Educación Física.

Sara en ninguna de las etapas educativas de E.G.B. había dado la asignatura de Educación Física como tal (no tuvo ningún especialista), la hora que en teoría se tendría que haber dedicado a esa asignatura la utilizaban para actividades de labores en el caso de las chicas. Por el contrario, los chicos mientras tanto se iban a jugar al fútbol con el profesor responsable.

Nada más comenzar el B.U.P. (I.B. Pablo Picasso de Málaga) la asignatura de Educación Física fue impartida por licenciados. Aquello motivó tanto a Sara, que ya en primero de B.U.P., en parte influenciada por su profesora de Educación Física, decidió hacer esta carrera y desarrollarse en esta profesión.

2. Experiencias previas como docente.

No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, no obstante, al haber cursado estudios de Magisterio, aunque las prácticas no estaban dirigidas al campo de la Educación Física, a menudo aprovechaba sus horas libres para colaborar con el profesor de Educación Física del centro.

Por otra parte, desde que terminó el primer curso de I.N.E.F. comenzó a trabajar como monitora de natación en el Patronato Municipal de Mijas (Málaga) durante 5 campañas consecutivas, y 2 campañas con la Diputación de Málaga. Desde 2º de I.N.E.F. colaboró con una empresa de actividades Físico-Recreativas, "CADE", como monitora de las siguientes actividades: Gimnasia Rítmica, Macrogimnasia, Educación Física para Adultos y Gimnasia Deportiva.

3. Vida deportiva. La vida deportiva de Sara ha sido rica y variada, ya que desde la escuela ha participado en distintos deportes como: Fútbol, Baloncesto y otro tipo de juegos deportivos siempre de forma esporádica y no sistematizada. Dentro del Deporte Federado practicó Baloncesto, en 8º de E.G.B. se integró a través de Escuelas de verano en un Equipo federado de Baloncesto (patrocinado por la Caja de Ahorros de Ronda) y así, inició su andadura como jugadora de Baloncesto durante varios años, tanto en el equipo mencionado como en la liga del Instituto.

Durante sus estudios de Magisterio participó en los Juegos Universitarios de Baloncesto con el equipo de la Facultad. Posteriormente, durante sus estudios de I.N.E.F. participó en el Trofeo Rector de Balonmano, y además, compitió en el Campeonato Universitariio de Balonmano celebrado en Santander.

5.5.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 18, 19, 35, y 36 (páginas 240, 260 y 261).

En esta primera toma de contacto con la realidad docente, la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (19.2%) es junto a la **PLANIFICACIÓN** (17.5%), el tema que más interesa a Sara en esta fase,

	FASE 1
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%
FEEDBACK	5.1%

cuadro nº 84: Intervención Didáctica S.05 en la Fase 1.

como apreciamos en el cuadro nº 84, las instrucciones-información (8%) es una de las mayores preocupaciones del profesor en esta fase,

"Por ejemplo, la estructuración de la información a la hora de explicar el circuito no fue correcta; de esta forma, se suscitó una gran confusión para los grupos, tanto los que ya se habían iniciado, como los que iban a hacerlo, dejando de ejecutar los primeros y confundiéndose, aún más los segundos". (D05-1-367,373)

aunque también el feedback (5.1%) es un tema importante para el profesor.

"Los feedback desarrollados a lo largo de esta sesión fueron de tipo descriptivo, masivo, aunque también se desarrollaron individuales específicos y afectivos (y algún que otro prescriptivo)". (D05-1-74,78)

Analizando lo realizado durante el desarrollo de sus clases, encontramos un elevada tasa de feedback (68), y además, una válida orientación del tipo de feedback, sólo el 30.40% es de tipo General, y el 69.6% es FBCorrecto.

La **PLANIFICACIÓN** (17.5%) se convierte en uno de los temas más importantes para Sara en esta fase,

	FASE 1
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.2%
PARTES DE LA SESIÓN	5.1%

cuadro n° 85: Planificación S.05 en la Fase 1.

siendo las decisiones preactivas, planificación en general (6.2%), la categoría que más le llama la atención,

"Al programar la sesión pensé en un número de tareas suficientes y motivantes para desarrollar los contenidos, pero en la práctica, este número fue excesivo". (D05-1-82-85)

aunque también considera trascendente todo lo relacionado con las partes de la sesión (5.1%). Ver cuadro n° 85.

"Continuando con el factor tiempo, durante la programación teórica apuntalé en la vuelta a la calma una serie de ejercicios de estiramiento y relajación (de aquellos grupos musculares que habían sido principales en el trabajo), así como la puesta en práctica de formas jugadas referente a lo aprendido. Sin embargo, no existió vuelta a la calma y como siempre, tuvieron que avisarme de que el tiempo de clase había concluido en exceso". (D05-1-313,322)

Sara manifiesta un considerable interés por sí misma, **DIMENSIÓN PERSONAL** (10.7%), siendo el tema que más le preocupa el del autoconcepto (6.8%).

"Ahora veo las cosas de otro modo; ya no me siento tan buena "pedagoga" como antes he pensado". (D05-1-164,166)

También manifiesta un considerable interés por las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (10.7%), sin embargo, ninguno de los temas que componen esta gran categoría adquiere una frecuencia relevante.

La **ORGANIZACIÓN** (8%) no tiene apenas importancia para nuestra profesora, no existiendo ningún tema en concreto que atraiga su atención.

Analizando lo realizado en el desarrollo de sus clases, observamos un bajo nivel de Tiempo Útil (63.19%), lo que indica que se pierde excesivo tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es mejorable.

En la figura nº 43 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Sara durante la fase 1.

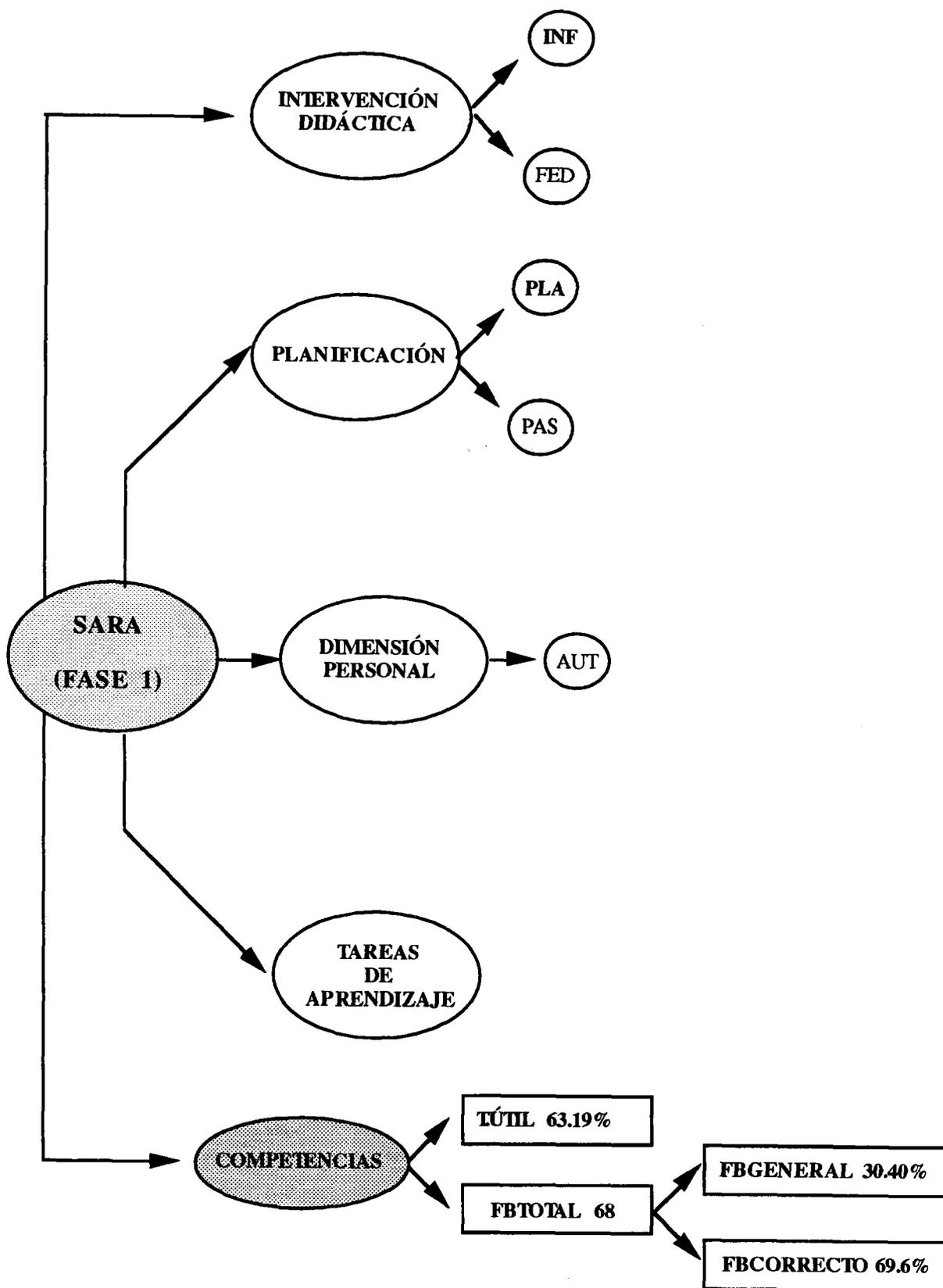


Figura nº 43: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Sara durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 18, 19, 35, y 36 (páginas 240, 260 y 261).

Los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (19.3%), siguen siendo también en esta fase el elemento más importante de la actividad docente de Sara. También ahora, como en la fase anterior,

	FASE 1	FASE 2
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%	7.8%
FEEDBACK	5.1%	5.6%

cuadro nº 86: Intervención Didáctica S.05 en las Fases 1 y 2.

continúa siendo el tema de instrucciones-información (7.8%) el que más preocupa a la profesora. Ver cuadro nº 86.

"La información inicial sigue siendo muy abundante (a veces utilizo terminos que escapan a la comprensión de los alumnos), y carece, a menudo de claridad, estructuración y adecuación a los niveles de los chicos; esto se suele deber a que condenso mucho en poco espacio de tiempo, creyendo que cuanto más diga más rica es mi actuación...". (D05-2-528,535)

Sara, aumenta ligeramente su atención hacia el feedback (5.6%) con respecto a la fase anterior.

"Los C.R. no fueron tantos como yo había planteado (precisamente por la misma estructura y desarrollo de la tarea, con competencias por equipos". (D05-2-168,171)

Analizando lo realizado durante el desarrollo de sus clases, apreciamos una importante reducción en la tasa de feedback (28.38) durante esta fase, además, empeora la calidad del feedback con relación a la fase anterior, aumentando el General (40.52%) en detrimento del FBCorrecto (59.48%).

La **PLANIFICACIÓN** (15.1%), aunque en esta fase también sigue siendo uno de los temas más importantes en la actividad docente de Sara, su frecuencia disminuye ligeramente respecto a la fase anterior (17.5%).

Sin embargo, según podemos observar en el cuadro n° 87,

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.2%	7.5%
PARTES DE LA SESIÓN	5.1%	1.1%

cuadro n° 87: Planificación S.05 en las Fases 1 y 2.

las decisiones preactivas adquieren una importancia muy relevante para la profesora, convirtiéndose la categoría de planificación en general (7.5%) en una de las que más le preocupan en esta fase.

*"Todo ello ocurrió porque no diseñe una buena organización espacial en función de las tareas, y éstas se vieron perjudicadas".
(D05-2-1012,1014)*

Por otra parte, podemos apreciar como su interés por las partes de la sesión (1.1%) prácticamente desaparece en esta fase.

El interés de Sara por la **PLANIFICACIÓN** durante esta fase también se pone de manifiesto en sus reflexiones en las reuniones del Grupo de Discusión, llegando a realizar propuestas interesantes.

"La planificación debe ser muy amplia no reducirse a un solo curso, siendo fundamental el unificar criterios en el seminario. Es necesario reunirse mucho, para hablar, debatir hasta llegar a conclusiones generales, pues en la planificación no sólo deben primar los intereses de los alumnos". (Gr.D.05-2-3,9)

El interés por sí misma, **DIMENSIÓN PERSONAL** (10.3%), disminuye ligeramente con respecto a la fase anterior (10.7%).

	FASE 1	FASE 2
AUTOCONCEPTO	6.8%	4.2%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	1.1%	4.5%

cuadro n° 88: Dimensión Personal en las Fases 1 y 2.

Según observamos en el cuadro n° 88, destaca la gran atracción que manifiesta por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, alcanzando la categoría concepción educativa (4.5%) una frecuencia considerable en esta fase.

"Ciertamente, desde un trabajo analítico y pasivo, ahora he determinado dar un cambio en los planteamientos hacia la globalidad y la participación (con una estructura más dinámica, con acciones culminativas donde se trabajara con una visión más global y más comprensible en cuanto a la adquisición y comprensión de los objetivos). Este cambio, tal vez motivado por la ausencia de la profesora titular; de todas formas, creo que el verdadero planteamiento de la enseñanza se debiera realizar a través de este planteamiento de la globalidad (buscando cuando los contenidos lo exijan la polarización de la atención sobre el aspecto que consideremos), con ello podemos conseguir acercar a los alumnos el gusto por lo que se está haciendo". (D05-2-233,249)

El autoconcepto (4.2%) como se puede comprobar en el cuadro nº 86, ya no preocupa tanto a la profesora como en la fase anterior (6.8%), aunque sigue siendo un tema importante en su conocimiento práctico.

"Me vengo encontrando cada día más agusto en este curso, aunque a veces pienso que soy un poco permisiva, en ocasiones (no quiero enfrentarme a algunos alumnos, sobretodo con aquellos que me permiten desenvolverse de forma cómoda o me vienen ayudando en las labores de interacción con el grupo)". (D05-2-673,679)

Sara, como en la fase anterior (10.7%), sigue manifestando un considerable interés por las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (10.3%), sin embargo, los temas que componen esta gran categoría tampoco adquieren ahora una frecuencia relevante.

La **ORGANIZACIÓN** (7%) tiene aún menos importancia para nuestra profesora que en la fase anterior (8%), siguiendo sin existir temas concretos por los que muestre algún interés relevante.

A pesar de esa despreocupación por la organización, en el desarrollo de sus clases se produce durante esta fase un incremento en el porcentaje de Tiempo Útil (66.19%), lo que refleja un buen aprovechamiento del tiempo de la clase.

En la figura n° 44 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Sara durante la fase 2.

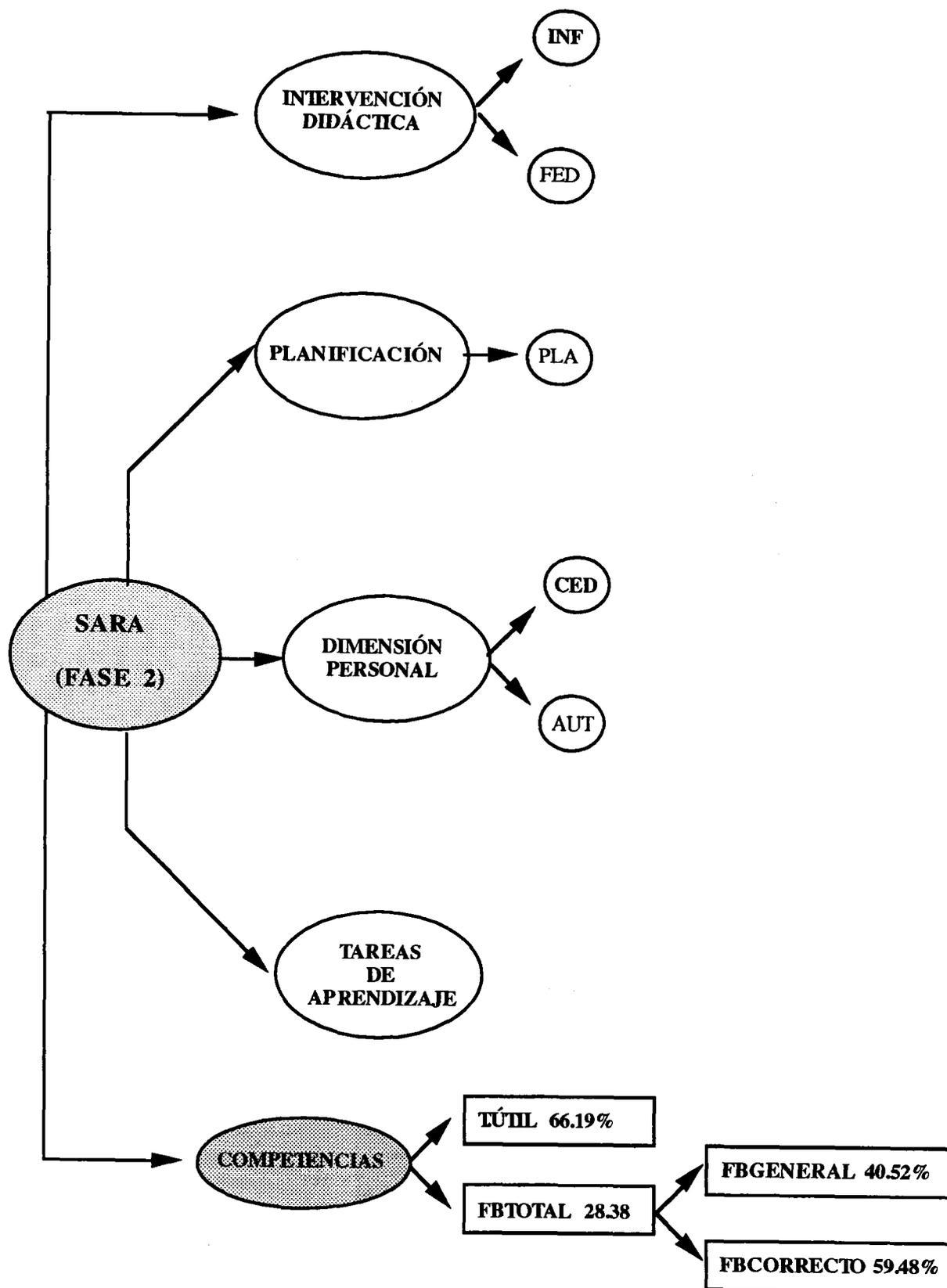


Figura nº 44: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Sara durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 18, 19, 35, y 36 (páginas 240, 260 y 261).

La **PLANIFICACIÓN** (18.8%) se convierte en esta fase en el elemento fundamental de la actividad docente de Sara, experimentando un significativo incremento respecto a la fase anterior (15.1%).

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	6.2%	7.5%	11.1%
PARTES DE LA SESIÓN	5.1%	1.1%	1%

cuadro nº 89: Planificación S.05 en las Fases 1, 2 y 3.

Según observamos en el cuadro nº 89, las decisiones preactivas, planificación en general (11.1%) siguen siendo el tema que más le interesa, aunque en esta fase por su frecuencia, se convierten en la preocupación más importante para ella.

"Cada día, durante las decisiones preactivas hago un esfuerzo para tenerlas en cuenta, pero a la hora de la verdad, están y siguen ahí, porque sigo atendiendo a otros aspectos de mi actuación e intervención y descuido este que nos ocupa (me ciño más en la motivación, participación, en animar al grupo, en presentar una buena imagen al grupo, etc.)". (D05-3-190-197)

Esta preocupación por la planificación en general también la refleja en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

"He experimentado un gran cambio en lo que se refiere a la programación: ahora es mucho más práctica que al principio, se adecúa más al grupo". (Gr.D.05-3-3,6)

La preocupación por sí mismo, **DIMENSIÓN PERSONAL** (18.5%), se incrementa significativamente respecto a las fases anteriores convirtiéndose en uno de los elementos fundamentales de esta fase.

Destacamos que en esta fase el tema que más preocupa a Sara, a diferencia

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AUTOCONCEPTO	6.8%	4.2%	5.4%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	1.1%	4.5%	4.4%
VALORACIÓN GENERAL	2.8%	1.7%	8.1%

cuadro n° 90: Dimensión Personal S.05 en las Fases 1, 2 y 3.

con las fases anteriores, es el de realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (8.1%), convirtiéndose en una de sus principales preocupaciones.

"Satisfactoria esta segunda experiencia en este contenido, por las sensaciones y vivencias personales que la confección y desarrollo de su diseño me aportó, y en cuanto a la propia actitud y aprendizaje de los alumnos". (D05-3-377,381)

Como podemos observar en el cuadro n° 90, el autoconcepto (5.4%), vuelve en esta fase a atraer la atención del profesor,

"Pienso que me falta dominio de este contenido, de ahí la incapacidad de una buena estructuración y temporalización racional". (D05-3-507,509)

Por otra parte, la emisión de juicios y creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (4.4%), sigue teniendo una consideración especial en el conocimiento práctico de la profesora.

"Tal vez, en futuras experiencias profesionales y cuando las circunstancias lo propicien un buen método sea el trabajo con los niños, a través de propuestas en las que pasen a ser ellos mismos los protagonistas, cambien de roles, etc. Es decir, implicar más a los alumnos en el conjunto de todas las decisiones curriculares, para que además de las responsabilidades que ello puede implicar tomen conciencia del rol del educador, de sus posibilidades y limitaciones. A través de su propia vivencia ellos podrán comprender el porqué de lo que se les pide...y comprender mejor la tarea educativa, desde un punto de vista diferente al que ellos están acostumbrados (así como en el papel que juegan ellos en posibilitar dicha acción". (D05-3-405,421)

Destaca el llamativo incremento de la **ORGANIZACIÓN** (10.7%) en esta

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ORGANIZACIÓN EN GENERAL	3.4%	3.1%	6%
AGRUPAMIENTO	1.1%	0%	0.7%
UTILIZACIÓN DEL MATERIAL	2.8%	2.2%	3.4%
APROVECHAMIENTO ESPACIO	0.6%	1.7%	0.7%

cuadro nº 91: Organización S.05 en las Fases 1, 2 y 3.

fase, siendo las referencias de tipo general al modo de organizar la clase, organización en general (6%), el tema que más le interesa. Ver cuadro n° 91.

"La organización ha sido bastante libre, ya que he intentado dejar a los alumnos a que ellos mismos se configuren su espacio de actuación (quería romper con la línea ortodoxa y desarrollar actividades mucho más ricas). Esto ha acarreado algunos problemas como son el excesivo ruido ambiental, demasiado tiempo necesitado para la organización, etc., por ello creí oportuno intervenir en aquellos momentos en los que las circunstancias lo exigieran (acelerar y corregir estos procesos)". (D05-3-617-627)

Esta preocupación por la organización se manifiesta en el desarrollo de sus clases, apreciándose un ligero incremento en el nivel de Tiempo Útil (67.53%) respecto a la fase anterior (66.19%), este valor es un indicador de que se pierde poco tiempo en la organización y explicación de las tareas, y de que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

El interés por los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (10.4%), disminuye considerablemente respecto a las fases anteriores, en las que constituía el elemento básico de la actividad docente de Sara.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	8%	7.8%	4%
FEEDBACK	5.1%	5.6%	2%

cuadro n° 92: Intervención Didáctica S.05 en las Fases 1, 2 y 3.

Las instrucciones-información (4%) pierden de forma significativa interés con relación a la fase anterior (7.8%), aunque sigue siendo un tema importante para la profesora.

"Además, no encuentro las estrategias adecuadas para poralizar la atención cuando las situaciones lo requieren". (D05-3-158,160)

Como podemos apreciar en el cuadro n° 92, el feedback (2%) disminuye significativamente respecto a la fase anterior (5.6%), no teniendo prácticamente interés para el profesor.

Analizando lo realizado en el desarrollo de sus clases durante esta fase, observamos una fuerte disminución en la tasa de Feedback (18.5) con respecto a la fase anterior (28.38). Aunque los niveles son muy bajos, la orientación del tipo de Feedback si que la podemos calificar de correcta, mejorando con relación a la fase anterior, FBCorrecto (75.68%) y FBGeneral (24.32%).

La atención que Sara presta a la **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** en esta fase, también se manifiesta en sus intervenciones en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Pienso que no hay problemas de maduración para los estilos de enseñanza que fomentan la creatividad. Lo que debemos hacer es no tener objetivos tan ambiciosos. Si no sale, pues modificando las sesiones; estamos en un proceso. Quizás es que tengamos excesivas presiones". (Gr.D.05-3-450,455)

Las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (9.1%) pierden cierto interés respecto a las fases anteriores, aunque siguen siendo un tema importante para Sara.

A diferencia con las fases anteriores, destaca que en esta fase la profesora se muestre atraída por un tema concreto de esta gran categoría. Aunque su frecuencia no llega a ser demasiado elevada, las decisiones interactivas, modificaciones de la tarea (4%), adquieren cierta importancia para nuestra profesora.

"No tenía mucho sentido el estar calificando cómo se hacía un pase ni que recurso se estaba desarrollando. al mismo tiempo, se me hacía imposible la toma de datos durante el desarrollo del partido; por todo ello, y sobre la marcha decidí que esta sesión se constituyera en la culminación práctica de los aprendizajes realizados a lo largo de esta U.D. (siempre de forma motivante y atractiva). Verdaderamente, creo que este cambio de decisión fue el acertado". (D05-3-11,22)

En la figura nº 45 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Sara durante la fase 3.

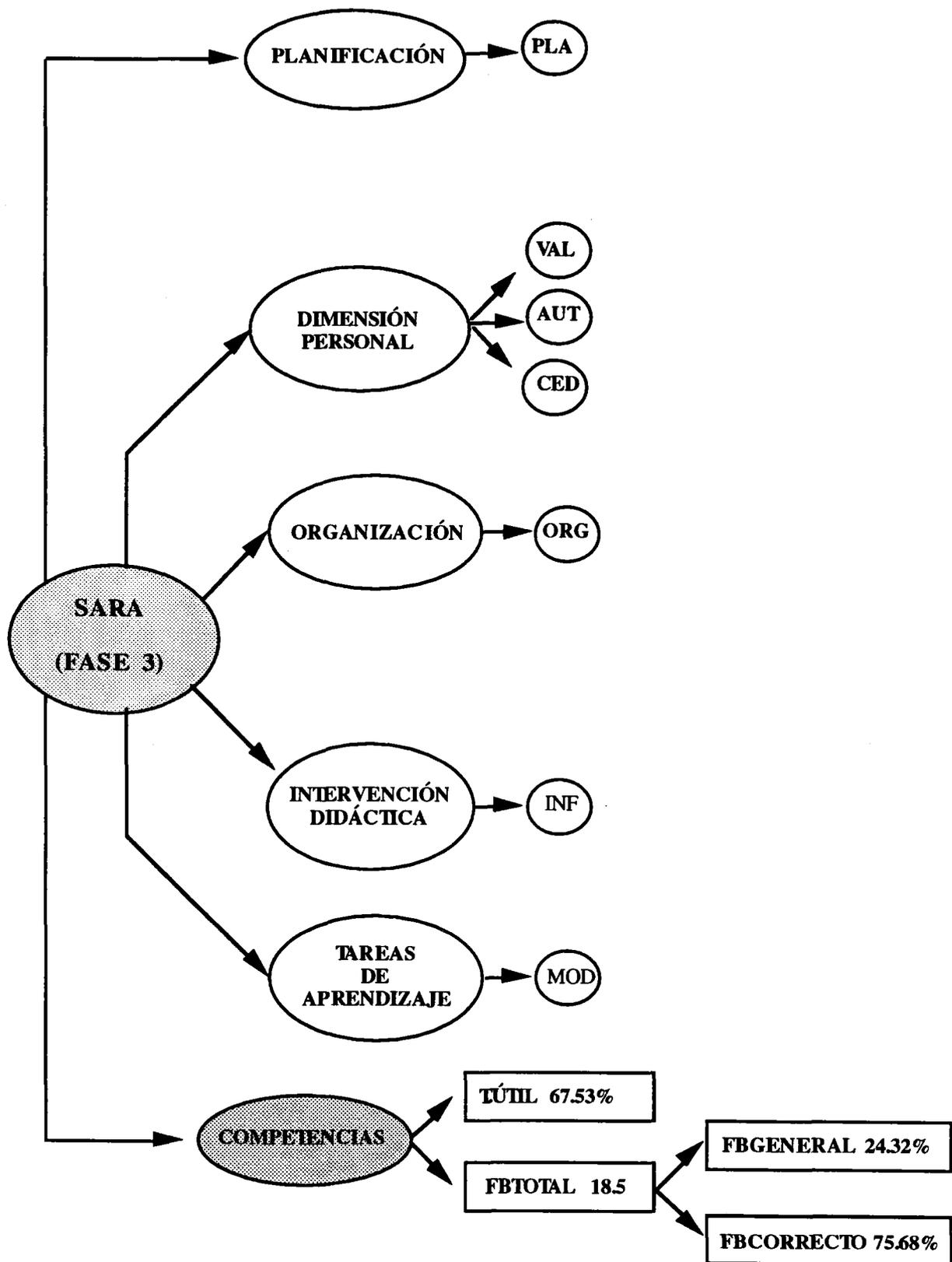


Figura nº 45: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Sara durante la Fase 3.

5.5.3. Discusión.

Los comienzos docentes de Sara se caracterizan por un moderado choque con la realidad, pues aunque muestra cierta inseguridad personal debido a su interés por el autoconcepto, no tiene problemas ni de organización ni de control. Por lo tanto, podemos decir que su preocupación por la supervivencia personal es muy reducida.

Los valores de Tiempo Útil (63.19%) conseguidos durante esta fase son bajos, lo que indica que se pierde excesivo tiempo en la información y organización de las tareas. Sin embargo, los podemos calificar de normales si consideramos que la profesora se encuentra en los comienzos de su actividad docente.

Además de su preocupación por la supervivencia personal, Sara también manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos, lo que indica que el choque con la realidad ha sido muy moderado.

Respecto a la situación de enseñanza, destaca su interés por la planificación y por las instrucciones, siendo éste último el tema que más le preocupa en esta primera fase.

El interés de Sara por el feedback, se pone de manifiesto en sus sesiones, alcanzando durante el desarrollo de las mismas un tasa muy alta (68) para estos comienzos de su actividad docente. Además, por las mismas razones, destaca la correcta orientación del tipo de feedback, alcanzando el FBCorrecto el 69.6%, mientras que sólo el 30.40% es de FBGeneral.

Por lo tanto, estos datos ponen de manifiesto el buen dominio que esta profesora muestra a priori sobre esta competencia.

La preocupación por los alumnos se manifiesta en su interés por las Tareas de Aprendizaje, aunque ninguna de las categorías referidas a este tema alcance una frecuencia significativa.

Durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo (segunda fase del programa), aumenta la seguridad personal de Sara al disminuir su preocupación por sí misma, si a esto le añadimos que tampoco durante esta fase manifiesta preocupación alguna por la organización y el control, podemos afirmar que Sara durante esta fase apenas muestra preocupaciones por su supervivencia personal. Por tanto, esta clara superación del choque con la realidad durante esta fase indican que el tipo de supervisión empleado es correcto.

La ausencia de problemas de organización y control, y la existencia de preocupaciones por la enseñanza y por los alumnos, no coinciden, en el caso de Sara, con las afirmaciones de Bain (1990) y Woods (1987) sobre los profesores noveles.

Aunque la profesora no se preocupa por la organización, el nivel de Tiempo Útil (66.19%) conseguido durante sus sesiones mejora en esta fase con relación a la fase anterior (63.19%), si consideramos que en algunas clases de esta fase se ha impartido el contenido de Expresión Corporal, podemos calificar de excelente el aprovechamiento del tiempo de la clase, lo que significa que la pérdida de tiempo en la explicación y organización de las tareas es mínima.

Además de su ligera preocupación por la supervivencia personal, Sara manifiesta otras preocupaciones según la clasificación de Fuller y Brown (1975), concretamente manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza, y hacia los alumnos, aunque predominan las primeras sobre las segundas.

La planificación vuelve a ser en esta fase uno de los temas fundamentales del conocimiento práctico de la profesora, esta importancia se refleja en las propuestas que realiza en las reuniones de Grupo de Discusión.

Dentro de las preocupaciones de la enseñanza, la intervención didáctica vuelve a ser en esta fase el elemento fundamental de la actividad docente de Sara, convirtiéndose la información otra vez, en el principal objetivo de sus análisis sobre la práctica docente.

Su interés por el feedback aumenta respecto a la fase anterior, teniendo su explicación en la vertiginosa reducción de la tasa de feedback (28.38) con respecto a la fase anterior (68), aunque esos valores podemos considerarlos como aceptables si tenemos en cuenta la inclusión durante esta fase del contenido de Expresión Corporal. Sin embargo, con este tipo de supervisión Sara retrocede en cuanto a la orientación del tipo de feedback, pues el General aumenta hasta el 40.52% y el Correcto disminuye hasta el 59.48%.

De la misma forma que en la fase anterior, la preocupación por los alumnos se manifiesta en su interés por las Tareas de Aprendizaje, aunque siguen sin aparecer categorías referidas a este tema que alcancen una frecuencia significativa.

Por último, destacar que bajo la influencia de este tipo de supervisión aumentan en el conocimiento práctico de Sara los juicios y creencias sobre la

enseñanza de la Educación Física, cuestionándose la teoría y cambiándola en la práctica, correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

En la tercera fase del programa de formación, supervisión Compañero-Grupo, observamos un significativo incremento de la inseguridad personal, ya que aumenta la preocupación por sí mismo, concretamente el autoconcepto vuelve a ser un tema de interés para Sara, pero sobre todo, destaca su especial preocupación por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones.

"Satisfactoria esta segunda experiencia en este contenido, por las sensaciones y vivencias personales que la confección y desarrollo de su diseño me aportó, y en cuanto a la propia actitud y aprendizaje de los alumnos". (D05-3-377,381)

Además de ese aumento de la inseguridad personal, muestra un considerable interés por la organización, algo que no había ocurrido en las fases anteriores. Todos estos datos ponen de manifiesto el aumento de las preocupaciones de Sara por la supervivencia personal.

Este incremento de la preocupación por la supervivencia personal, supone un retroceso en la superación del choque con la realidad. Podríamos pensar que la supervisión aplicada durante esta fase no ha sido la adecuada. Sin embargo, esta acentuación del choque con la realidad, tiene su explicación en que, durante esta fase la mayoría de las clases impartidas por Sara, han tenido como contenido la Expresión Corporal, la falta de dominio de la profesora sobre esta materia ha provocando un aumento de su inseguridad personal. Por tanto, pensamos que la supervisión necesita más tiempo durante esta fase.

Analizando los niveles de Tiempo Útil alcanzados en esta fase (67.53%) apreciamos un ligero incremento respecto a la fase anterior (66.19%). Si además, consideramos el contenido desarrollado a lo largo de las sesiones, Expresión Corporal, podemos afirmar que los valores de Tiempo Útil son excelentes, es más, atendiendo a los condicionantes que impone este tipo de contenido, el valor del Tiempo Útil es muy superior al de las fase anteriores. Por tanto, se puede decir que la organización no constituye un impedimento para el desarrollo de sus clases.

Estos datos obtenidos en el Tiempo Útil muestran la eficacia del tipo de supervisión empleado durante esta fase a pesar del contenido desarrollado y de la ausencia del Experto.

A pesar del incremento de la preocupación por la supervivencia personal, Sara en esta fase sigue manifestando preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos.

La planificación junto a las preocupaciones por si mismo se convierten en esta fase, en los temas fundamentales del conocimiento práctico de la profesora, consideramos que este excesivo interés se debe, a que la planificación de la sesión semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992), ya comentadas en el caso de "Andrés". Además, esta interés también se pone de manifiesto en las reflexiones realizadas por Sara en las reuniones de Grupo de Discusión.

En esta fase se produce una importante disminución en la intervención didáctica respecto a las fases anteriores, apreciándose un significativo descenso en su preocupación por la información, aunque sigue siendo un tema considerado por Sara.

El feedback no suscita el interés del profesor en esta fase, la falta de atención a este tema se manifiesta en lo realizado durante sus clases, hay una gran disminución respecto a las fases anteriores en la tasa de feedback (18.5), es poco satisfactoria, aunque hay que considerar el tipo de contenido impartido durante esta fase. Sin embargo, si se produce una mejora en la orientación del tipo de feedback, reduciéndose el FBGeneral (24.32%) y elevándose el FBCorrecto (75.68%), estos valores los podemos calificar de extraordinarios.

Por tanto, aunque la tasa de feedback disminuye debido al contenido, atendiendo a los valores del tipo de feedback podemos decir, que el tipo de supervisión aplicado durante esta fase es correcto.

De la misma forma que en la fase anterior, la preocupación por los alumnos se manifiesta en su interés por las Tareas de Aprendizaje. Sin embargo, aunque en esta fase su interés disminuye ligeramente con relación a las fases anteriores, centra su atención en un tema, las decisiones interactivas.

Debemos destacar que también bajo la influencia de este tipo de supervisión, siguen teniendo una especial importancia en el conocimiento práctico de Sara los juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, cuestionándose la teoría pero no cambiándola en la práctica correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

El caso de Sara también corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), tal y como ocurría en el caso de "Alberto".

Por último, señalar que Sara, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.5.4. Perfil de la Profesora.

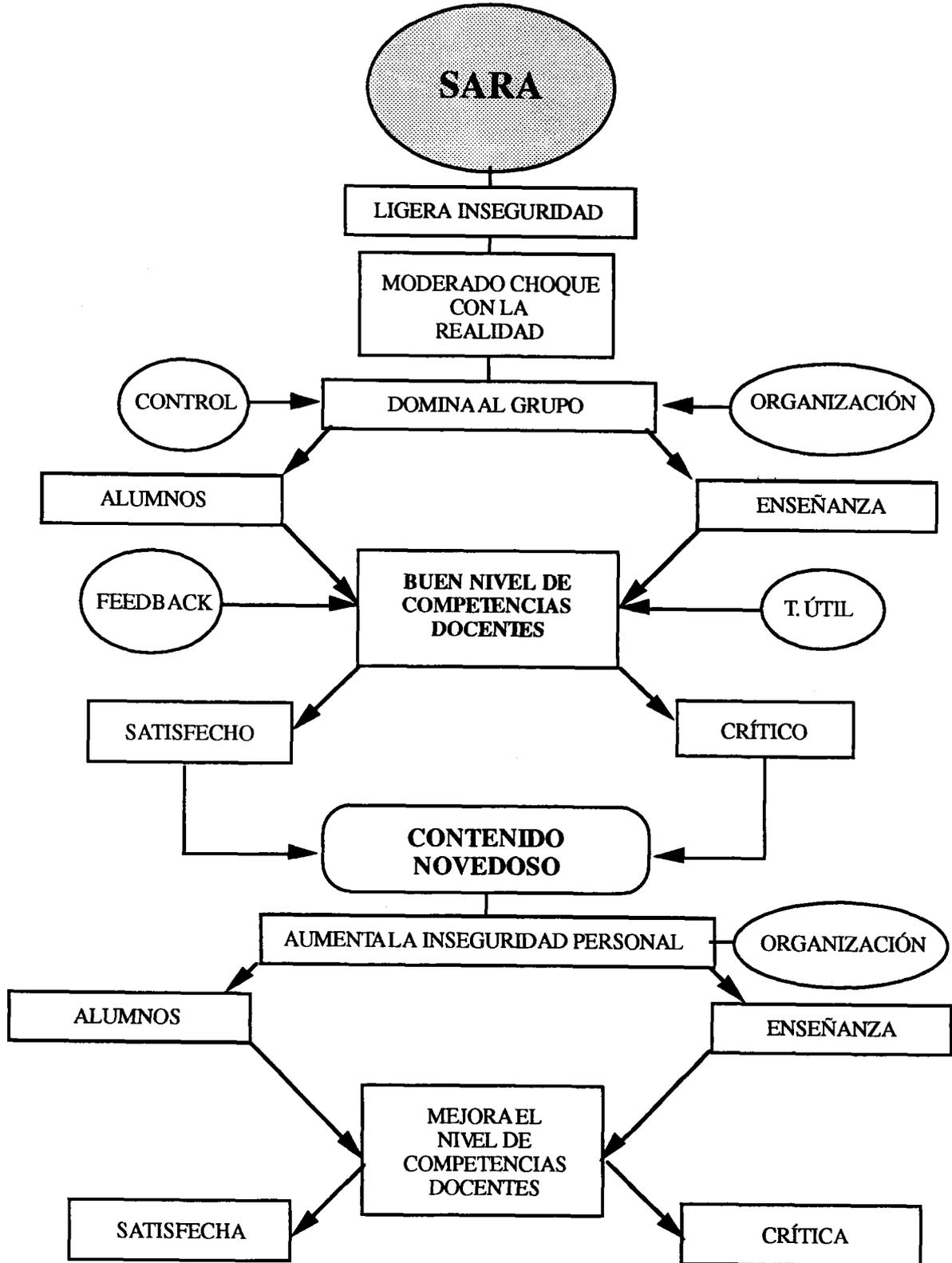


Figura nº 46: Resumen del Perfil de Sara como Profesora.

5.6. SUJETO 06: "EL CASO DE ADELA".

5.6.1. Biografía.

1. Experiencias previas como alumna en relación con la Educación Física.

Para Adela, el recuerdo más marcado de sus clases de Educación Física durante E.G.B. es estar en el patio con todos sus compañeros aprendiendo a enumerarnos, dar media vuelta y vuelta entera a la señal del profesor. Eran clases muy serias donde sólo podíamos estar pendientes del profesor. En B.U.P., tampoco tuvo unas buenas experiencias, recuerda a un profesor joven que les trataba de forma muy impersonal y distante, y al que todos temíamos por las pruebas que nos mandaba para los exámenes.

2. Experiencias previas como docente. No ha tenido ninguna experiencia docente en la enseñanza de la Educación Física en un centro educativo, sin embargo, trabajó como monitora de natación en piscinas particulares durante los veranos de sus estudios de I.N.E.F. En 4º de carrera, trabajó como monitora de natación terapéutica con "CADE", en ese mismo año, fue monitora de Atletismo en las Escuelas de la Federación Granadina de Atletismo.

3. Vida deportiva. Se caracteriza por la participación de Adela en carreras populares de medio fondo, cross y media marathón.

5.6.2. Estudio de cada una de las fases del programa.

FASE 1: FORMACIÓN TEÓRICA CON PRÁCTICA AUTÓNOMA.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros n° 20, 21, 37, y 38 (páginas 244, 262 y 263).

La **PLANIFICACIÓN** (24.2%) se convierte en esta fase en el elemento fundamental de la actividad docente de Adela,

	FASE 1
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	3%
OBJETIVOS	12.1%
CONTENIDOS	0%
TEMPORALIZACIÓN	3%
PARTES DE LA SESIÓN	6.1%

cuadro n° 93: Planificación S.06 en la Fase 1.

como podemos observar en el cuadro n° 93, el tema que más le preocupa es el de las intenciones educativas, objetivos (12.1%), convirtiéndose en la categoría que mayor frecuencia alcanza durante esta fase,

"Por otra parte, no he podido desarrollar todos los objetivos propuestos en ella. Los chicos necesitan más tiempo de asimilación del que yo había calculado para cada ejercicio, y se distraen con mayor facilidad". (D06-1-69-73)

aunque también son un tema importante en el desarrollo de sus sesiones, las partes de la sesión (6.1%).

"Durante el calentamiento no me ha resultado difícil conducirlos pues todo el grupo participa poniendo atención en las explicaciones y ejercicios". (D06-1-4,7)

La ORGANIZACIÓN (12.1%) se convierte en uno de los temas que mayor interés ha suscitado en la profesora durante esta fase,

	FASE 1
ORGANIZACIÓN EN GENERAL	6.1%
AGRUPAMIENTOS	6.1%
UTILIZACIÓN DEL MATERIAL	0%
APROVECHAMIENTO DE ESPACIO	0%

cuadro n° 94: Organización S.06 en la Fase 1.

como podemos apreciar en el cuadro n° 94, concede una gran importancia al modo de organizar la clase, organización en general (6.1%),

"Durante esta sesión, los problemas que he tenido, han sido sobre todo en la organización". (D06-1-62,63)

y a las estrategias y criterios para reunir a los alumnos, agrupamientos de los alumnos (6.1%)

"Tienden a agruparse por amistades, intereses, y éste quiero que sea un objetivo durante mis clases: que no den importancia a quién hay en un grupo determinado, sólo el pertenecer a uno, cuando la organización lo permita, y el interés por la tarea sea mayor que éste aspecto". (D06-1-13,19)

Analizando lo ocurrido en el desarrollo de sus clases, observamos que el valor del Tiempo Útil es del 65.51%, lo que constituye un excelente aprovechamiento del tiempo de la clase para ser el comienzo de su actividad docente.

En esta primera toma de contacto con la realidad docente, Adela tiene un interés reducido por sí misma, **DIMENSIÓN PERSONAL** (9.1%), aunque

	FASE 1
AUTOCONCEPTO	3%
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0%
VALORACIÓN GENERAL	6.1%

cuadro n° 95: Dimensión Personal S.06 en la Fase 1.

muestra una especial atención por realizar juicios valorativos sobre sus sesiones, valoración general (6.1%). Ver cuadro n° 95.

"He tenido muchos problemas en esta sesión, pues, en principio la he tenido que desarrollar en el gimnasio (por problemas de última hora), y no en el campo como tenía previsto". (D06-1-38,41)

Los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (9.1%), no tienen en esta fase mucho interés para Adela,

	FASE 1
INSTRUCCIONES-INFORMACIÓN	3%
FEEDBACK	3%
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN	3%

cuadro n° 96: Intervención Didáctica S.06 en la Fase 1.

como podemos observar en el cuadro n° 96, el feedback (3%) apenas tiene importancia para la profesora. Analizando lo realizado durante el desarrollo de sus clases, encontramos un elevada tasa de feedback (55.67) para estos comienzos docentes, y además, una válida orientación del tipo de feedback, sólo el 24.56% es de tipo General, y el 75.44% es FBCorrecto.

El **CLIMA DEL AULA** (9.1%) tiene ya en esta fase cierta importancia para la profesora, siendo el tema de la actitud del profesorado en las interacciones socio-afectivas (6.1%)

	FASE 1
ACTITUD DEL PROFESOR	6.1%
COMUNICACIÓN ALUMNOS	3%

cuadro n° 97: Clima del Aula S.06 en la Fase 1.

al que mayor importancia concede en esta fase. Ver cuadro n° 97.

"En general mi impresión ha sido buena; la relación con ellos cómoda y distendida". (D06-1-29,30)

Destaca la consideración que concede Adela en esta primera fase al **CENTRO DE ENSEÑANZA** (9.1%),

	FASE 1
COMPAÑEROS	0%
TUTOR DE PRÁCTICAS	3%
CONTEXTO DE AULA	6.1%
DIRECCIÓN	0%

cuadro n° 98: Centro de Enseñanza S.06 en la Fase 1.

mostrándose preocupada por las condiciones materiales y espaciales en las que se realiza su enseñanza, contexto aula (6.1%).

"Estos cambios de última hora, me han supuesto problemas, más que nada, en la organización. Espacio muy reducido, 25 balones y 25 niños con sus círculos de amistades que me resulta muy difícil deshacer". (D06-1-44-49)

Aunque la **MOTIVACIÓN** (6.1%) no constituye un tema importante en estos cominezos, Adela se muestra interesada por algunos aspectos relacionados con el mismo,

	FASE 1
INTERÉS POR LA TAREA	6.1%
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	0%
REFUERZOS	0%

cuadro n° 99: Motivación S.06 en la Fase 1.

concretamente por el grado de satisfacción alcanzado por el grupo, interés por la tarea (6.1%). Ver cuadro n° 99.

"Falta de interés por la tarea en sí, pero, esto he observado que ocurría en los grupos con mayor confianza entre ellos, y no en aquellos agrupados al azar". (D06-1-24,28)

Por último, con el **NIVEL DE PARTICIPACIÓN** (6.1%) ocurre lo mismo que con la **MOTIVACIÓN**, considerando importante la profesora

	FASE 1
PARTICIPACIÓN EN GENERAL	6.1%
RELACIÓN ALUMNO-TAREA	0%
APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO	0%

cuadro n° 100: Nivel de Participación S.06 en la Fase 1.

el nivel de participación del grupo, participación en general (6.1%). Ver cuadro n° 100.

"Otro problema ha sido que, después de explicar el ejercicio de forma general e ir a grupos en concreto, para corregirlos, había varios que sólo mostraban interés y participación cuando yo estaba con ellos". (D06-1-20,24)

En la figura n° 47 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Adela durante la fase 1.

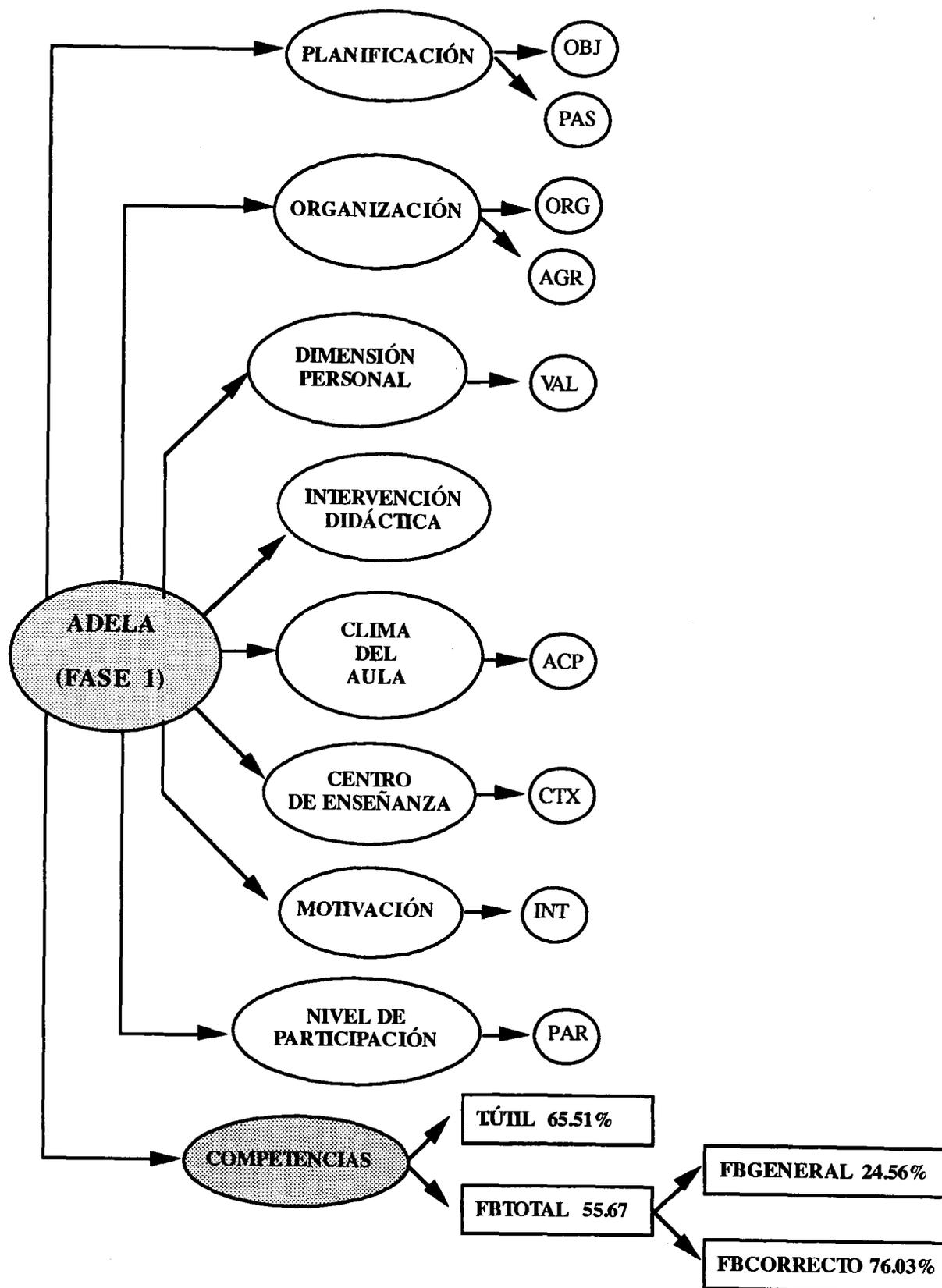


Figura n° 47: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Adela durante la Fase 1.

FASE 2: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL SUPERVISOR, EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros n° 20, 21, 37, y 38 (páginas 244, 262 y 263).

El interés por si misma se incrementa significativamente con respecto a la fase anterior (9.1%), convirtiéndose la **DIMENSIÓN PERSONAL** (15.2%) en el elemento más importante de la actividad docente de Adela durante esta fase, el tema que le preocupaba en la fase anterior, valoración en general (2.5%), prácticamente no tiene trascendencia durante esta fase, sin embargo, como

	FASE 1	FASE 2
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0%	11.4%
VALORACIÓN EN GENERAL	6.1%	2.5%

cuadro n° 101: Dimensión Personal S.06 en las Fases 1 y 2.

podemos observar en el cuadro n° 101, destaca su especial interés por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, alcanzando la categoría concepción educativa (11.4%) una frecuencia muy elevada, que le constituye en el tema más importante de toda esta fase.

"Pienso que quizás lo que falle sea el estilo de enseñanza. Ellos actúan como simples receptores de la información, como ejecutantes de tareas impuestas de las que parecen desarrollan por rutina. Pienso que el fallo está ahí, en no hacer a los alumnos protagonistas de sus acciones. Por ello, una posible solución sería establecer otro estilo, por ejemplo, participativo; donde ellos intervinieran de forma dinámica, y se interesaran por la tarea que están realizando. Este estilo sería muy interesante para desarrollarlo en mis sesiones y con mi grupo en concreto, por ello intentaré llevarlo a la práctica". (D06-2-148,162)

El CLIMA DEL AULA (13.9%) crece en importancia respecto a la fase anterior (9.1%), sin embargo, su interés por la actitud del profesorado en las interacciones socio-afectivas (5.1%) disminuye con relación a la fase anterior, aunque como podemos

	FASE 1	FASE 2
ACTITUD DEL PROFESOR	6.1%	5.1%
AUTONOMÍA	0%	3.8%

cuadro nº 102: Clima del Aula S.06 en las Fases 1 y 2.

apreciar en el cuadro nº 102, sigue siendo un tema trascendente para Adela.

"En esta sesión, he participado en un ejercicio con ellos, creo que esto me beneficia, pues me ayuda a ver el dinamismo dentro de la clase, me integro más en la tarea, al tiempo que su motivación aumenta". (D06-2-42,46)

Su preocupación por la actitud del profesor también se refleja en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

"La responsabilidad de guiar y que haya un clima favorable, depende del profesor". (Gr.D.06-2-615,616)

Aunque con una frecuencia poco relevante, destaca la atención que la profesora presta en esta fase a la capacidad del grupo para actuar por sí mismo, autonomía (3.8%).

"A pesar de todo, hubo gran descontrol, los alumnos no tienen esa responsabilidad de hacer lo que saben que tienen que hacer, si no hay un profesor que los controle en cada momento". (D06-2-144,148)

La **PLANIFICACIÓN** (12.7%) que en la fase anterior (24.2%) era el elemento fundamental de la actividad docente de Adela, en esta fase disminuye significativamente, aunque como apreciamos en el cuadro n° 103 sigue siendo un tema interesante para la profesora.

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	3%	3.8%
OBJETIVOS	12.1%	1.3%
CONTENIDOS	0%	1.3%
PARTES DE LA SESIÓN	6.1%	3.8%

cuadro n° 103: Planificación S.06 en las Fases 1 y 2.

Como apreciamos en el cuadro anterior, prácticamente desaparece su preocupación por los objetivos (1.3%), apreciándose también una disminución en el tema partes de la sesión (3.8%), aunque continua teniendo en esta fase cierta consideración para la profesora,

"Esto pudo ser también motivado por un tipo de calentamiento (llevado a cabo por una alumna), muy complicado en cuanto a organización". (D06-2-72,75)

por otra parte, se aprecia un ligero incremento en su interés hacia las decisiones preactivas, planificación en general (3.8%).

"Para esta sesión, programé un circuito, con las estaciones muy marcadas y claras; entre cada una, había incluso otro ejercicio, e hice mucho hicapié en el trabajo por tríos durante la información inicial". (D06-2-137,141)

Este interés por la planificación en general, lo refleja Sara en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Aunque no quiero quitar importancia a vuestros comentarios, lo fundamental para que la planificación sea eficaz es realizar una evaluación constante de la misma". (Gr.D.06-2-18,21)

El tema **TAREAS DE APRENDIZAJE** (8.9%) adquiere un ligero interés para Adela durante esta fase, sin embargo, ninguno de los temas que componen esta gran categoría adquiere una frecuencia relevante.

El **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (8.9%) es también un tema importante para Adela, observamos que su mayor interés está centrado en el modo de controlar al grupo, control en general (5.1%).

"Esta sesión, se me ha ido un poco de las manos, durante ella, tenía la sensación de descontrol por varios motivos: en primer lugar, no quería perder demasiado tiempo en la organización inicial, y , a pesar de haber dado pautas a seguir, por no reforzarla lo suficiente, durante la sesión, los alumnos no seguían el orden y los grupos preestablecidos". (D06-2-87,94)

Su consideración por la **MOTIVACIÓN** (7.6%) aumenta ligeramente respecto a la fase anterior, aunque como apreciamos en el cuadro nº 38, sigue siendo un tema sin excesiva importancia para Adela. Además, disminuye su interés hacia el tema que prestaba más atención en la fase anterior (6.1%), interés tarea (3.8%).

"Otro problema es la falta de participación, de motivación ante la tarea, sobre todo en ciertos alumnos, pero que influyen en el resto de la clase". (D06-2-34,37)

El **NIVEL DE PARTICIPACIÓN** (7.6%) crece ligeramente en consideración respecto a la fase anterior (6.1%), siguiendo la profesora preocupada por el nivel de participación del grupo, participación en general (6.3%).

"Un alumno al azar, lo ha realizado, y el resto de la clase ha respondido con gran participación". (D06-2-61,63)

Este gran interés por la participación en general, también lo pone de manifiesto Adela en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Los alumnos siempre mantenían los mismos grupos; intenté cambiarlo, pero como participaban más antes, desistí y ahora los dejo agruparse a su gusto". (Gr.D.06-2-317,320)

Por otra parte, en esta fase comienza la profesora a interesarse por el **ALUMNO (7.6%)**,

	FASE 1	FASE 2
ALUMNO EN GENERAL	3%	3.8%
APRENDIZAJE DEL ALUMNO	3%	3.8%

cuadro n° 104: Alumno S.06 en las Fase 1 y 2.

apreciándose una cierta atracción por las características y problemas de los alumnos, alumno en general (3.8%),

"No se si se debe a motivos personales suyos: edad..., o falta de motivación por mi parte en los ejercicios planteados, pues siempre hay alumnos que responden de forma positiva ante ellos". (D06-2-37,41)

y por su proceso de aprendizaje, aprendizaje del alumno (3.8%).

"Observé grandes progresos en aquellos alumnos que durante las sesiones anteriores iban claramente más atrasados; sobre todo en su actitud más positiva participativa ante los ejercicios de examen". (D06-2-170,174)

La **ORGANIZACIÓN (6.3%)**, disminuye significativamente con respecto a la fase anterior (12.1%), como podemos apreciar en el cuadro n° 105,

	FASE 1	FASE 2
ORGANIZACIÓN EN GENERAL	6.1%	3.8%
AGRUPAMIENTOS	6.1%	1.3%

cuadro n° 105: Organización S.06 en las Fases 1 y 2.

su interés por los agrupamientos de los alumnos (1.3%) prácticamente desaparece, sin embargo, aunque también decrece su frecuencia, el tema de organización en general (3.8%) sigue teniendo cierta importancia en la actividad docente de la profesora.

"Durante ésta clase he tenido problemas de organización. Los niños están acostumbrados a que se les dé todo de forma muy organizada, que el profesor haga los grupos, y cuando quiero que sean ellos los que se organicen, su actuación es totalmente pasiva". (D06-2-28-33)

Esta vigilancia constante de la organización de la clase, se manifiesta en el buen porcentaje de Tiempo Útil (70.70%) alcanzado en cada una de las sesiones de esta fase del programa, lo que refleja que prácticamente no se pierde tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

El interés por los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (5.1%), disminuye considerablemente respecto a la fase anterior (9.1%), en la que era un tema importante para Adela, aunque sin llegar a alcanzar una frecuencia muy elevada.

El interés mostrado al feedback (0%) es nulo, sin embargo, en sus clases si que realiza correcciones (32.75) , aunque la tasa alcanzada es menor que en la fase anterior (55.67). Pero a pesar de esta disminución, la orientación del tipo de feedback mejora respecto a la fase anterior, lográndose un 84.73% de FBCorrecto y reduciéndose al 15.27% el FBGeneral.

En la figura n° 48 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Adela durante la fase 2.

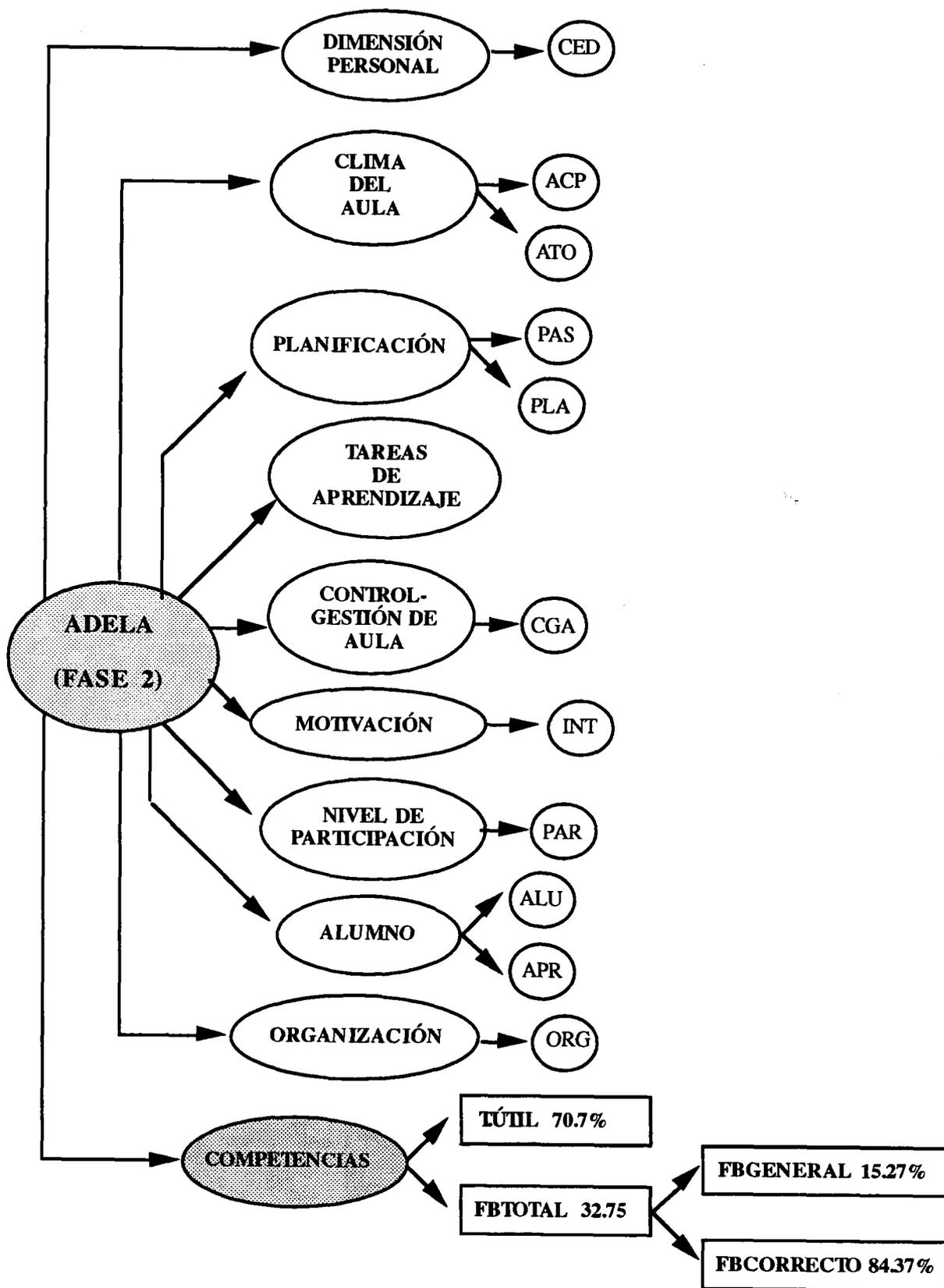


Figura n° 48: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Adela durante la Fase 2.

FASE 3: PRÁCTICA AUTÓNOMA Y ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN INTERACCIÓN CON EL COMPAÑERO Y CON EL GRUPO.

Para el análisis de esta fase vamos a tener presente los resultados señalados en los cuadros nº 20, 21, 37, y 38 (páginas 244, 262 y 263).

La **PLANIFICACIÓN** (17.9%) se convierte en esta fase en el elemento fundamental de la actividad docente de Adela, experimentando un significativo incremento respecto a la fase anterior (12.7%).

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACIÓN EN GENERAL	3%	3.8%	4%
OBJETIVOS	12.1%	1.3%	6%
CONTENIDOS	0%	1.3%	6%
PARTES DE LA SESIÓN	6.1%	3.8%	1%

cuadro nº 106: Planificación S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

Según observamos en el cuadro nº 106, los temas que más le interesan son el de las intenciones educativas, objetivos (6%),

"Pienso que los ejercicios propuestos si se consiguieron: aprender dos tipos de saques, reforzar lo aprendido en la clase anterior (pase de dedos y antebrazos), y aplicar todo en una situación reducida de juego". (D06-3-71-75)

y los contenidos (6%),

"Es la primera clase sobre éste contenido, expresión corporal, y el trabajo centrado en las relaciones personales". (D06-3-42,44)

mostrando también atención, aunque con una frecuencia menor, hacia las decisiones preactivas, planificación en general (4%).

"Quiero proponerme para la siguiente clase, intercambiarlos, de forma que se mezclen los niveles, que estarán claramente definidos". (D06-3-90,93)

Su interés por la **MOTIVACIÓN** (12.9%) aumenta significativamente respecto a la fase anterior (7.6%), convirtiéndose en uno de los elementos más importantes para Adela durante esta fase.

Además, según podemos observar en el cuadro n° 107, aumenta con

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INTERES TAREA	6.1%	3.8%	6%
PLANTEAMIENTO DEL TRABAJO	0%	1.3%	6%

cuadro n° 107: Motivación S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

relación a la fase anterior su atención hacia el grado de satisfacción alcanzado por el grupo, interes tarea (6%),

"El grado de motivación ha sido muy alto debido únicamente a la tarea en sí (desplazaminetos con zancos); por la utilización de un material nada corriente, y , que los alumnos no se esperaban éste tipo de trabajo en ésta sesión". (D06-3-175,179)

manifestando también interés por la forma de presentar y plantear las tareas motrices, planteamiento del trabajo (6%).

"Creo que ésta responsabilidad, es, sobre todo mía; en la forma de plantear los ejercicios, y la motivación implícita que conllevan".

(D06-3-10,13)

El interés de Adela por la **MOTIVACIÓN** va mucho más allá, relacionándolo con los problemas de organización, tal y como afirma en las reuniones de Grupo de Discusión.

"Con tareas motivantes no tienes problemas de organización. Si ha ellos les gusta la tarea que les has propuesto se organizan rápidamente". (Gr.D.06-3-260,263)

La **ORGANIZACIÓN** (10%), se incrementa significativamente con respecto a la fase anterior (6.3%), convirtiéndose en uno de los temas más importantes para Adela durante esta fase.

El tema que más le interesa es el referido al modo de organizar la clase, organización en general (6%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ORGANIZACIÓN EN GENERAL	6.1%	3.8%	6%
AGRUPAMIENTOS	6.1%	1.3%	1%

cuadro n° 108: Organización S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

que como apreciamos en el cuadro n° 108, alcanza una frecuencia relevante y muy similar a la de la primera fase (6.1%).

"Esto se debe a una falta de organización previa en éste sentido, por lo que estableceré un orden siguiendo la lista de clase, y que todos ellos tengan una responsabilidad igual en éste aspecto".

(D06-3-104,108)

Esta atención a la organización de la clase, se manifiesta en un significativo aumento del Tiempo Útil (78.40%) con respecto a la fase anterior (70.70%), lo que refleja que prácticamente no hay pérdida de tiempo en la organización y explicación de las tareas, y que el aprovechamiento del tiempo de la clase es excelente.

El interés por sí misma, **DIMENSIÓN PERSONAL** (9%), que en la fase anterior (15.2%) era el tema más importante para Adela, disminuye significativamente durante esta fase, aunque sigue siendo un tema trascendente para la profesora.

Como ocurría en la fase anterior, la única categoría que interesa a Adela es la de realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, concepción educativa (5%),

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0%	11.4%	5%
VALORACIÓN EN GENERAL	6.1%	2.5%	2%

cuadro n° 109: Dimensión Personal S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

aunque como se puede apreciar en el cuadro n° 109, la atención a este tema disminuye significativamente durante esta fase, aunque sigue siendo considerado por la profesora.

"Ahora pienso, que debería haber comenzado siguiendo otra línea de trabajo, mediante juegos, primero, de carácter socializador, ir profundizando poco a poco, para hacerles, sin que a los niños les suponga demasiado esfuerzo, que desarrollen una nueva forma de trabajo, donde la imaginación y creatividad sean las bases, y, la forma de expresarse, con desarrollo progresivo, salga de forma espontánea". (D06-3-123,132)

Las **TAREAS DE APRENDIZAJE** (9%) siguen siendo importantes para Adela durante esta fase. A diferencia con las fases anteriores, destaca que en esta fase la profesora se muestre atraída por un tema concreto de esta gran categoría, tareas en general (6%), que como podemos observar alcanza una frecuencia importante dentro de esta fase.

"Los mayores problemas que he tenido han sido en los ejercicios propuestos utilizando la red". (D06-3-163,164)

El **NIVEL DE PARTICIPACIÓN** (9%) también aumenta significativamente respecto a la fase anterior (7.6%), siguiendo la profesora preocupada por el nivel de participación del grupo, participación en general (9%), que aumenta su frecuencia significativamente respecto a la fase anterior (6.3%), convirtiéndose en la preocupación más importante para Adela durante esta fase.

"En general la participación ha sido muy positiva; éste deporte les motiva bastante, y las clases se hacen muy amenas". (D06-3-169,171)

También aumenta ligeramente durante esta fase la importancia que esta profesora concede al **ALUMNO** (8%). Incrementándose con respecto a la fase

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ALUMNO EN GENERAL	3%	3.8%	5%
APRENDIZAJE DEL ALUMNO	3%	3.8%	3%

cuadro n° 110: Alumno S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

anterior su interés por las características y problemas de los alumnos, alumno en general (5%),

"Pienso que la edad, poca madurez, es muy significativa, y también no haber trabajado antes éste tipo de contenido". (D06-3-47,49)

sin embargo, disminuye su atención hacia el proceso de aprendizaje, aprendizaje del alumno (3%). Ver cuadro n° 110.

"La mayor parte de los alumnos han aprendido bastante bien su uso, y se desplazaban con bastante soltura por el gimnasio". (D06-3-180,182)

El interés por el **CLIMA DEL AULA** (7%) sufre una gran reducción con respecto a la fase anterior (13.9%), aunque como podemos apreciar en el cuadro n° 111 la profesora sigue mostrando cierta consideración hacia el mismo, no hay ningún tema concreto que muestre una frecuencia relevante, disminuyendo muy significativamente su

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ACTITUD DEL PROFESOR	6.1%	5.1%	2%
AUTONOMÍA	0	3.8%	1%

cuadro n° 111: Clima del Aula S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

interés por la actitud del profesorado en las interacciones socio-afectivas (2%).

El **CONTROL-GESTIÓN DE AULA** (7%) disminuye en importancia respecto a la fase anterior (8.9%), aunque sigue siendo un tema considerado por Adela.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CONTROL EN GENERAL	0%	5.1%	1%
CONTROL DE LA ACTIVIDAD	0%	2.5%	3%
DISCIPLINA	0%	0%	3%

cuadro nº 112: Control-Gestión de Aula S.06 en las Fases 1, 2 y 3.

Según podemos apreciar en el cuadro nº 112, los temas que más le atraen, aunque no llegan a alcanzar una frecuencia relevante, son el del cumplimiento de la actividad prevista, control de la actividad (3%),

"También fueron bastante motivantes, aunque la participación al principio tuve que establecerla mediante el criterio de seguir un orden, y con unas reglas básicas". (D06-3-227,231)

y el de las normas de funcionamiento en el aula, normas - disciplina (3%).

"He tenido problemas en la recogida de material, todos se escaqueaban y me resultaba muy difícil mandarles a unos en concreto el hacerse responsables en la recogida de todo el material". (D06-3-100,103)

El interés por los temas relacionados con la enseñanza, **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA** (3%), disminuye muy considerablemente durante esta fase, reduciéndose su frecuencia a unos niveles inapreciables.

El interés mostrado al feedback (1%) es prácticamente nulo, sin embargo, analizando lo realizado durante sus clases, observamos que alcanza una tasa aceptable de feedback (32.26), similar a la de la fase anterior (32.75). Además, la orientación del tipo de feedback mejora respecto a la fase anterior, lográndose unos porcentajes excelentes, 94.17% de FBCorrecto, reduciéndose al 5.83% el FBGeneral.

En la figura nº 49 podemos observar un esquema que resume las preocupaciones y la conducta en el aula de Adela durante la fase 3.

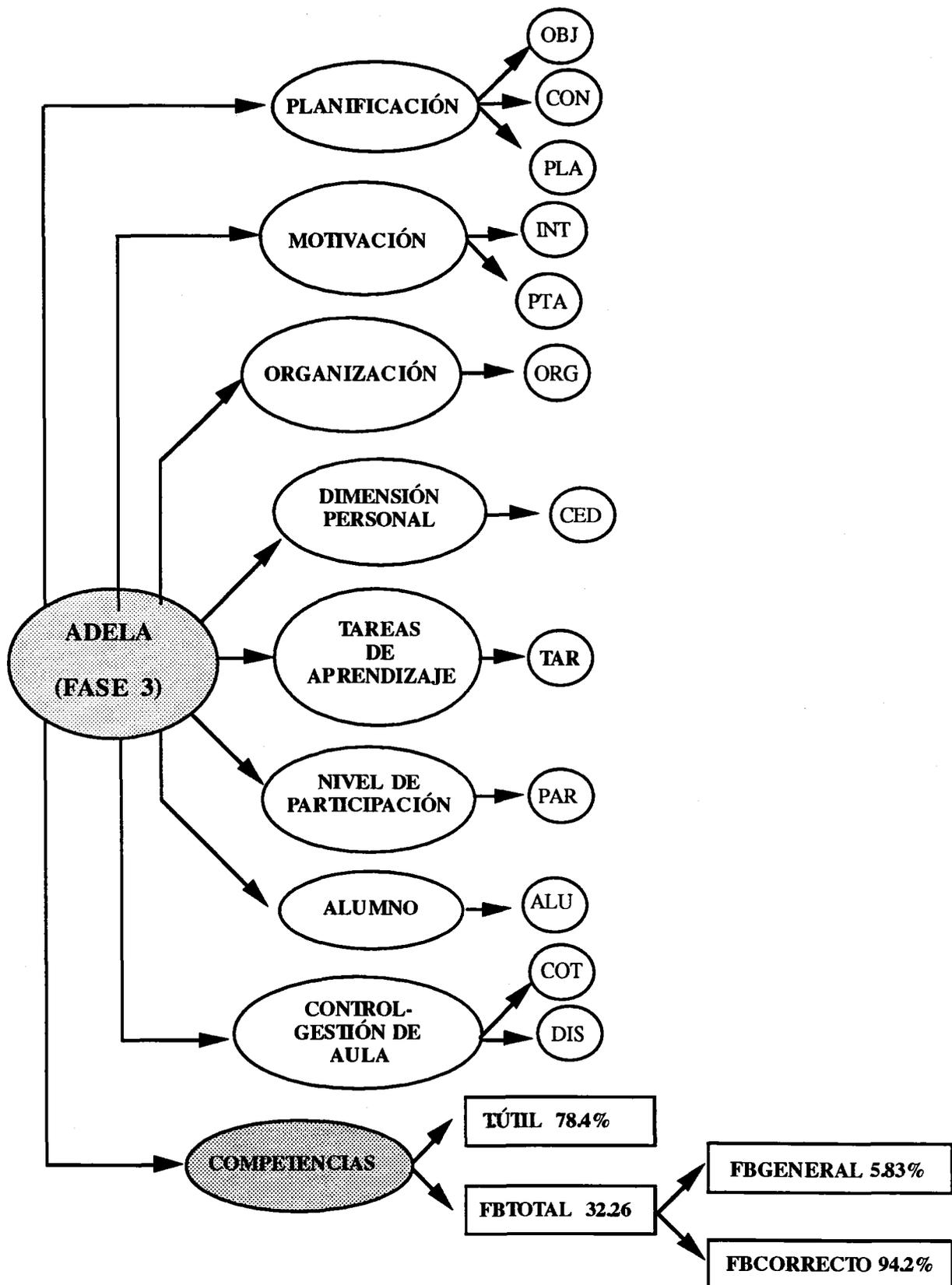


Figura n° 49: Esquema de las preocupaciones y de la conducta en el aula de Adela durante la Fase 3.

5.6.3. Discusión.

Adela en su primer contacto con la actividad docente, manifiesta características propias de sufrir un considerable choque con la realidad, situándose en la etapa que Fuller y Brown (1975) denominan "Preocupación por la supervivencia personal". Está muy interesada por hacer juicios valorativos de sus sesiones y por encontrar la actitud correcta como profesora para agradar a su alumnado, lo cuál es muy importante en los comienzos docentes, pues según J. M. Esteve (1988) para tener éxito como profesor y lograr una enseñanza de calidad es necesario que el profesor tenga confianza en sí mismo.

Otra muestra de su preocupación por la supervivencia personal, es la especial atención que presta a la organización, coincidiendo con las argumentaciones realizadas por Woods (1987) y Bain (1990).

Atendiendo a los valores de Tiempo Útil conseguidos en esta fase (65.51%), que podemos calificar de satisfactorios dado que es su primer enfrentamiento con la realidad docente, se puede decir que la organización no ha constituido un impedimento dentro de su labor docente.

Además de su preocupación por la supervivencia personal, Adela también manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos, lo que indica que el choque con la realidad no es muy intenso.

Respecto a la situación de enseñanza, destaca su especial interés por la planificación, concretamente por los objetivos, que se convierten en el tema fundamental del conocimiento práctico de la profesora durante esta fase. Consideramos que esta preocupación se debe, a que la planificación de la sesión

semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992), ya comentadas en el caso de "Andrés".

Dentro de sus preocupaciones por la enseñanza, destaca su interés por el **CENTRO DE ENSEÑANZA**, concretamente por las condiciones materiales y espaciales en las que se realiza la enseñanza, contexto aula.

Aunque el interés de Adela por el feedback no es muy alto, durante el desarrollo de sus sesiones logra una tasa muy alta de Feedback (55.67) para estos comienzos de su actividad docente. Además, destaca la correcta orientación del tipo de feedback, alcanzando el FBCorrecto el 75.44%, mientras que sólo el 24.56% es de FBGeneral.

Por lo tanto, estos datos ponen de manifiesto el buen dominio que esta profesora muestra a priori sobre esta competencia.

La preocupación por los alumnos se manifiesta en su interés por la Motivación y por el Nivel de Participación, concretamente por el interés-tarea y por la participación en general.

Durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo (segunda fase del programa), Adela mantiene una preocupación por la supervivencia personal similar a la de la fase anterior. Pues aunque disminuye su preocupación por la organización y por su actitud hacia los alumnos, aumenta su interés por el control y por sí misma.

Esta ligera atención a la organización se pone de manifiesto en el desarrollo de sus clases, alcanzando en esta fase un nivel de Tiempo Útil (70.70%) superior al

de la fase anterior (65.51%). Este valor es un indicador del buen aprovechamiento del tiempo de la clase y de la poca pérdida de tiempo en la explicación y organización de las tareas. Por tanto, la organización no constituye ningún tipo de impedimento en la realización de sus clases. Es decir, su aparición en el conocimiento práctico de Adela constituye más que una preocupación, una vigilancia de este elemento para conseguir un buen aprovechamiento del tiempo de la clase.

Estos datos constituyen una muestra de la eficacia del tipo de asesoramiento aplicado y del buen dominio que la profesora adquiere sobre esta competencia, porque a pesar de impartirse en algunas sesiones el contenido de Expresión Corporal, en las cuales el tiempo de actividad motriz no es muy alto, Adela obtiene un nivel de Tiempo Útil que podemos calificar de excelente para una profesora en formación.

Además de su preocupación por la supervivencia personal, Adela manifiesta otras preocupaciones según la clasificación de Fuller y Brown (1975), concretamente manifiesta preocupaciones hacia la situación de enseñanza, y hacia los alumnos, predominando estas últimas sobre las primeras.

La planificación vuelve a ser en esta fase uno de los temas fundamentales del conocimiento práctico de la profesora, aunque su interés disminuye respecto a la fase anterior. Desapareciendo su excesiva preocupación por los objetivos, dirigiéndose su interés hacia las decisiones preactivas, lo cual se pone de manifiesto en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión.

Las Tareas de Aprendizaje adquieren durante esta fase un interés considerable, aunque no existen categorías referidas a este tema que alcancen una frecuencia significativa.

Adela durante esta fase, prácticamente no manifiesta interés por los temas relacionados con la enseñanza, Intervención didáctica (5.1%), reduciéndose mucho su importancia con respecto a la fase anterior (9.1%).

El interés de la profesora por el feedback (0%) es nulo en esta fase, sin embargo, durante sus sesiones si que imparte conocimiento de resultados a sus alumnos, aunque la tasa de feedback (32.75) que logra es menor que en la fase anterior (55.67). No obstante, considerando que durante esta fase se desarrollan algunas clases de Expresión Corporal, podemos afirmar que la tasa de feedback alcanzada por Adela es adecuada. Por otra parte, también mejora la calidad del tipo de feedback respecto a la fase anterior, alcanzándose unos porcentajes excelentes, FBCorrecto 84.73% y FB General 15.27%. Por lo tanto, estos datos reflejan que el asesoramiento es positivo y que Adela tiene un buen dominio de esta competencia, considerando la influencia del contenido.

Su preocupación por los alumnos se manifiesta en su interés por la Motivación, que se incrementa ligeramente respecto a la fase anterior, aunque disminuye su atención hacia el tema concreto que le atraía en la fase anterior, interés-tarea.

Además, considera importante el nivel de participación que aumenta con respecto a la fase anterior, interés que también manifiesta en las reuniones de Grupo de Discusión.

Esta preocupación por los alumnos tiene también su manifestación en su interés por las características y problemas de los alumnos, y por su proceso de aprendizaje.

La atención de Adela a la capacidad del grupo o del alumno, para actuar por sí mismos, constituye un indicador más de la preocupación que tiene la profesora por los alumnos durante esta fase.

Por último, destacar que bajo la influencia de este tipo de supervisión aumentan muy significativamente en el conocimiento práctico de Adela, los juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, reflexiona sobre la teoría y la afianza en la práctica. Correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

En la tercera fase del programa de formación, supervisión Compañero-Grupo, observamos una significativa disminución de la preocupación por la supervivencia personal, ya que aunque aumenta el interés de Adela por la organización, concretamente por la organización en general, disminuye su preocupación por el control, por sí misma y por su actitud hacia los alumnos.

A pesar de no superarse totalmente la preocupación por la supervivencia personal, debemos afirmar que el asesoramiento llevado a cabo durante esta fase ha sido positivo, pues aunque se introducen los contenidos novedosos no ha aumentado la inseguridad personal de Adela, sino todo lo contrario, se ha reducido.

Analizando los niveles de Tiempo Útil alcanzados en esta fase (78.40%) apreciamos un significativo incremento respecto a la fase anterior (70.70%). Si además, consideramos el contenido desarrollado a lo largo de las sesiones,

Expresión Corporal, podemos afirmar que los valores de Tiempo Útil son excelentes, es más, atendiendo a los condicionantes que impone este tipo de contenido, el valor del Tiempo Útil es muy superior al de las fases anteriores. Por tanto, se puede decir que la organización no constituye un impedimento para el desarrollo de sus clases.

Estos datos obtenidos en el Tiempo Útil muestran la eficacia del tipo de supervisión empleado durante esta fase a pesar del contenido desarrollado y de la ausencia del Experto.

A pesar de que sigue existiendo cierta preocupación por la supervivencia personal, Adela en esta fase también tiene preocupaciones hacia la situación de enseñanza y hacia los alumnos.

La planificación vuelve a convertirse en esta fase, en el tema fundamental del conocimiento práctico de la profesora, interesándose por los objetivos, decisiones preactivas y destacando su interés por los contenidos. Consideramos, como hemos mencionado anteriormente que este excesivo interés por la planificación se debe, a que la planificación de la sesión semanal es una actividad importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992), ya comentadas en el caso de "Andrés".

La profesora sigue interesándose también en esta fase por las Tareas de aprendizaje, aunque en esta ocasión su atención se centra en un tema concreto, tareas en general.

En esta fase el interés de Adela por los temas relacionados por la enseñanza, intervención didáctica (3%) prácticamente no existe.

La profesora en esta fase, tampoco manifiesta interés por el feedback (1%), sin embargo, durante el desarrollo de sus sesiones imparte una cantidad considerable de conocimiento de resultados a sus alumnos, logrando una tasa de feedback (32.26) idéntica a la de la fase anterior (32.75). No obstante, considerando que durante esta fase se desarrolla el contenido de Expresión Corporal, podemos afirmar que la tasa de feedback alcanzada por Adela es incluso mejor que la de la fase anterior. Por otra parte, mejora aún más la calidad del tipo de feedback respecto a la fase anterior, alcanzándose unos porcentajes más que excelentes, FBCorrecto 94.17% y FB General 5.83%.

Por lo tanto, considerando la influencia del contenido, podemos afirmar que el tipo de supervisión aplicado durante esta fase ha sido positivo y que Adela, tiene un buen dominio de esta competencia.

El significativo incremento de la Motivación (12.9%) durante esta fase, le convierte en uno de los elementos fundamentales del conocimiento práctico de Adela, siendo este hecho una manifestación de su especial preocupación por los alumnos en esta fase. Además, esta preocupación queda reflejado en sus reflexiones en las reuniones de Grupo de Discusión. Para Breuse (1984) esta preocupación por la motivación, es debida a que los profesores no tienen técnicas suficientes para cubrir la falta de motivación, provocando dificultades en las relaciones del aula.

También aumenta el interés de Adela por el Nivel de participación y por los problemas y características de los alumnos, lo que muestra la gran preocupación que tiene la profesora durante esta fase por los alumnos.

Subrayamos, que durante esta última fase la gran mayoría de las preocupaciones de Adela se han centrado en la tercera etapa de Fuller y Brown (1975), denominada, preocupaciones del profesor hacia los alumnos.

Por otra parte, durante la supervisión aplicada en esta fase, disminuye significativamente el interés de la profesora por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, reflexiona sobre la teoría pero no la cambia en la práctica. Correspondiéndose con el denominado "Conocimiento de casos" (Shulman 1986).

El caso de Adela también corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), tal y como ocurría en el caso de "Alberto".

Por último, señalar que Adela, tanto al principio como al final de su participación en el programa de Formación Inicial estudiado en la presente investigación, ha mostrado una gran actitud hacia el trabajo en Grupo.

5.6.4. Perfil de la Profesora.

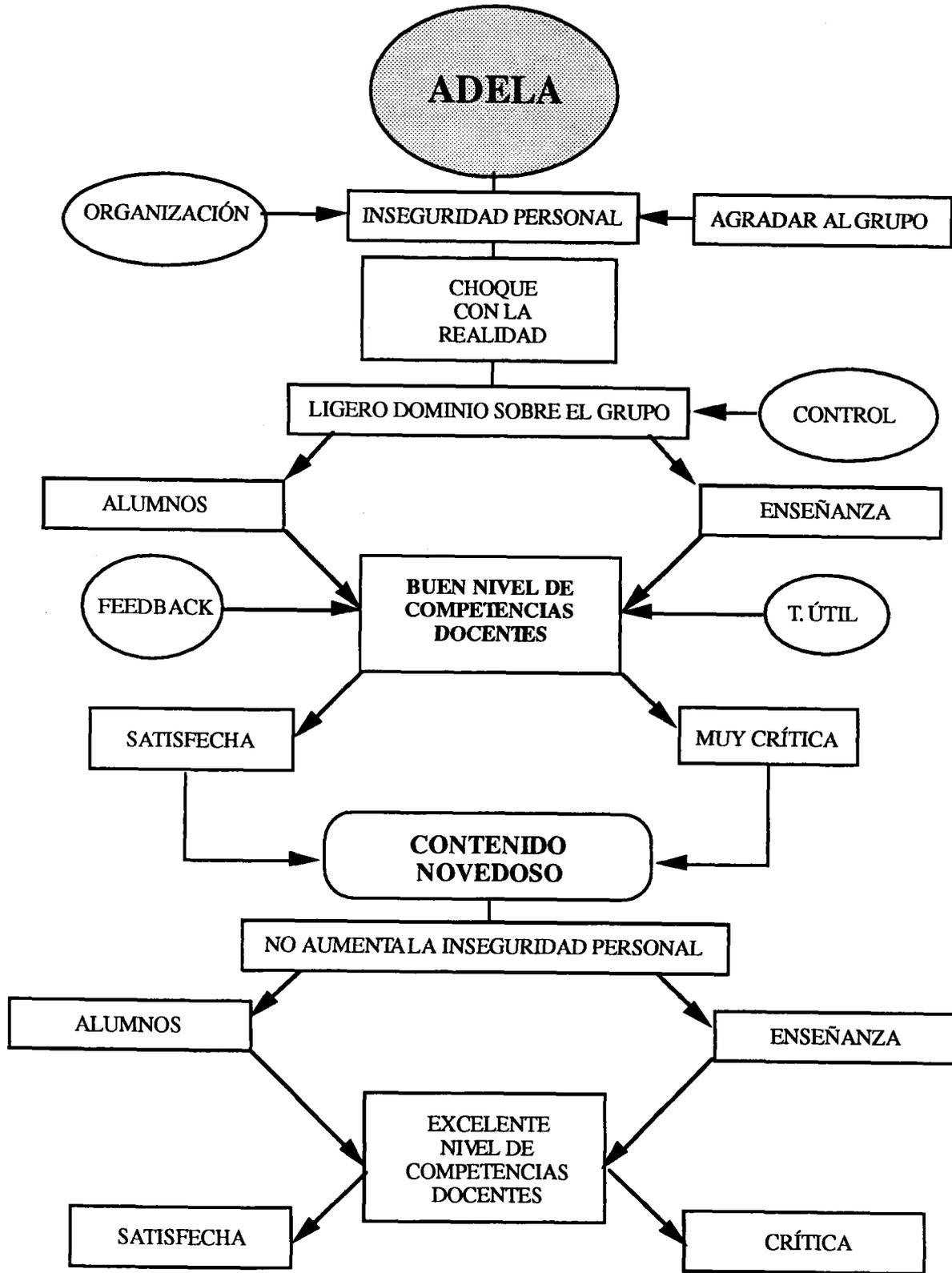


Figura nº 50: Resumen del Perfil de Adela como Profesora.

5.7. DISCUSIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL BASADO EN EL TRABAJO EN GRUPO.

En los apartados anteriores, hemos realizado un estudio descriptivo individualizado de cada uno de los sujetos que participaron en el programa de Formación Inicial. Ahora, en el presente apartado, vamos a realizar un análisis y discusión del programa de formación en su globalidad.

Para ello, nos centraremos en los aspectos más relevantes y que son comunes a todos los sujetos que han participado en este programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo.

Este análisis y discusión los hemos realizado atendiendo a la siguiente estructura:

5.7.1. Estudio del Conocimiento Práctico.

5.7.2. Estudio del contenido temático.

5.7.3. Estudio de la conducta docente.

5.7.4. Estudio de la actitud docente.

5.7.1. Estudio del Conocimiento Práctico.

Observamos que se produce en todos los casos un cambio en los intereses y preocupaciones docentes, a lo largo de las tres fases del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en grupo. El "choque con la realidad" permanece en la mayoría de los sujetos durante toda la Formación Inicial.

La evolución del conocimiento práctico a lo largo del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo se caracteriza porque en la primera fase del programa se produce un fuerte "choque con la realidad" y una gran preocupación por la supervivencia personal, se suaviza durante la segunda fase y, en la tercera fase del programa, se produce un nuevo incremento de la preocupación por la supervivencia personal para la mayoría de los sujetos. La razón de este incremento del choque con la realidad en la tercera fase, durante la supervisión Compañero-Grupo, se debe fundamentalmente a la introducción en esta fase de un contenido novedoso para estos profesores, la Expresión Corporal.

La falta de conocimiento sobre el contenido de Expresión Corporal, debido al escaso tratamiento en el curriculum del Licenciado en Educación Física, parece que provoca al llevarlo a la práctica un incremento de la inseguridad personal en el futuro docente. Por tanto, ante esta realidad recomendamos:

- No introducir en la Formación Inicial contenidos que no dominen los profesores en prácticas.

- En su caso, hacer coincidir la supervisión en la que participe el Experto con la fase en la que se vayan a impartir contenidos que no dominen los profesores en Formación Inicial.

- Establecer una mayor duración para las fases en las que aparezca algún contenido no dominado por los profesores en Formación Inicial.

En el conocimiento práctico de nuestros sujetos, las preocupaciones no aparecen en estadios o etapas secuenciales, por lo que nuestro estudio no confirma las teorías de Fuller y Brown (1975), Vonk (1983), Veenman (1987) y del Villar (1993). Sin embargo, si corrobora la teoría de Sitter y Lanier (1982), que confirma la existencia de las preocupaciones señaladas por Fuller y Brown (1975), pero no ratifican que su aparición se produzca en secuencia alguna, sino, más bien de forma simultánea, es decir, puede no haberse superado la preocupación por la supervivencia personal y que existan preocupaciones por la situación de enseñanza o por los alumnos.

La aparición de otras preocupaciones simultáneamente a la de supervivencia personal, pensamos que se debe a los tipos de supervisión empleados y, a la participación de los docentes en el Grupo de Discusión. El intercambio de problemas y experiencias con otros colegas, ayuda a centrar la atención en otros problemas de la actividad docente. Según Foster (1982), citado por Marcelo (1992), los Grupos de Discusión ayudan a los profesores principiantes a afrontar el llamado "shock cultural" y, a descargar la ansiedad, tensión y el estrés que provocan las clases.

La gran mayoría de los profesores de Educación Física en Formación Inicial han sufrido en la primera fase un fuerte "choque con la realidad", suavizado durante la segunda fase gracias a la supervisión Experto-Compañero-Grupo. Por tanto, aconsejamos la inmediatez de la supervisión durante la Formación Inicial para reducir la intensidad y duración de este choque, y así, disminuyendo la insatisfacción personal, conseguir unos mayores logros docentes.

Como hemos podido comprobar, la evolución del conocimiento práctico no ha sido igual en todos los casos. Estas diferencias, nos llevan a aconsejar una individualización del programa de formación en los siguientes niveles:

- Duración de cada fase.
- Tipo de actividades de formación.
- Tipo de supervisión.

5.7.2. Estudio del contenido temático.

Estudiadas las cuatro dimensiones del conocimiento práctico, la que mayor interés alcanza es la Dimensión Aula, seguida en segundo lugar por la Dimensión Personal y, no teniendo prácticamente ninguna relevancia ni la Dimensión Institucional, ni la Dimensión trabajo en Grupo, lo que confirma el estudio de del Villar (1993) sobre el contenido temático del conocimiento práctico del profesor de Educación Física en Formación Inicial.

Las Grandes Categorías que más han preocupado a todos los sujetos en las distintas fases del programa han sido, principalmente la PLANIFICACIÓN, seguida por la DIMENSIÓN PERSONAL y por la INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

La PLANIFICACIÓN ha preocupado a los futuros docentes durante todo el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, siendo esa preocupación mayor en la primera fase, atenuándose ligeramente en la segunda y, volviendo a los valores iniciales durante la tercera. Esta excesiva preocupación por la Planificación se debe a que la planificación de la sesión semanal es una actividad

importante del programa de formación, y además, a las razones expuestas por García Ruso (1992) y que ya hemos mencionado anteriormente. Por otra parte, el ligero descenso que se produce durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo, creemos que es debido a la experiencia en el aula del docente y a la intervención del Experto, sin embargo, el posterior incremento durante la tercera fase, se justifica por la introducción durante esta última fase del contenido Expresión Corporal, novedoso y problemático para los profesores de Educación Física.

Dentro de esta Gran Categoría, las categorías que más preocupan a lo largo del programa son, la de planificación en general durante la primera fase, y la de contenido en la segunda y tercera fase. La preocupación por la planificación en general en la primera fase la podemos considerar como normal para profesores en Formación Inicial, sin embargo, la elevada preocupación por el contenido en la segunda fase y aún mayor en la tercera, tiene su explicación en la introducción en esas fases del contenido de Expresión Corporal, siendo mayor el porcentaje del mismo en la última fase del programa. Ésto corrobora el estudio de del Villar (1993), en el que los docentes de Educación Física mostraban dificultades con contenidos nuevos o que no dominaban su metodología. Por tanto, aconsejamos tener presentes las recomendaciones descritas anteriormente respecto a los contenidos novedosos en la Formación Inicial del profesor.

La DIMENSIÓN PERSONAL ha preocupado a todos los sujetos durante todo el programa de Formación Inicial, siendo esa preocupación mayor en la segunda y tercera fase, no corfirmándose con nuestra investigación el estudio de del Villar (1993), según el cual la preocupación por la Dimensión Personal era más relevante en la etapa inicial del programa de formación. Esta gran preocupación por la dimensión personal tiene su justificación en que durante la primera fase debido al "choque con la realidad", los sujetos muestran interés por el autoconcepto y por la

valoración general de sus sesiones. En la segunda y tercera fase, se debe a que los profesores manifiestan un gran interés por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza, concepción educativa, y además, porque en la tercera fase, la introducción del contenido Expresión Corporal, provoca un incremento de la inseguridad personal de los docentes, volviendo a incrementarse su interés por la valoración general de sus clases.

Los juicios y las creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, concepción educativa, se incrementan a lo largo del programa de formación alcanzando unos valores relevantes, dándole un cierto componente crítico al conocimiento práctico de nuestros docentes. En la primera fase, prácticamente no se aprecia interés por este tema, siendo en la segunda y tercera fase del programa en las que alcanza mayor relevancia. Esta preocupación por las concepciones educativas se hace aún más patente en las reflexiones de los docentes durante las reuniones de Grupo de Discusión en las que alcanzan unos valores muy significativos. Por tanto, encontramos en la participación en el Grupo de Discusión durante la segunda y tercera fase del programa, la razón del incremento de su interés por las concepciones educativas.

La INTERVENCIÓN DIDÁCTICA ha preocupado a la mayoría de los sujetos durante todo el programa de formación. El mayor interés se alcanza en la segunda fase, durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo, disminuyendo en la tercera fase. Pensamos, que los problemas derivados de la introducción del contenido de Expresión Corporal en la última fase del programa, desplazan el interés del docente hacia otros temas, lo cual se puede constatar por el incremento en dicha fase de la PLANIFICACIÓN y de la DIMENSIÓN PERSONAL.

Dentro de la INTERVENCIÓN DIDÁCTICA la información-instrucciones, constituye una preocupación para nuestros docentes en la primera fase, corroborando el estudio de del Villar (1993), sin embargo, en nuestra investigación, aunque esta preocupación desciende durante la segunda fase, en la tercera vuelve a incrementarse. Justificamos este aumento de la preocupación por la información durante la tercera fase por la inseguridad que provoca el contenido de Expresión Corporal. La falta de dominio del mismo, provoca un desconcierto en los profesores a la hora de establecer la información e instrucciones más adecuadas para su puesta en práctica.

El feedback no ha constituido una preocupación para los profesores, siendo en la segunda fase, durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo, cuando más ha interesado este tema. Sin embargo, analizando lo realizado por los profesores durante sus clases, aunque la tasa de Feedback Total disminuye a lo largo del programa de Formación Inicial, es necesario reconocer que adquieren un mayor dominio sobre esta destreza docente, debido a que durante la segunda y la tercera fase han impartido el contenido de Expresión Corporal, con las consecuencias a nivel de Feedback que eso supone. Por otra parte, observamos que desde la supervisión Experto-Compañero-Grupo la orientación del tipo de feedback es adecuada en todos los docentes, alcanzándose durante la supervisión Compañero-Grupo unos valores de feedback correcto excelentes para profesores en Formación Inicial.

Como consecuencia de lo analizado anteriormente podemos decir que existe una cierta relación entre los tipos de contenidos y el grado de preocupación de los profesores de Educación Física por el feedback.

La ORGANIZACIÓN ha sido una ligera preocupación a lo largo del programa de Formación Inicial, no llegando a consituirse en un problema para nuestros profesores, lo que podemos constatar con los excelentes porcentajes de Tiempo Útil alcanzados al final del mismo. El mayor interés se produce en la primera fase y en algunos casos en la última, como consecuencia de la inseguridad provocada por el contenido Expresión Corporal, sin embargo, ésto no produce una alteración en los valores de Tiempo Útil. Por tanto, podemos afirmar que las rutinas organizativas adquiridas por algunos profesores durante su experiencia docente y con la ayuda de los tipos de supervisión planteados, carecen de eficacia ante contenidos que no dominan los profesores.

Por último, el CONTROL-GESTIÓN de aula ha constituido una preocupación prácticamente inapreciable para los profesores de Educación Física en Formación Inicial, no coincidiendo con los estudios de Veenman (1984), Vonk (1983) y del Villar (1993), en los que este tema era la principal preocupación de los docentes. El mayor interés se produce en la primera fase, se reduce en la segunda y desciende significativamente en la tercera. Por tanto, la supervisión aplicada ha sido positiva para la superación de esta preocupación.

5.7.3. Estudio de la conducta docente.

El porcentaje de Tiempo Útil aumenta tras la supervisión Experto-Compañero-Grupo, y se mantiene con la supervisión Compañero-Grupo, alcanzándose al final del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en grupo, un porcentaje de Tiempo Útil que podemos calificar de excelente para profesores de Educación Física en Formación Inicial, sobre todo si consideramos que durante la tercera fase el contenido trabajado ha sido la Expresión Corporal.

Estos valores indican que los profesores no tiene problemas de organización. Por tanto, podemos afirmar que los tipos de supervisión empleados han sido correctos para conseguir un buen dominio sobre este tipo de conducta docente.

La tasa de Feedback Total conseguida al final del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo no alcanza unos valores muy relevantes. Disminuye a partir de la supervisión Experto-Compañero-Grupo, obteniéndose los niveles más bajos de Feedback Total durante la supervisión Compañero-Grupo. Justificamos estos resultados en base a tres razones:

- Los tipos de supervisión no estaban orientados al entrenamiento de los profesores para producir una mejora exclusiva en este tipo de conducta docente.

- La supervisión se ha realizado de forma real, tal y como se podría llevar a la práctica en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Sin incrementar las sesiones de supervisión ni las horas de asesoramiento con el objetivo de conseguir unos resultados espectaculares que validaran el tipo de programa investigado.

- Durante la segunda y tercera fase los docentes tuvieron que impartir el contenido de Expresión Corporal, siendo en la última fase en la que más sesiones se impartió el mismo. Hay que considerar que para el desarrollo de este tipo de contenido la necesidad de impartir Feedback es menor.

Por tanto, atendiendo a las razones anteriormente expuestas, podemos afirmar que los valores de Feedback Total conseguidos, son satisfactorios para profesores de Educación Física en Formación Inicial.

El porcentaje de Feedback Correcto, aumenta a partir de la supervisión Experto-Compañero-Grupo, alcanzándose unos porcentajes excelentes tras la supervisión Compañero-Grupo, por tanto, si además, consideramos los condicionantes anteriormente expuestos, podemos calificar estos valores como extraordinarios para profesores de Educación Física en Formación Inicial.

Por tanto, podemos afirmar que los tipos de supervisión empleados han influido positivamente en la adquisición de la conducta docente del Feedback, sin embargo, aconsejamos la individualización de los programas de formación.

5.7.4. Estudio de la actitud docente.

Los estudiantes de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, tienen antes del comienzo de su Formación Inicial una gran actitud hacia el Trabajo en Grupo.

El programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, no incrementa ni reduce la actitud hacia el trabajo en Grupo de los profesores de Educación Física en Formación Inicial. Pensamos que al haberse conseguido antes del inicio del programa, unas puntuaciones muy altas en el instrumento de medida (Escala de Likert), era casi imposible mejorar esos valores, por tanto, creemos que con otro instrumento de valoración hubiera sido posible discriminar con mayor precisión, la influencia del programa planteado en la actitud hacia el trabajo en grupo de los docentes.

Por último, hemos constatado que tras dos años de práctica profesional docente, el 83.3% de los profesores de Educación Física que participaron en el

programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, se encuentran actualmente involucrados en actividades de formación permanente basadas en el trabajo en grupo.

Esto otorga un gran valor al programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, pudiéndose afirmar una vez más, que tanto las actividades como los tipos de supervisión planteados, han sido positivos para conectar al futuro docente con la formación permanente y para crear en él, unos hábitos y actitudes favorables hacia el trabajo en grupo durante su práctica profesional docente.

6. CONCLUSIONES.

Las conclusiones que podemos extraer de nuestra investigación, las expondremos atendiendo a la siguiente estructura:

6.1. Referidas al programa de Formación Inicial basado en el trabajo en grupo.

6.2. Referidas a la evolución global del conocimiento práctico.

6.3. Referidas a la conducta docente.

6.4 Referidas a la actitud docente.

6.1. REFERIDAS AL PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL BASADO EN EL TRABAJO EN GRUPO.

1. El programa de Formación Inicial para profesores de Educación Física basado en el trabajo en Grupo, mejora las variables cognitivas, conductuales y mantiene los valores de la variable actitudinal.

2. El análisis de la práctica docente realizado durante la supervisión Experto-Compañero-Grupo, favorece la evolución del conocimiento práctico y el dominio sobre las conductas docentes estudiadas.

3. El análisis de la práctica docente realizado durante la supervisión Compañero-Grupo, también favorece la evolución del conocimiento práctico y, mantiene el dominio alcanzado en la fase anterior sobre las conductas docentes.

4. El programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo favorece la participación del docente durante su práctica profesional, en la actual línea de formación permanente del profesorado marcada por la L.O.G.S.E.

5. La participación en el Grupo de Discusión durante la segunda y tercera fase del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, aporta al conocimiento práctico de los profesores de Educación Física un cierto componente crítico hacia la enseñanza.

6.2. REFERIDAS A LA EVOLUCIÓN GLOBAL DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.

1. El programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo produce una evolución del Conocimiento Práctico en los profesores de Educación Física que se caracteriza por un fuerte choque con la realidad y una gran preocupación por la supervivencia personal en la primera fase, atenuación del mismo durante la segunda fase.

2. El incremento de la inseguridad personal por el desarrollo de contenidos que no domina el profesor de Educación Física en Formación Inicial, hace necesario la aplicación de una supervisión específica.

3. En el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física participantes en el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, las preocupaciones no aparecen en estadios o etapas secuenciales sino de forma simultánea.

4. Las Grandes Categorías que más han preocupado a todos los sujetos en las distintas fases del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, han sido, principalmente la **PLANIFICACIÓN**, seguida por la **DIMENSIÓN PERSONAL** y por las **INTERVENCIÓN DIDÁCTICA**.

5. Existe mayor variabilidad en cuanto a las categorías que más han preocupado a todos los sujetos en las distintas fases del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, sin embargo, observamos que en la primera fase predomina el interés por las decisiones preactivas, planificación en general (PLA) y, en la segunda y tercera fase del programa, en las que se introduce el contenido Expresión Corporal, predomina el interés por la materia, contenido (CON).

6. A lo largo del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, se produce en la mayoría de los docentes un incremento del interés por realizar juicios y creencias sobre la enseñanza de la Educación Física, concepción educativa (CED), lo cual se hace aún más patente en sus reflexiones durante las reuniones de Grupo de Discusión.

6.3. REFERIDAS A LA CONDUCTA DOCENTE.

1. El porcentaje de Tiempo Útil aumenta tras la supervisión Experto-Compañero-Grupo, y se mantiene con la supervisión Compañero-Grupo, alcanzándose al final del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo, unos porcentajes superiores a los existentes al comienzo de la Formación Inicial.

2. La tasa de Feedback Total al final del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo es inferior a la tasa existente al comienzo de la Formación Inicial.

Disminuye a partir de la supervisión Experto-Compañero-Grupo, obteniéndose los niveles más bajos de Feedback Total durante la supervisión Compañero-Grupo.

3. El porcentaje de Feedback Correcto aumenta a partir de la supervisión Experto-Compañero-Grupo, y es aún mayor con la supervisión Compañero-Grupo, obteniéndose al final del programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo unos porcentajes superiores a los existentes al comienzo de la Formación Inicial.

6.3. REFERIDAS A LA ACTITUD DOCENTE.

1. Los estudiantes de Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, tienen antes del comienzo de su Formación Inicial una gran actitud hacia el Trabajo en Grupo, manteniéndose estos valores después de su participación en el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo.

2. Transcurridos dos años de práctica profesional, el 83.3% de los participantes en el programa de Formación Inicial basado en el trabajo en Grupo están involucrados en actividades de formación permanente relacionadas con el trabajo en Grupo.

7. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.

A lo largo de esta investigación hemos dado respuesta a algunas cuestiones sobre la Formación Inicial del profesorado de Educación Física. No obstante, somos conscientes de los muchos interrogantes que se han abierto a partir de nuestro estudio y que podremos resolver en futuras investigaciones.

En este sentido, señalar que las futuras investigaciones deberían encauzarse hacia:

1. Estudiar los niveles de reflexión del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física cuando trabajan en grupo, y además, analizar esos niveles en las reflexiones de las reuniones de Grupo de Discusión.
2. Investigar la influencia del trabajo en grupo en la Formación Inicial del profesor de Educación Física, analizando el Contenido y Movimientos del discurso en los Grupos de Discusión, y así, estudiar cómo evoluciona el conocimiento práctico en grupo.
3. Analizar la evolución de la actitud hacia el trabajo en grupo de los profesores de Educación Física tras un programa de Formación Permanente basado en el trabajo en grupo.
4. Seguir estudiando la influencia del trabajo en grupo en la Formación Inicial, pero con otro programa en el que se introduzcan nuevas actividades favorecedoras del trabajo en grupo y, otras técnicas que fomenten la reflexión sobre la práctica en grupo.

5. Estudiar un programa de Formación Inicial para profesores de Educación Física basado en el trabajo en grupo, en el que se utilice la Investigación en la Acción como elemento de formación.

6. Analizar la influencia sobre la Formación Inicial del profesor de Educación Física, de un programa basado en el trabajo en grupo, introduciendo un nuevo elemento de supervisión, el profesor tutor del centro educativo.

7. Estudiar la influencia sobre la Formación Inicial del profesor de Educación Física, de un programa basado en el trabajo en grupo, introduciendo como elemento de Formación la incorporación de los alumnos en prácticas a diferentes actividades de formación permanente en grupo establecidas en los diferentes centros educativos, Seminarios Permanentes, Grupos de Trabajo, ...etc.

Por último, consideramos interesante la posibilidad de replicar este estudio en más casos y en contextos diferentes.

BIBLIOGRAFÍA

8. BIBLIOGRAFÍA.

ACHESON, K. and GALL, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.

AGUADED GÓMEZ, J. I. (Dtor) (1992). *Modelos de formación permanente. El auto perfeccionamiento de los profesores*. Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en Huelva.

ALLEN, D. y RYAN, K. (1976). *MICROENSEÑANZA. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*. Buenos Aires: Ateneo.

ALLPORT, G. (1942). The use of personal documents, in *Psychological Science. Social Science Research Council Bulletin*, (49).

ANDERSON, W. (1980). *Analysis of Teaching Physical Education*. St. Louis Mosby Co.

ANGUERA, M. T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.

ANGUERA, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa, en *RIE*, 3 (6), pág. 127,144.

ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

ANGUERA, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.

- ARNAIZ, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- BAIN, L. L. (1990). Physical education teacher education in HOUSTON, W. R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: MacMillan, pág. 757-781.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BARLOW, D. y HERSE, M. (1988). *Diseños experimentales de caso único*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARREIRO, T. (1992). *Trabajos en grupo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- BARREIRO, T.; JUSKIEWICZ, S. y MURRIELLO, A. (1988). El perfeccionamiento docente en pequeños grupos como factor de cambio en educación. Investigación realizada en Inst. Cs. Educ. (I.C.E.) F. Fil y L., Universidad de Buenos Aires.
- BARTOLOMÉ, M., Y ANGUERA, M.T. (Coords.) (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BEAUCHAMP, A.; GRAVELINE, R. y QUIVIGER, C. (1976). *Cómo animar un grupo*. Santander: Sal Terrae (Traducción del original en francés Comment animer un groupe. Montreal: Editions de l'homme, 1976).
- BELKA, D. E., LAWSON, H. A. & LIPNICKEY, S. C. (1991). An exploratory study of undergraduate recruitment into several major programs at one university in *Journal of teaching in physical education*, (10), pág. 286-306.

BELLACK, A. (1978). Competing ideologies in research on teaching in *Upsala reports on education*, (1). Upsala, Sweden: Department of Education University of Upsala.

BENEDITO, A. (1977). *Temas Didácticos. Dinámica de grupos*. Esplugues de Llobregat, Barcelona: Círculo Editor Universo.

BIRD, T. y LITTLE, J.W. (1986). How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4),493-512.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC.

BLUMER, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.

BOEHM, J. (1974). *The effects a competency-based teaching program on junior high scholl physical education studen teachers and their pupils*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio State.

BORICH, G. D. y GODBOUT, R. C. (1976). The effect of two Models of Teachers Training on Pupil Evaluations of their. Teachers as function of the Personality and Attitudes of the Teachers. (evaluation of Teaching Proyect). *Research Report*. (8), May. The Research and Development Center of Teacher Education. The University of Texas at Austin.

BREUSE, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. En ESTEVE, J. M. (ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

BROWN, G. (1979). *La Microenseñanza*. Madrid: Anaya/2.

BRUYN, S. T. (1966). *The human perspective in sociology: the methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

BULLOUGH, R. (1987). Accommodation and Tension: Teachers, Teachers Role and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers*. London: Falmer Press.

BUTT, R. et al. (1992). Collaborative autobiography and the teacher's voice. En I. Goodson (Ed.). *Studying teacher's lives*, Chicago, Teacher College Press, 51-98.

BUTTERY, I.J. (1988). Group clinical supervision as a feedback process. *Journal of Research and Development in Education*, 21 (4), 5-12.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Segunda edición. Barcelona: Martínez Roca.

CASTEJON OLIVA, F. J. (1992). *Sistema de indicadores para la evaluación de la Educación Física: Estudio comparado*. Tesis Doctoral. U.N.E.D.

CIRIGLIANO, G. F. J., y VILLAVERDE, A. (1966). *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.

CLARK, C. y YINGER, R. (1979). Teachers' Thinking. En PETERSON, P. and WALBERG, H. *Research on teaching*. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.

COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLAS, M. P. y BUENDIA, L. (1992). *Investigación educativa*. Cádiz: Alfar.

COMBS, A. W. (1979). *Claves para la formación de los profesores*. Madrid: E.M.E.S.A.

COOK, T. D. & REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

COOPER, J.M. (1984). *Developing skills for instructional supervision*. New York: Longman.

COOPER, J. M. y STROUD, T. (1966) en *Microteaching, a description*. Stanford: School of Education.

CRUM, B. (1986). Concerning the quality of the development of knowledge in sport pedagogy in *Journal of teaching in physical education*, 5 (4), pág. 209-210.

CURRENS, J. (1977). *An applied behavior analysis training model for preservice teachers*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio State.

DARST, P. (1974). *The effect of a competency-based intervention of student teacher and pupil behavior*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio State.

DE SERRANOS GARCÍA, G. y OLIVAS BRAVO, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española.

DE VICENTE RODRÍGUEZ, Pedro (1994). La formación del Profesorado y su enseñanza. Granada: Adhara.

DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en Formación Inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

DEL VILLAR, F. (1994). El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente. *Revista de Educación Física y Deportes*, (4).

DEL VILLAR, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Apunts Educació Física i Esports*, (37), pág. 26-35.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1985). Evolución de las líneas pedagógicas de la Educación Física en España. *Revista Apunts Educació Física i Esports*, (1), pág. 39-42.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1989). El análisis de la interacción en las clases de Educación Física. *Revista Apunts Educació Física i Esports. Monográfico: Educación Física: Pedagogía Renovadora*, (16-17), pág. 95-98.

DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *An empirical study about some of the variable involved to develop correct teaching in future Physical Education Teachers*. Nashville, U.S.A.: Ed. Association for behavior analysis. 16 Th. Annual Convention, May 27-31.

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. Universidad de Granada.

DELGADO NOGUERA, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación Física*. Granada: I.C.E.

DELGADO NOGUERA, M. A. y OTROS (1987). *Proposal for new guidelines for study programs of the Spanish National Institutes of Physical Educatio*. Lisboa: Ed. A.I.E.S.E.P. Internacional. World Conference Human Kinetics.

DEVÍS DEVÍS, J. (1994). *Educación Física y Desarrollo del Curriculum: un estudio de casos en la investigación colaborativa*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

DICKSON, G.E. (1975). La formación del profesorado basada en la competencia. *Revista de Educación*. (241).

EARLS, N. (1985). Criteria for disciplined naturalistic inquiry in physical education. Paper presented to the *Fourth Conference on Curriculum Theory* in P.E. Athens.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en Educación*. Madrid: Morata.

ELLIOT, J. & ADELMAN, C. (1976). *Classroom action research*. Norwich, England: Universidad de East Anglia, Center for Applied Research in Education.

ELLIOT, J. y otros (1986). *Investigación-acción en el aula*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Generalitat.

ERICKSON, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En WITTROCK, M. (Eds.). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paídos.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. Algunas tendencias en *Innovaciones e investigación Educativa*, 3. Murcia: ICE; pág. 5-40.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica en *Curriculum*, 2; pág. 3-25.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona. 189-222.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1991). La naturaleza del cambio planificado en Educación: Cambio como formación y formación para y como cambio. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo, 19-70.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y LÓPEZ YAÑEZ, J. (Coord.) (1991). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo.

ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.) (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ESTEVE, J. M. (Ed.) (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.

ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

EVANS, J. & DAVIES, B. (1986). Sociology schooling and physical education. in EVANS, J. (Ed.) (1986). *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education*. Pág. 11-37. London: The Falmer Press.

FEIMAN, S. and FLODEN, R. (1986). The cultures of teaching. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*. New York: Macmillan, 505-526.

FERRY, G. (1977). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Barcelona: Fontanella.

FRAILE ARANDA, A. (1993). *Un Modelo de Formación Permanente para el Profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.

FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992). *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London: Open University.

FULLER, F. AND BROWN, D. (1975). Becoming a Teacher. En RYAN (ed.). *Teacher Education, the 47th yearbook of the NSSE, part II*. Chicago: Rand McNally.

GAGE, N. (1989). The Paradigm Wars and their Aftermath. A "Historical" Sketch of Research on Teaching Since 1989. *Educational Researcher*. 18, (7), pág. 4-10.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Alcoy (Alicante): Marfil.

GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Comp.) (1986). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

GARCÍA HOZ, V. (1972). *Técnicas de trabajo cooperativo en la enseñanza universitaria*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C.

GARCÍA RUSO, H. M. (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.

GARMSTON, R. (1987). How Administrator Support Peer Coaching. *Educational Leadership*, 44, (5), 18 - 28.

GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

GOETZ, J.P. y LeCOMPTE, M. D. (1988). *Emografía y diseño cualitativo en investigación educativa..* Madrid: Morata.

- GRIFFIOEN, J. (1980). *Supervise van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HAMILTON, D. (1980). Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Pág. 139-147. Madrid: Akal.
- HAMILTON, K. (1974). *The effects of a competency- based information on student teacher and pupil behavior*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio State.
- HARRIS, J. C. & PARK, R.J. (1983). *Play, games and sports in cultural contexts*. Champaign: Human Kinetics.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y Currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- HOFFMAN, S. (1983). Clinical diagnosis as a pedagogical skill. En TEMPLIN, T. y OLSON, J. (Eds.). *Theaching in Physical Education* (pág. 34 - 35). Champaign: Human Kinetics.
- HÜBER, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: La aportación del ordenador. En MARCELO, C. (Ed.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

HÜBER, G. (1991). *AQUAD: análisis de datos cualitativos con ordenadores; principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0*. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo. (Edición original en alemán 1991).

HÜBER, G. 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.

IBAÑEZ, J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

IZQUIERDO, C. (1993). La reunión de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, (210), 77-79.

JACKSON, P. (1986). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

JIMÉNEZ ARMESTO, M. J. y LALIENA ANDREU, L. (1992). *Educación Ambiental. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.; LÓPEZ-BARAJAS, E. y PÉREZ JUSTE, R. (1983). *Pedagogía Experimental II. Tomo I*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.

JUNTA DE ANDALUCÍA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y REFORMA (1989). *Diseño Curricular de Educación Física Enseñanza Secundaria 12 - 16*. Sevilla.

KEILTY, G. (1975). *The effect of instruction and supervision in the interaction analysis on the preparation of student teachers*. Tesis Doctoral. Universidad de Boston.

KEMMIS, S. (1987). Critical reflection. En WIDDEN, M. y ANDREWS, I. *Staff Development for School Improvement*. New York: Falmer Press.

KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KRUEGER, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

KUHN, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

LAUDAN, L. (1986). *El progreso y sus problemas*. Madrid: Encuentro.

LEWIS, G. (1974). *The effects of training student teachers in the use of interacción analysis*. Tesis doctoral. Universidad de Temple.

LIEBERMAN, A. (1986) (Ed.). *Rethinking School Improvement..* Chicago: Teacher College Press.

LITTLE, J. W. (1989). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relation. *Teacher College Record*, 91, (4), 509-533.

LOCKE, L. F. (1984). Research on teaching teachers: where are we now? in *Journal of teaching in physical education*. Monograph 2.

LORENZO DELGADO, M. (1978). Las corrientes de la didáctica actual y el acto didáctico. *Bordón* (224).

LORENZO DELGADO, M. y OTROS (1984). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.

LORENZO DELGADO, M. y OTROS (Eds.) (1988). *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad.

LORENZO VICENTE, J. A. (1992). *Documentos para la Reforma. Documento 15. La Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra.

LORTIE, D. (1975). *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press.

LOUIS, K. (1981). *Policy researchers as sleuth: New approaches to integrating qualitative and quantitative methods*. ERIC ED 207.256.

LUFT, J. (1975). *Introducción a la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder.

MacDONALD, B. & WALKER, R. (Eds.) (1974) *SAFARI: Innovation, evaluation, research and the problem of control*. Norwich, Inglaterra: Universidad de East Anglia, Centre for Applied Research in Education.

MAEROFF, G. (1988). *The Empowerment of Teachers*. New York: Teacher College Press.

MANCUSO, J.T. (1972). *The verbal an nonverbal interaction between secondary school physical education student teachers and their pupils*. Tesis doctoral. Universidad de Illinois.

MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

MARCELO, C. (Ed.) (1988). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores..* Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

MARCELO, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, C.I.D.E.

MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C. (Coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU.

MARCELO, C.; MINGORANCE, P.; SÁNCHEZ, M. (1991). Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio*, Sevilla: Arquetipo, 219-262.

MARTINEK, T. J. y SCHEMPP, P. G. (1988). An introduction to models for collaboration. *Journal of Teaching in Physical Education*. (7), 160-164.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1990). Hacia un enfoque interpretativo de la Enseñanza. Granada: Universidad de Granada.

MATHISON, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17, (2), pág. 13-17.

McKENZIE, T. (1976). *Development of a model behaviorally - based teacher training center for physical education*. Tesis doctorall Universidad de Ohio State.

McPHERSON, (1982). "The child in competitive sport: influence of the social milieu in MAGILL, A., ASH, M. J. & SMALL, F. L. (Eds.). *Children in sport*. Champaign: Human Kinetics; pág. 247-248.

MEDINA, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

MEDINA, A. y DOMINGUEZ, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

MERCADÉ, F. (1986). Metodología cualitativa e historias de vida. *Revista Internacional de Sociología*, 44 (3), pág. 295-320.

MILES, M. y HUBERMAN, A. (1984). *Qualitative data analysis*. London: Sage Pub.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid. M.E.C.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *En clave de reforma: La evaluación*. Madrid: SM.

MONTERO, M. L. (Dtora) (1985). *La realidad del Aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

MOSHER, R. L. (1975). La supervisión clínica: un análisis de la enseñanza. *Educación Hoy*. (7), 260 -271.

MUCCHIELLI R. (1974). *L'Analyse de Contenu Des Documents et Des Communications*. París. Le edition RSS.

NAPIER, R., y GERSHENFELD, M. (1975). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas.

NEUBERT, G. y BRATTON, E. (1987). Team Coaching: Staff Development Side by Side. *Educational Leadership*, 44, (5), 29 - 23.

NIEDA, J. (1992). *Educación para la salud. Educación Sexual. Transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

ORTI, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo, en GARCÍA FERRANDO, M.; IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. (Comp.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.

PASCUAL, C. (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la Reflexión. *Perspectivas en Educación Física*, (1), 41 - 45.

PASCUAL, C. (1994). *Evaluación de un programa de Educación Física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases teóricas para el diseño de instrucción en GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.) (1989). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Pág. 322-348. Madrid: Akal.

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

PIERON, M. (1988). *Pedagogía de la actividad física y el Deporte*. Cádiz: Unisport.

PLACEK, (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, Happy and Good?. En TEMPLIN, T. y OLSON, J.(Eds.). *Theaching in Physical Education* (pág.46 - 56). Champaign: Human Kinetics.

PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

REMY, J. y RUQUOY B. (Eds.) (1990). *Méthodes d'Analyse de Contenu et Sociologie*. Bruxellts, Faculte Universitaire Saint-Louis.

RICH, S.J. (1992). Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development. *Journal of Staff Development*, 13, (3), 32-35.

RIFE, F. (1973). *Modification of student - teacher behavior and its effects on pupil behavior*. Tesis doctoral. Universidad de Ohio State.

RIFE, F., SHUTE, S. y DOODS, P. (1985). ALT - PE. Version I and II evolution of a student - centered observation system in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*. (4), 134 - 142.

ROMERO GRANADOS, S. (1991). *Alternativas a los actuales programas y contenidos de la Educación Física en la Educación General Básica*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

RUDDUCK, J. (1987). Partnership Supervision as a Basis for the Professional development of New and Experienced Teachers. En M. Wideen and I. Andrews (eds.). *Staff Development for School Improvement*. New York: Falmer Press, pág. 129-141.

SÁNCHEZ ALONSO, M. (1986). *Metodología y práctica de la participación*. Madrid: Popular.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.

SANTOS DEL CAMPO, J. A. (1992). *Estudio de las variaciones en el rendimiento en equipos de voleibol de élite a través de la información obtenida mediante un sistema estadístico informatizado*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professional think in action*. New York: Basic Books.

SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

SCHUTTENBERG, E. M. (1983). Preparing the educated teacher for the 21 st. century in *Journal of teacher education*, 34 (4), 14-17.

SCHUTZ, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.

SHAVELSON, R. (1986). Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. En VILLAR, L.M. (Editor.). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. (pág 164 - 184). Sevilla: Servicio de Publicaciones.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. (pág 372 - 421). Madrid: Akal.

SHERMAN, M. y HASSAN, J. (1986). Behavior studies of Youth Coaches. En PIERON, M. y GRAHAM (Eds.). *The 1984 Olympic Scientific Congress Proceedings* (pág. 103 - 108). 6. Sport Pedagogy. Champaign: Human Kinetics.

SHULMAN, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M. (Eds.). *La investigación de la Enseñanza - I.* (pág. 9 -84). Barcelona: Paidós.

SHULMAN, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1 - 22.

SHULMAN, L. (1992). *Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching.* I Congreso Internacional de Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Julio.

SIEDENTOP, D. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education.* Palo alto (USA): Mayfield.

SITTER, J. T. y LANIER, P. E. (1982). *Student teaching: a stage in the development of a teacher?*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

STAKE, R. (1988). Case Study Methods in Educational Research: Seeking Sweet Water. En R. Jaeger (Ed.). *Contemporary Methods for Research in Education.* Washington: AERA, pág. 253-265.

STENHOUSE, L. (1978). Case study and case records: towards a contemporary history of education in *British Educational Research Journal*, 4 (2); pág. 21-39.

STENHOUSE, L. (1986). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

SZCEPANSKI, J. (1978). El método biográfico. *Papers. Rev. de Sociología*, (10), 231 - 259.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, N. R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*..Buenos Aires: Paidos.

TEMPLIN, T.J. (1978). Understanding life within physical education. Paper presented at *The Mid American College and University Physical Education Conference*. Chicago.

TEMPLIN, T. y OLSON, J. (Eds.) (1983). *Theaching in Physical Education*. Champaign: Human Kinetics.

TISHER, R. (1980). The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) *Professional development of teachers*. London: Kogan Page.

TOM, A. (1985). Rethinking the relationship between reserach and practice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1, (2), 139 - 153.

VAN DER MARS, H., MANCINI, V. y FRYE, P. (1981). "Effects of interaction analysis training on perceived and observed teaching behaviors". *Journal of Teaching in Physical Education*. Introductory Issue, 57 - 65.

VAN MANEN, M. J. (1975). The exploration of alternative research orientations in social education. *Theory and Research in Social Education*. (3), 1 -28.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beggining teacher. *Review of Educational Research*, (54), 143 - 178.

VEENMAN, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En VILLA, A. y otros (Eds.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

VERA VILA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

VERNETTA, M. (1995). *Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

VILLA, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

VILLA, A. y OTROS (1988). *Perspectivas y problemas de la función docente*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

- VILLAR, L. M. (1980a). *Aprender a enseñar*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VILLAR, L. M. (1980b). *El autoperfeccionamiento del profesor*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- VILLAR, L. M. (1982). *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.
- VILLAR, L. M. (1985). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L. M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.
- VILLAR, L.M. (Editor.) (1986). *Pensamientos de los Profesores y Toma de Decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones.
- VILLAR, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L. M. (Eds) (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- VILLAR, L. M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1991). Los profesores y el cambio Educativo: Teorías subjetivas y reflexión sobre la práctica. En J. M. Escudero Muñoz y J. López Yañez (Coord.).

Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y Formación para el cambio, Sevilla: Arquetipo, 97-132.

VILLAR, L. M. (1992). *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social*. Barcelona: PPU.

VONK, J. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 6 (2), pág. 133-150.

VONK, J. (1993). *Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentors*. American Educational Research Association.

WALKER, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En DOCKRELL, W. y HAMILTON, D. (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, pág. 42-82.

WALKER, R. & ADELMAN, C. (1975). *A guide to classroom observation*. London: Methuen.

WITTROCK, M. (Eds.) (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paídos.

WITTROCK, M. (Eds.) (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paídos.

WITTROCK, M. (Eds.) (1989). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paídos.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidos/MEC.

YAXLEY, B. (1991). *Developing teacher's theories of teaching: A touchstone approach*. London: Falmer Press.

YING, D. (1987). *Case Study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage Pub.

YINGER, R. (1977). *A study of teacher planning: a description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Tesis doctoral. Universidad de Michigan.

YINGER, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. En VILLAR, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores* (pág 113-141). Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

YINGER, R. y CLARK, C. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En VILLAR ANGULO, L. M. (Eds.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.

YOUNG, M. D. F. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: MacMillan.

ZABALZA, M. A. (1986a). *Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional*. Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. La Rábida (Huelva), Junio de 1987. Pág. 296 - 312.

ZABALZA, M. A. (1986b). *El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso*. Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los profesores y toma de decisiones. La Rábida (Huelva), Junio de 1987. Pág. 313 - 323.

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

ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993). *Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: GID Universidad de Sevilla.

ZEICHNER, K. (1979). *Reflective teaching and field - based experienced in teacher education*. Meeting de la A.E.R.A., San Francisco.

ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31, (6), 45 - 55.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34, (3), 3 - 9.

ZEICHNER, K. (1986). Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12, (1), 5 - 24.

ZEICHNER, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*. (282), 161 - 190.

ZEICHNER, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En ESTEBARANZ, A. y SANCHEZ, V. (Eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional - I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 23 - 47.

ANEXOS

ANEXO 1

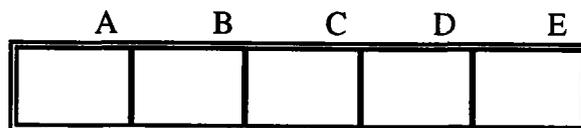
ESCALA DE LIKERT PROVISIONAL

Estamos realizando un estudio sobre "Formación del Profesorado en Educación Física", para su desarrollo es muy importante que conteste a la siguiente "Escala de Opinión" de forma totalmente anónima, por tanto, se le ruega que sea sincero y la rellene con la mayor atención y seriedad posible.

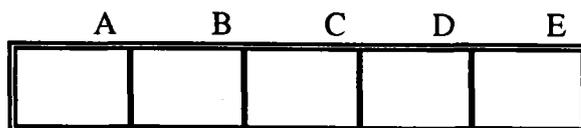
Las afirmaciones que, a continuación, se detallan representan opiniones. Desearíamos saber su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas sobre la base de sus convicciones personales. Marque con cuidado su opinión sobre la escala, según la primera impresión que le produzca cada afirmación. Indique lo que Ud. cree y no lo que piense que debería ser.

- A) Absolutamente de acuerdo.**
- B) De acuerdo.**
- C) Indiferente.**
- D) En desacuerdo.**
- E) Absolutamente en desacuerdo.**

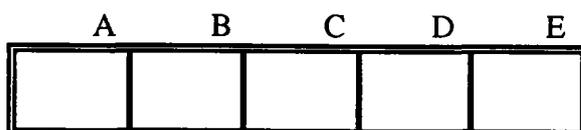
1. En la Formación Inicial de los profesores de Educación Física debemos centrarnos en cada uno, buscando una individualización en su formación, de cara a conseguir desarrollar sus posibilidades hasta capacitarle para que pueda ejercer su futura profesión autónomamente sin ningún tipo de problema.



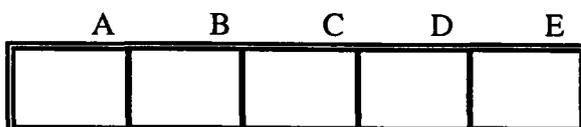
2. En la sociedad actual, no se consiguen mejores resultados en el trabajo ni una mayor calidad de vida, porque los individuos no saben trabajar en equipo.



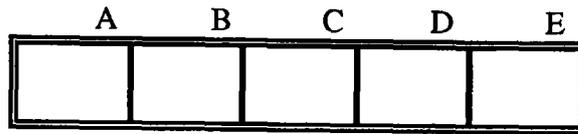
3. Los deportes o juegos colectivos no aportan nada a sus practicantes desde el punto de vista social, no favorece en absoluto las relaciones sociales ni el entendimiento con los demás, al contrario, las dificulta al haber vivido situaciones competitivas.



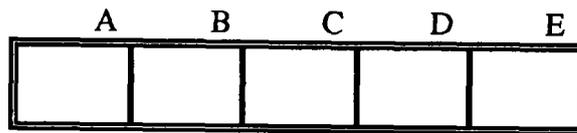
4. En la Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad, no deben experimentar métodos que fomenten las relaciones socioafectivas de los alumnos, favorezcan las relaciones grupales, etc, su función debe ser la de centrarse en preparar individuos profesionales y capaces para las diferentes funciones que van a desempeñar en la sociedad.



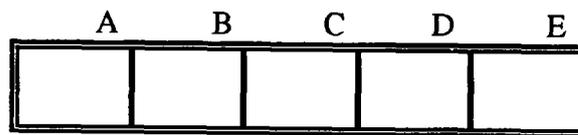
5. Cuando se realiza algún tipo de tarea en grupo, sólo aporta diversión y pérdida de tiempo.



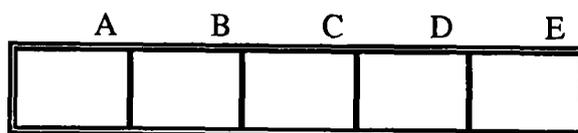
6. Las asociaciones socioculturales y juveniles no aportan nada a los niños, al contrario, le impiden un desarrollo normal hacia la madurez.



7. Teniendo en cuenta las características de la Licenciatura de E.F., es importantísimo para conseguir mejores resultados y una formación más completa que los alumnos realicen trabajos, estudios, prácticas, etc.. de forma colectiva.



8. La calidad de Enseñanza aumenta si los profesores afines a una asignatura se reunieran periódicamente para programar, establecer criterios de evaluación, intercambiar experiencias, analizar contenidos, etc...



9. En los Centros de Enseñanza desde Primaria, se dedica demasiado tiempo a trabajos o deberes en equipo, lo cual es erróneo, no conduce a nada. Si queremos formar a nuestros alumnos y que éstos progresen en su aprendizaje, es necesario individualizar y que cada uno trabaje independientemente según sus necesidades y peculiaridades.

A	B	C	D	E

10. En la asignatura de E.F. el profesor no sólo debe plantearse objetivos de aprendizaje teórico-práctico, sino valorar que su asignatura es una gran posibilidad para favorecer las relaciones entre los alumnos y para fomentar el trabajo en grupo.

A	B	C	D	E

11. Si compañeros se ofrecieran para analizar unas clases no aceptaría, ya que nadie mejor que yo conoce todos los aspectos que rodean a mis clases y circunstancias que giran entorno a mis alumnos.

A	B	C	D	E

12. Es muy importante que los niños desde pequeños pertenezcan o participen en asociaciones socioculturales y juveniles.

A	B	C	D	E

13. El fracaso de muchas empresas se debe a que matienen una estructura de equipos de trabajo, en los cuales se camuflan muchos desinteresados y profesionales atípicos, esto no ocurriría si cada uno trabajara de forma individual.

A	B	C	D	E

14. La mejora en la calidad de Enseñanza no se consigue porque algunos profesores se reunan y coordinen sus esfuerzos, sino que ésta tiene una relación directa con la preparación del profesor y la profesionalidad con que este ejerce su labor docente.

A	B	C	D	E

15. Durante la carrera hemos realizado pocas actividades o trabajos en grupo, lo cual va a repercutir negativamente en nuestra formación.

A	B	C	D	E

16. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos.

A	B	C	D	E

17. Si tuviera que comenzar mi vida deportiva, seleccionaría sólo deportes colectivos.

A	B	C	D	E

18. Los deportes colectivos tienen un componente educativo más alto que los deportes individuales, por ello el profesor de E.F. les dedica más tiempo en la asignatura.

A	B	C	D	E

19. Los estudios y trabajos deben ser individuales, ya que los que se realizan con compañeros sólo sirven para perder el tiempo, enfadarse con algún compañero y que la realización del mismo corra a cargo del "empollón".

A	B	C	D	E

20. El que los docentes realicen reuniones para coordinar sus trabajos e intercambiar experiencias no conducen a nada, ya que en muchas ocasiones algún docente tendría que sacrificar sus particulares lo que repercutiría negativamente en su filosofía de trabajo.

A	B	C	D	E

21. El que profesores de una misma asignatura se reúnan para intercambiar experiencias, coordinar criterios de evaluación y programar de forma conjunta, no tiene una repercusión directa en la mejora de su calidad de enseñanza, para que ésta aumente, el profesor a título individual deberá formarse, actualizarse y reflexionar sobre su propia práctica.

A	B	C	D	E

22. Un buen profesor de E.F. será aquel que en sus programaciones contemple más tiempo a los deportes individuales que a los colectivos, pues así conseguirá cumplir el principio de individualización, fundamental para la E.F.

A	B	C	D	E

23. La función de los Centros Educativos, no sólo debe ser instruir y formar profesionalmente a los individuos, sino favorecer entre otras, la capacidad de relación entre los sujetos para que en un futuro, el entendimiento y la colaboración junto a la profesionalidad sea una puerta abierta a grandes proyectos y acciones.

A	B	C	D	E

24. Si compañeros se ofrecieran para analizar mi clase, aceptaría con agrado, debido a que su visión desde fuera de la clase, sus análisis, comentarios y alternativas, serían muy útiles para mejorar mi enseñanza.

A	B	C	D	E

25. Para que aumente la calidad de Enseñanza debe existir una constante coordinación entre los diferentes profesores de las diversas asignaturas que componen el curriculum de la Enseñanza Secundaria.

A	B	C	D	E

26. Los alumnos que nunca han practicado deporte, están más predispuestos y tienen más facilidad para colaborar con otros compañeros, al no haber vivenciado situaciones competitivas.

A	B	C	D	E

27. Cuando se realiza algún trabajo en grupo, se aprenderán muchas más cosas que si se realiza en solitario, al oír las diversas opiniones e ideas que allí se ponen en juego.

A	B	C	D	E

28. El trabajo en equipo no es la solución a los problemas, al contrario, los acentúa más, la solución es disponer de grandes profesionales para los diferentes campos de trabajo.

A	B	C	D	E

29. Los trabajos colectivos que he realizado a lo largo de mis estudios de E.F., me han robado la posibilidad de conocer o profundizar más sobre determinados temas, ya que este tipo de trabajos lo único que me ha aportado es, discutir con compañeros, perder el tiempo y escaquearme en algún trabajo que otro, pues los otros lo podían realizar sin mí.

A	B	C	D	E

30. Si dispusiera de una segunda oportunidad para encauzar mi vida deportiva, optaría por deportes individuales, así no tendría que depender de los demás para poder practicarlos.

A	B	C	D	E

31. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos y en un futuro tendrán mayor predisposición y más capacidad para trabajar en equipo.

A	B	C	D	E

32. El conocimiento y vivencia de algunos deportes individuales, transmite unos valores más adecuados que los deportes colectivos, de cara a la convivencia con los demás.

A	B	C	D	E

33. Todos los niños deberían practicar deportes colectivos desde pequeños, así en un futuro tendrán mejores relaciones sociales y más capacidad para trabajar con los demás.

A	B	C	D	E

34. Como buen profesor de E.F. destinaré en mis programaciones de aula, mucho mayor porcentaje a los deportes colectivos que a los individuales.

A	B	C	D	E

35. Si un profesor quiere evolucionar en su ejercicio profesional docente tiene que intercambiar experiencias con su compañeros y coordinar esfuerzos con los mismos, aunque alguna ocasión tenga que subordinar sus intereses a los del grupo.

A	B	C	D	E

36. La calidad de Enseñanza mejorará si los centros de formación logran preparar grandes profesionales y éstos en la práctica, son profesores responsables y ejercen su labor de manera correcta, sin perder esfuerzos en intercambios con el resto de compañeros.

A	B	C	D	E

37. Para conseguir grandes profesionales de la Enseñanza de la Educación Física, su Formación Inicial debe realizarse en grupos de Trabajo, así su preparación será más completa al prepararle para trabajar en coordinación con otros profesores, aspecto muy importante para mejorar la calidad de Enseñanza.

A	B	C	D	E

38. En la asignatura de E.F. no se debe perder el tiempo en realizar tareas que fomenten el trabajo en grupo y las relaciones sociales, ya que con sólo 2 horas a la semana no podríamos conseguir aprendizajes específicos de la asignatura, ni crear hábitos positivos hacia el ejercicio físico, lo cual debe ser nuestro principal objetivo en la asignatura.

A	B	C	D	E

39. Los individuos que han realizado algún tipo de deporte colectivo han aprendido a superar la individualidad, esto les debe permitir enfrentarse a labores de equipo con muchas más posibilidades de éxito que los que no han practicado este tipo de deportes.

A	B	C	D	E

ANEXO 2

ESCALA DE LIKERT DEFINITIVA

Estamos realizando un estudio sobre "Formación del Profesorado en Educación Física", para su desarrollo es muy importante que conteste a la siguiente "Escala de Opinión" de forma totalmente anónima, por tanto, se le ruega que sea sincero y la rellene con la mayor atención y seriedad posible.

Las afirmaciones que, a continuación, se detallan representan opiniones. Desearíamos saber su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas sobre la base de sus convicciones personales. Marque con cuidado su opinión sobre la escala, según la primera impresión que le produzca cada afirmación. Indique lo que Ud. cree y no lo que piense que debería creer.

- A) Absolutamente de acuerdo.
- B) De acuerdo.
- C) Indiferente.
- D) En desacuerdo.
- E) Absolutamente en desacuerdo.

1. En la Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad, no deben experimentar métodos que fomenten las relaciones socioafectivas de los alumnos, favorezcan las relaciones grupales, etc, su función debe ser la de centrarse en preparar individuos profesionales y capaces para las diferentes funciones que van a desempeñar en la sociedad.

A	B	C	D	E

2. En la asignatura de E.F. el profesor no sólo debe plantearse objetivos de aprendizaje teórico-práctico, sino valorar que su asignatura es una gran posibilidad para favorecer las relaciones entre los alumnos y para fomentar el trabajo en grupo.

A	B	C	D	E

3. El conocimiento y vivencia de algunos deportes individuales, transmite unos valores más adecuados que los deportes colectivos, de cara a la convivencia con los demás.

A	B	C	D	E

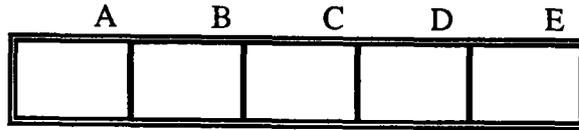
4. Las asociaciones socioculturales y juveniles no aportan nada a los niños, al contrario, le impiden un desarrollo normal hacia la madurez.

A	B	C	D	E

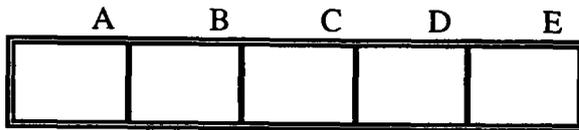
5. El que los docentes realicen reuniones para coordinar sus trabajos e intercambiar experiencias no conduce a nada, ya que en muchas ocasiones algún docente tendría que sacrificar sus intereses particulares lo que repercutiría negativamente en su filosofía de trabajo.

A	B	C	D	E

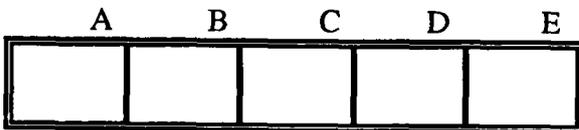
6. Los estudios y trabajos deben ser individuales, ya que los que se realizan con compañeros sólo sirven para perder el tiempo, enfadarse con algún compañero y que la realización del mismo corra a cargo del "empollón".



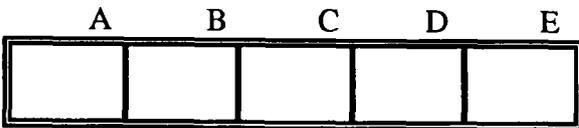
7. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos.



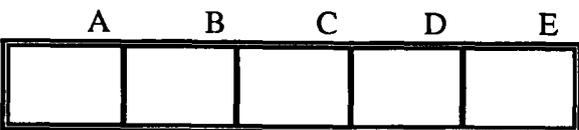
8. Para que aumente la calidad de Enseñanza debe existir una constante coordinación entre los diferentes profesores de las diversas asignaturas que componen el curriculum de la Enseñanza Secundaria.



9. Cuando se realiza algún trabajo en grupo, se aprenderán muchas más cosas que si se realiza en solitario, al oír las diversas opiniones e ideas que allí se ponen en juego.



10. En la asignatura de E.F. no se debe perder el tiempo en realizar tareas que fomenten el trabajo en grupo y las relaciones sociales, ya que con sólo 2 horas a la semana no podríamos conseguir aprendizajes específicos de la asignatura, ni crear hábitos positivos hacia el ejercicio físico, lo cual debe ser nuestro principal objetivo en la asignatura.



11. Si compañeros se ofrecieran para analizar mi clase, aceptaría con agrado, debido a que su visión desde fuera de la clase, sus análisis, comentarios y alternativas, serían muy útiles para mejorar mi enseñanza.

A	B	C	D	E

12. El trabajo en equipo no es la solución a los problemas, al contrario, los acentúa más, la solución es disponer de grandes profesionales para los diferentes campos de trabajo.

A	B	C	D	E

13. Como buen profesor de E.F. destinaré en mis programaciones de aula, mucho mayor porcentaje a los deportes colectivos que a los individuales.

A	B	C	D	E

14. Si un profesor quiere evolucionar en su ejercicio profesional docente tiene que intercambiar experiencias con su compañeros y coordinar esfuerzos con los mismos, aunque alguna ocasión tenga que subordinar sus intereses a los del grupo.

A	B	C	D	E

15. La función de los Centros Educativos, no sólo debe ser instruir y formar profesionalmente a los individuos, sino favorecer entre otras, la capacidad de relación entre los sujetos para que en un futuro, el entendimiento y la colaboración junto a la profesionalidad sea una puerta abierta a grandes proyectos y acciones.

A	B	C	D	E

16. Los individuos que han realizado algún tipo de deporte colectivo han aprendido a superar la individualidad, esto les debe permitir enfrentarse a labores de equipo con muchas más posibilidades de éxito que los que no han practicado este tipo de deportes.

A	B	C	D	E

17. La calidad de Enseñanza mejorará si los centros de formación logran preparar grandes profesionales y éstos en la práctica, son profesores responsables y ejercen su labor de manera correcta, sin perder esfuerzos en intercambios con el resto de compañeros.

A	B	C	D	E

18. Es muy importante que los niños desde pequeños pertenezcan o participen en asociaciones socioculturales y juveniles.

A	B	C	D	E

19. Para conseguir grandes profesionales de la Enseñanza de la Educación Física, su Formación Inicial debe realizarse en grupos de Trabajo, así su preparación será más completa al prepararle para trabajar en coordinación con otros profesores, aspecto muy importante para mejorar la calidad de Enseñanza.

A	B	C	D	E

20. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos y en un futuro tendrán mayor predisposición y más capacidad para trabajar en equipo.

A	B	C	D	E

21. Cuando se realiza algún tipo de tarea en grupo, sólo aporta diversión y pérdida de tiempo.

A	B	C	D	E

22. Los trabajos colectivos que he realizado a lo largo de mis estudios de E.F., me han robado la posibilidad de conocer o profundizar más sobre determinados temas, ya que este tipo de trabajos lo único que me ha aportado es, discutir con compañeros, perder el tiempo y escaquearme en algún trabajo que otro, pues los otros lo podían realizar sin mí.

A	B	C	D	E

23. Si dispusiera de una segunda oportunidad para encauzar mi vida deportiva, optaría por deportes individuales, así no tendría que depender de los demás para poder practicarlos.

A	B	C	D	E

ANEXO 3

**MODIFICACIONES DE LAS CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS
TEMÁTICO**

**MODIFICACIONES, REDEFINICIONES E INCLUSIONES DE
CATEGORÍAS A LO LARGO DEL PROCESO DE
ENTRENAMIENTO.**

1. CATEGORÍAS REDEFINIDAS.

A lo largo del proceso de entrenamiento se volvieron a definir por este orden las siguientes categorías:

1. Autoconcepto (AUT), en dos ocasiones.
2. Actitud del profesor en las interacciones socioafectivas (ACP).
3. Aprendizaje del alumno (APR).
4. Imprevistos (IMP).
5. Refuerzos (REF).
6. Propuesta A/De los alumnos (PRO).
7. Feedback (FED).
8. Conductas disruptivas (CTA).
9. Valoración en general (VAL).
10. Personalización (PER).

2. MODIFICACIÓN DE CATEGORÍAS.

A lo largo del proceso de entrenamiento se modificaron por este orden los nombres de las siguientes categorías:

1. Tareas por **Tareas en General.**

2. Actitud del profesor por **Actitud del profesor en las interacciones sociafectivas.**

3. Propuesta de alumnos por **propuesta a/de los alumnos.**

3. MODIFICACIÓN DE EJEMPLOS DE LAS CATEGORÍAS.

A lo largo del proceso de entrenamiento se modificaron por este orden los ejemplos de las siguientes categorías:

1. Se añade un ejemplo en Autoconcepto.

2. Se modifica el ejemplo de Aprendizaje del alumno.

3. Se modifica el ejemplo de Tareas en General.

4. Añadimos un ejemplo en Contenidos.

5. Se añade otro ejemplo en Autoconcepto.

6. Se añade otro ejemplo en Aprendizaje del alumno.

7. Se amplía el ejemplo de Espacio.

8. Se añaden 2 ejemplos a Valoración General.

4. INCLUSIÓN DE NUEVAS CATEGORÍAS.

A lo largo del proceso de entrenamiento se incluyeron por este orden las siguientes categorías:

1. Partes de la sesión.
2. Técnica de Enseñanza.
3. Recurso didáctico.
4. Otros.
5. Valor educativo de los deportes de equipo.
6. Actitud personal hacia el trabajo en equipo.
7. Experiencias previas en trabajo en equipo.
8. El trabajo en equipo en el profesorado.
9. El trabajo en equipo en la sociedad en general.
10. Trabajo en equipo y Formación Inicial.
11. Actitud del profesor ante la observación de compañeros.
12. Reuniones de equipo.

ANEXO 4

**RESULTADOS DE LOS ENTRENAMIENTOS DE LAS
CODIFICADORAS**

**RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS ENTRENAMIENTOS DE LAS
CODIFICADORAS**

Entrenam.	N° Categorías	Coincidencias	Errores
1	24	9	15
2	28	18	10
3	39	27	12
4	32	20	12
5	31	18	13
6	33	25	8
7	23	19	4
8	22	14	8
9	16	13	3
10	22	15	7
11	23	17	6
12	25	18	7
13	30	16	14
14	56	44	12
15	60	50	10

TEST DE TENDENCIA PARA PROPORCIONES			
Entrenamientos	X_i	1 2 3 4 5 6 7.....15	Total
Coincidencias	a_i	9 18 27 20 18 25 19.....50	323 = A
Errores	$n_i - a_i$	15 10 12 12 13 8 410	141 = N-A
Total	n_i	24 28 39 32 31 33 23.....60	464
Proporción	$P_i = \frac{a_i}{n_i}$	0.375.....0.8333	<u>$p = 0.6961$</u>

Ecuación de la Recta de Regresión:

$$p = 0.5738 + 0.01416 \cdot X$$

Test de Independencia:

$$t_{exp} = 3.1299$$

$$p < 0.002$$

ANEXO 5

RESULTADOS DE LA ESCALA DE LIKERT

**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ESCALA DE LIKERT POR
CADA UNO DE LOS SUJETOS TANTO EN EL PRETEST COMO EN
EL POSTEST**

Es necesario aclarar que en los cuadros que se representan a continuación,

A= Absolutamente de acuerdo.

B= De acuerdo.

C= Indiferente.

D= En desacuerdo.

E= Absolutamente en desacuerdo.

ÍTEM 1	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
1. En la Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad, no deben experimentarmétodos que fomenten las relaciones socioafectivas de los alumnos, favorezcan las relaciones grupales, etc, su función debe ser la de centrarse en preparar individuos profesionales y capaces para las diferentes funciones que van a desempeñar en la sociedad.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	D	A
	INÉS	E	E
	CARLOS	E	E
	SARA	E	E
	ADELA	E	E

ÍTEM 2	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
2. En la asignatura de E.F. el profesor no sólo debe plantearse objetivos de aprendizaje teórico-práctico, sino valorar que su asignatura es una gran posibilidad para favorecer las relaciones entre los alumnos y para fomentar el trabajo en grupo.	ALBERTO	A	E
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	A
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	A	A

ÍTEM 3	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
3. El conocimiento y vivencia de algunos deportes individuales, transmite unos valores más adecuados que los deportes colectivos, de cara a la convivencia con los demás.	ALBERTO	D	D
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	D	B
	CARLOS	D	C
	SARA	E	D
	ADELA	D	D

ÍTEM 4	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
4. Las asociaciones socioculturales y juveniles no aportan nada a los niños, al contrario, le impiden un desarrollo normal hacia la madurez.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	C	E
	CARLOS	E	E
	SARA	E	E
	ADELA	E	E

ÍTEM 5	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
5. El que los docentes realicen reuniones para coordinar sus trabajos e intercambiar experiencias no conduce a nada, ya que en muchas ocasiones algún docente tendría que sacrificar sus intereses particulares lo que repercutiría negativamente en su filosofía de trabajo.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	E	E
	CARLOS	D	E
	SARA	D	E
	ADELA	D	E

ÍTEM 6	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
6. Los estudios y trabajos deben ser individuales, ya que los que se realizan con compañeros sólo sirven para perder el tiempo, enfadarse con algún compañero y que la realización del mismo corra a cargo del "empollón".	ALBERTO	D	D
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	D	B
	CARLOS	D	C
	SARA	D	D
	ADELA	D	E

ÍTEM 7	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
7. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos.	ALBERTO	C	B
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	B
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	D	A

ÍTEM 8	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
8. Para que aumente la calidad de Enseñanza debe existir una constante coordinación entre los diferentes profesores de las diversas asignaturas que componen el curriculum de la Enseñanza Secundaria.	ALBERTO	A	A
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	A
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	B	A

ÍTEM 9	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
9. Cuando se realiza algún trabajo en grupo, se aprenderán muchas más cosas que si se realiza en solitario, al oír las diversas opiniones e ideas que allí se ponen en juego.	ALBERTO	A	A
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	B
	CARLOS	B	B
	SARA	A	A
	ADELA	A	A

ÍTEM 10	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
10. En la asignatura de E.F. no se debe perder el tiempo en realizar tareas que fomenten el trabajo en grupo y las relaciones sociales, ya que con sólo 2 horas a la semana no podríamos conseguir aprendizajes específicos de la asignatura, ni crear hábitos positivos hacia el ejercicio físico, lo cual debe ser nuestro principal objetivo en la asignatura.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	E	E
	CARLOS	E	D
	SARA	E	E
	ADELA	D	E

ÍTEM 11	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
11. Si compañeros se ofrecieran para analizar mi clase, aceptaría con agrado, debido a que su visión desde fuera de la clase, sus análisis, comentarios y alternativas, serían muy útiles para mejorar mi enseñanza.	ALBERTO	A	A
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	A
	CARLOS	A	B
	SARA	A	A
	ADELA	A	B

ÍTEM 12	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
12. El trabajo en equipo no es la solución a los problemas, al contrario, los acentua más, la solución es disponer de grandes profesionales para los diferentes campos de trabajo.	ALBERTO	D	E
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	E	C
	CARLOS	E	D
	SARA	E	D
	ADELA	D	E

ÍTEM 13	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
13. Como buen profesor de E.F. destinaré en mis programaciones de aula, mucho mayor porcentaje a los deportes colectivos que a los individuales.	ALBERTO	C	D
	ANDRÉS	D	D
	INÉS	B	D
	CARLOS	C	A
	SARA	A	B
	ADELA	C	D

ÍTEM 14	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
14. Si un profesor quiere evolucionar en su ejercicio profesional docente tiene que intercambiar experiencias con su compañeros y coordinar esfuerzos con los mismos, aunque alguna ocasión tenga que subordinar sus intereses a los del grupo.	ALBERTO	B	A
	ANDRÉS	A	B
	INÉS	A	B
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	B	A

ÍTEM 15	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
15. La función de los Centros Educativos, no sólo debe ser instruir y formar profesionalmente a los individuos, sino favorecer entre otras, la capacidad de relación entre los sujetos para que en un futuro, el entendimiento y la colaboración junto a la profesionalidad sea una puerta abierta a grandes proyectos y acciones.	ALBERTO	A	A
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	A
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	A	A

ÍTEM 16	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
16. Los individuos que han realizado algún tipo de deporte colectivo han aprendido a superar la individualidad, esto les debe permitir enfrentarse a labores de equipo con muchas más posibilidades de éxito que los que no han practicado este tipo de deportes.	ALBERTO	E	C
	ANDRÉS	B	B
	INÉS	B	D
	CARLOS	B	C
	SARA	B	C
	ADELA	C	D

ÍTEM 17	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
17. La calidad de Enseñanza mejorará si los centros de formación logran preparar grandes profesionales y éstos en la práctica, son profesores responsables y ejercen su labor de manera correcta, sin perder esfuerzos en intercambios con el resto de compañeros.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	E	A
	INÉS	E	D
	CARLOS	E	E
	SARA	D	A
	ADELA	D	E

ÍTEM 18	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
18. Es muy importante que los niños desde pequeños pertenezcan o participen en asociaciones socioculturales y juveniles.	ALBERTO	A	C
	ANDRÉS	C	C
	INÉS	B	A
	CARLOS	B	A
	SARA	A	B
	ADELA	A	A

ÍTEM 19	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
19. Para conseguir grandes profesionales de la Enseñanza de la Educación Física, su Formación Inicial debe realizarse en grupos de Trabajo, así su preparación será más completa al prepararle para trabajar en coordinación con otros profesores, aspecto muy importante para mejorar la calidad de Enseñanza.	ALBERTO	C	C
	ANDRÉS	C	C
	INÉS	B	C
	CARLOS	C	A
	SARA	C	B
	ADELA	B	A

ÍTEM 20	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
20. Los profesores desde Enseñanza Primaria, deben organizar mayor número de actividades y trabajos en equipo, así las vivencias y aprendizajes de los alumnos serán mucho más ricos y en un futuro tendrán mayor predisposición y más capacidad para trabajar en equipo.	ALBERTO	D	A
	ANDRÉS	A	A
	INÉS	A	C
	CARLOS	A	A
	SARA	A	A
	ADELA	C	A

ÍTEM 21	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
21. Cuando se realiza algún tipo de tarea en grupo, sólo aporta diversión y pérdida de tiempo.	ALBERTO	E	E
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	E	D
	CARLOS	E	C
	SARA	B	E
	ADELA	D	E

ÍTEM 22	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
22. Los trabajos colectivos que he realizado a lo largo de mis estudios de E.F., me han robado la posibilidad de conocer o profundizar más sobre determinados temas, ya que este tipo de trabajos lo único que me ha aportado es, discutir con compañeros, perder el tiempo y escaquearme en algún trabajo que otro, pues los otros lo podían realizar sin mí.	ALBERTO	A	D
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	D	D
	CARLOS	D	D
	SARA	D	D
	ADELA	C	D

ÍTEM 23	SUJETOS	PRETEST	POSTEST
23. Si dispusiera de una segunda oportunidad para encauzar mi vida deportiva, optaría por deportes individuales, así no tendría que depender de los demás para poder practicarlos.	ALBERTO	D	C
	ANDRÉS	E	E
	INÉS	D	D
	CARLOS	E	E
	SARA	E	E
	ADELA	D	C

ANEXO 6

**RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL
MANTENIMIENTO DE LA ACTITUD DOCENTE**

**RESULTADOS DEL CUESTIONARIO SOBRE EL
MANTENIMIENTO DE LA ACTITUD DOCENTE.**

1. La utilización del Grupo de Discusión dentro de tu Formación Inicial como docente constituye:

1° PREGUNTA	ELECCIÓN PREFERENCIAL DE LAS OPCIONES									
SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALBERTO	4°		1°	2°		3°		5°		6°
ANDRÉS		1°	6°	4°	2°	3°		5°		
INÉS		4°	1°	3°		5°		2°	6°	
CARLOS		5°	4°	6°		2°		1°	3°	
SARA	4°	6°		3°		2°	5°	1°		
ADELA		3°	2°	4°	5°			1°	6°	
FRECUENCIA	2	5	5	6	2	5	1	6	3	1

2. Defectos o problemas que encuentras en la utilización del Grupo de Discusión:

2º PREGUNTA	ELECCIÓN PREFERENCIAL DE LAS OPCIONES										
	SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALBERTO									2º	1º	
ANDRÉS				1º	2º				3º		
INÉS				2º						1º	
CARLOS									1º	2º	
SARA										1º	
ADELA			2º							1º	
FRECUENCIA	0	0	1	2	1	0	0	0	3	5	0

3. ¿Formas parte en la actualidad de algún Grupo de Discusión o grupo de trabajo?:

ALBERTO: Participa en un Grupo de Trabajo del C.E.P. de Toledo cuyo contenido es la creación de vídeos relacionados con la Educación Física.

ANDRÉS: Pertenece a un Grupo de Trabajo del C.E.P. de Cáceres cuyo objetivo es el intercambio de Unidades Didácticas alternativas entre profesores de Educación Física.

INÉS: Participa en un Grupo de Discusión con los profesores del Centro de Educación Especial Princesa Sofía de Almería. Centrándose fundamentalmente en los niños de 5 a 7 años.

CARLOS: Participa en dos Seminarios Permanentes del C.E.P. de Almendralejo (Badajoz). El primero trata sobre la creación de Unidades Didácticas de Deportes Alternativos y, el segundo, sobre la Educación Medio Ambiental.

SARA: Forma parte de un Grupo de Trabajo del C.E.P. de Málaga en el que tratan de analizar las interacciones socioafectivas en el aula entre profesores y alumnos.

ADELA: No se ha comprometido en ninguna actividad debido a su situación inestable por ser interina.

4. Valora la utilización del Grupo de Discusión durante la práctica profesional o en la formación permanente:

ALBERTO: Muy Adecuada.

ANDRÉS: Muy Adecuada.

INÉS: Muy Adecuada.

CARLOS: Muy Adecuada.

SARA: Muy Adecuada.

ADELA: Muy Adecuada.

El 100% de los profesores principiantes valora como "Muy Adecuada" la utilización del Grupo de Discusión durante la práctica profesional o en la formación permanente.

ANEXO 7

**SECUENCIALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS POR
EL PROFESOR**

**SECUENCIALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DESARROLLADOS
EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES POR LOS SUJETOS DEL
ESTUDIO.**

Los contenidos que se impartieron en cada una de las fases del programa de Formación en Grupo fueron los siguientes:

FASES	CONTENIDOS DESARROLLADOS (%)
FASE 1	HABILIDADES MOTRICES (100%)
FASE 2	HABILIDADES MOTRICES (75%) EXPRESIÓN CORPORAL (25%)
FASE 3	HABILIDADES MOTRICES (25%) EXPRESIÓN CORPORAL (37.5%) JUEGOS RECREATIVOS (12.5%) ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA (25%)

Todos los sujetos del estudio siguieron esta distribución de contenidos durante su actividad docente, excepto el sujeto 03 "INES", que debido a problemas en la disponibilidad de instalaciones, tuvo que adaptar ligeramente la distribución de

los contenidos seguida por el resto de sus compañeros tal y como exponemos a continuación:

FASES	CONTENIDOS DESARROLLADOS POR "INES" (%)
FASE 1	HABILIDADES MOTRICES (100%)
FASE 2	HABILIDADES MOTRICES (50%) EXPRESIÓN CORPORAL (50%)
FASE 3	HABILIDADES MOTRICES (50%) EXPRESIÓN CORPORAL (12.5%) JUEGOS RECREATIVOS (12.5%) ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA (25%)

ANEXO 8

DATOS DE LA CONDUCTA DOCENTE

DATOS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El Tiempo Total se expone en segundos y el Tiempo Útil en su porcentaje correspondiente. Por otra parte, tanto el Feedback (FB) Total como el Feedback Correcto aparecen expresados en su frecuencia.

SUJETO 01: "ALBERTO".

1. TIEMPO ÚTIL.

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	% T. ÚTIL
1	1	09-12-92	3240	68.8
	2	16-12-92	3010	63.8
	3	13-01-93	2828	76.6
2	1	20-01-93	3083	57.4
	2	27-01-93	2816	45.6
	3	01-02-93	2845	70.4
	4	03-02-93	2924	71.6
	5	10-02-93	2889	74.5
	6	17-02-93	2721	74.5
	7	03-03-93	3032	74.8
	8	10-03-93	3000	81.06
3	1	17-03-93	2733	61.2
	2	24-03-93	2903	79.9
	3	31-03-93	2933	81.7
	4	14-04-93	3036	57.6
	5	21-04-93	2696	79.0
	6	28-04-93	2910	45.6
	7	05-05-93	2937	86.41
	8	12-05-93	2890	54.8

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	90	45
	2	16-12-92	85	60
	3	13-01-93	50	31
2	1	20-01-93	52	31
	2	27-01-93	21	17
	3	01-02-93	24	7
	4	03-02-93	44	35
	5	10-02-93	53	46
	6	17-02-93	17	11
	7	03-03-93	9	4
	8	10-03-93	46	46
3	1	17-03-93	93	71
	2	24-03-93	0	0
	3	31-03-93	67	56
	4	14-04-93	7	3
	5	21-04-93	39	30
	6	28-04-93	3	0
	7	05-05-93	16	11
	8	12-05-93	3	2

SUJETO 02: "ANDRÉS".

1. TIEMPO ÚTIL.

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	T. ÚTIL
1	1	09-12-92	/	/
	2	16-12-92	2587	54.7
	3	13-01-93	3010	63.8
2	1	20-01-93	2768	73.16
	2	27-01-93	2948	72.3
	3	01-02-93	2854	71.1
	4	03-02-93	2888	72
	5	10-02-93	2770	65.4
	6	17-02-93	2530	71.7
	7	03-03-93	2910	78.4
	8	10-03-93	2764	71.6
3	1	17-03-93	2441	88.24
	2	24-03-93	2828	76.7
	3	31-03-93	2836	69.15
	4	14-04-93	2690	66.51
	5	21-04-93	2524	81.58
	6	28-04-93	3075	77.46
	7	05-05-93	2730	62.86
	8	12-05-93	2430	34.6

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	/	/
	2	16-12-92	24	6
	3	13-01-93	16	5
2	1	20-01-93	58	25
	2	27-01-93	0	0
	3	01-02-93	25	20
	4	03-02-93	16	9
	5	10-02-93	22	10
	6	17-02-93	23	22
	7	03-03-93	0	0
	8	10-03-93	20	14
3	1	17-03-93	19	16
	2	24-03-93	3	1
	3	31-03-93	13	5
	4	14-04-93	1	1
	5	21-04-93	9	3
	6	28-04-93	8	6
	7	05-05-93	10	4
	8	12-05-93	0	0

SUJETO 03: "INÉS".

1. TIEMPO ÚTIL.

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	T. ÚTIL
1	1	09-12-92	1976	47.5
	2	16-12-92	2904	77
	3	13-01-93	2719	76.3
2	1	20-01-93	2836	68
	2	27-01-93	2651	60.7
	3	01-02-93	2724	59.8
	4	03-02-93	2760	64
	5	10-02-93	2834	74.5
	6	17-02-93	2340	56.5
	7	03-03-93	2607	25.1
	8	10-03-93	2915	75.6
3	1	17-03-93	2739	70.1
	2	24-03-93	2601	71.7
	3	31-03-93	2826	81.6
	4	14-04-93	2655	79.4
	5	21-04-93	2746	72.6
	6	28-04-93	2746	70.2
	7	05-05-93	2992	72.7
	8	12-05-93	2725	47.3

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	18	6
	2	16-12-92	66	41
	3	13-01-93	12	4
2	1	20-01-93	60	50
	2	27-01-93	29	20
	3	01-02-93	4	1
	4	03-02-93	42	36
	5	10-02-93	34	11
	6	17-02-93	2	0
	7	03-03-93	0	0
	8	10-03-93	36	23
3	1	17-03-93	44	34
	2	24-03-93	43	33
	3	31-03-93	19	16
	4	14-04-93	31	24
	5	21-04-93	37	34
	6	28-04-93	24	17
	7	05-05-93	71	60
	8	12-05-93	2	0

SUJETO 04: "CARLOS".**1. TIEMPO ÚTIL.**

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	T. ÚTIL
1	1	09-12-92	2320	58.4
	2	16-12-92	2708	77.84
	3	13-01-93	2297	75.6
2	1	20-01-93	2736	73.98
	2	27-01-93	2783	68.52
	3	01-02-93	2883	64.24
	4	03-02-93	2830	76.25
	5	10-02-93	2593	71.38
	6	17-02-93	2775	80.29
	7	03-03-93	2601	68.29
	8	10-03-93	3066	65.69
3	1	17-03-93	2823	79.59
	2	24-03-93	2868	67.46
	3	31-03-93	2862	63.48
	4	14-04-93	2749	66.75
	5	21-04-93	2918	68.37
	6	28-04-93	2868	25.75
	7	05-05-93	3100	80.9
	8	12-05-93	2432	76.77

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	23	11
	2	16-12-92	70	23
	3	13-01-93	17	13
2	1	20-01-93	21	13
	2	27-01-93	25	14
	3	01-02-93	37	27
	4	03-02-93	30	12
	5	10-02-93	60	50
	6	17-02-93	41	31
	7	03-03-93	19	14
	8	10-03-93	18	14
3	1	17-03-93	43	31
	2	24-03-93	0	0
	3	31-03-93	10	4
	4	14-04-93	33	30
	5	21-04-93	15	11
	6	28-04-93	7	7
	7	05-05-93	3	0
	8	12-05-93	6	5

SUJETO 05: "SARA".

1. TIEMPO ÚTIL.

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	T. ÚTIL
1	1	09-12-92	2853	62.36
	2	16-12-92	2623	62.7
	3	13-01-93	3030	64.4
2	1	20-01-93	2881	65.4
	2	27-01-93	2911	61.6
	3	01-02-93	2940	75
	4	03-02-93	2790	65.1
	5	10-02-93	2872	68.6
	6	17-02-93	2578	71.7
	7	03-03-93	2883	56.2
	8	10-03-93	3238	66.5
3	1	17-03-93	2900	66.7
	2	24-03-93	3178	59
	3	31-03-93	2968	85.3
	4	14-04-93	3132	70
	5	21-04-93	2823	68.79
	6	28-04-93	3037	62.7
	7	05-05-93	2976	69.9
	8	12-05-93	2660	56.4

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	69	49
	2	16-12-92	84	56
	3	13-01-93	51	37
2	1	20-01-93	48	33
	2	27-01-93	33	20
	3	01-02-93	36	13
	4	03-02-93	25	5
	5	10-02-93	24	18
	6	17-02-93	14	7
	7	03-03-93	37	30
	8	10-03-93	10	9
3	1	17-03-93	13	5
	2	24-03-93	7	3
	3	31-03-93	29	29
	4	14-04-93	10	6
	5	21-04-93	50	44
	6	28-04-93	2	0
	7	05-05-93	7	2
	8	12-05-93	30	23

SUJETO 06: "ADELA".**1. TIEMPO ÚTIL.**

FASE	SESIÓN	FECHA	T. TOTAL	T. ÚTIL
1	1	09-12-92	2561	74.03
	2	16-12-92	2357	52.35
	3	13-01-93	2865	68.73
2	1	20-01-93	2527	79.7
	2	27-01-93	2658	67.31
	3	01-02-93	2493	59.49
	4	03-02-93	2535	63.91
	5	10-02-93	2576	62
	6	17-02-93	1462	63.61
	7	03-03-93	2419	68
	8	10-03-93	2923	94.94
3	1	17-03-93	2564	75.66
	2	24-03-93	2729	75.74
	3	31-03-93	2646	84.69
	4	14-04-93	2715	70.5
	5	21-04-93	2701	79.27
	6	28-04-93	2691	81.75
	7	05-05-93	2707	90.21
	8	12-05-93	2526	68.8

2. FEEDBACK.

FASE	SESIÓN	FECHA	FB TOTAL	FB CORRECTO
1	1	09-12-92	80	72
	2	16-12-92	56	30
	3	13-01-93	31	25
2	1	20-01-93	67	58
	2	27-01-93	37	23
	3	01-02-93	41	38
	4	03-02-93	39	33
	5	10-02-93	21	19
	6	17-02-93	19	13
	7	03-03-93	14	13
	8	10-03-93	24	24
3	1	17-03-93	9	8
	2	24-03-93	110	99
	3	31-03-93	2	0
	4	14-04-93	69	68
	5	21-04-93	10	10
	6	28-04-93	38	38
	7	05-05-93	18	18
	8	12-05-93	2	2

ANEXO 9

FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS DE LOS DIARIOS

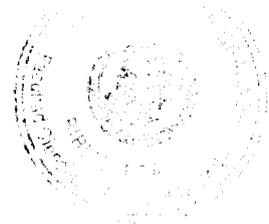
**FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS TEMÁTICO
DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE CADA UNO DE LOS
SUJETOS EN LAS DISTINTAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN.**

SUJETO 01: "ALBERTO".

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	5	6.4	6	3.2	2	1.2
CED	0	0	3	1.6	3	1.8
EXD	0	0	0	0	0	0
EXA	0	0	0	0	0	0
VAL	3	3.8	6	3.2	11	6.4
DIM. PERS.	8	10.3	15	8	16	9.4
PLA	5	6.4	4	2.1	5	2.9
OBJ	0	0	3	1.6	5	2.9
CON	1	1.3	10	5.3	7	4.1
TEM	3	3.8	4	2.1	2	1.2
PAS	1	1.3	3	1.6	0	0
PLANIFIC.	10	12.8	24	12.8	19	11.1
TAR	0	0	9	4.8	4	2.3
ADA	4	5.1	6	3.2	6	3.5
ETR	0	0	6	3.2	3	1.8
IND	4	5.1	1	0.5	0	0
MOD	0	0	1	0.5	3	1.8
TAREAS APR.	8	10.3	23	12.3	16	9.4
INF	1	1.3	7	3.7	4	2.3
FED	1	1.3	8	4.3	12	7
POS	5	6.4	8	4.3	5	2.9
TEC	0	0	0	0	0	0
EST	0	0	1	0.5	2	1.2
REC	0	0	3	1.6	2	1.2
INTERV. DID.	7	9	27	14.4	25	14.6
ORG	5	6.4	11	5.8	6	3.5
AGR	0	0	3	1.6	1	0.6
MAT	0	0	2	1.1	6	3.5
ESP	1	1.3	1	0.5	2	1.2
ORGANIZAC.	6	7.7	17	9.1	15	8.8
CGA	1	1.3	2	1.1	4	2.3
COT	7	9	6	3.2	2	1.2
DIS	1	1.3	0	0	5	2.9
CTA	2	2.6	0	0	0	0
IMP	0	0	1	0.5	1	0.6
CONTROL	11	14.1	9	4.8	12	7
INT	1	1.3	10	5.3	3	1.8
PTA	1	1.3	3	1.6	7	4.1
REF	5	6.4	9	4.8	6	3.5
MOTIVACIÓN	7	9	22	11.8	16	9.4

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	0	0	6	3.2	5	2.9
ATA	0	0	1	0.5	1	0.6
APT	0	0	3	1.6	6	3.5
NIVEL PARTIC.	0	0	10	5.3	12	7
CLI	5	6.4	4	2.1	3	1.8
ACP	8	10.3	4	2.1	9	5.3
PER	2	2.6	4	2.1	2	1.2
COO	1	1.3	3	1.6	2	1.2
ATO	0	0	5	2.7	3	1.8
COM	0	0	2	1.1	2	1.2
CLIMA AULA	16	20.5	22	11.8	21	12.3
ALU	0	0	2	1.1	7	4.1
APR	2	2.6	0	0	1	0.6
PRO	0	0	0	0	0	0
ALUMNO	2	2.6	2	1.1	8	4.7
EVI	0	0	2	1.1	0	0
EVF	0	0	1	0.5	1	0.6
CAL	0	0	3	1.6	0	0
EVALUACIÓN	0	0	6	3.2	1	0.6
COP	0	0	1	0.5	0	0
TUT	1	1.3	2	1.1	0	0
CTX	0	0	0	0	0	0
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	1	1.3	3	1.6	0	0
SUP	0	0	0	0	0	0
INV	0	0	0	0	0	0
PRA	1	1.3	2	1.1	3	1.8
CENTRO FOR.	1	1.3	2	1.1	3	1.8
VDE	0	0	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	0	0	0	0	0	0
REU	0	0	0	0	0	0
TRAB. GRUPO	0	0	0	0	0	0
OTR	1	1.3	5	2.7	7	4.1

SUJETO 02: "ANDRÉS".



TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	1	1.2	12	5.4	4	2.4
CED	2	2.3	9	4	6	3.7
EXD	0	0	1	0.4	1	0.6
EXA	1	1.2	0	0	0	0
VAL	4	4.7	12	5.4	6	3.7
DIM. PERS.	8	9.3	34	15.2	17	10.4
PLA	5	5.8	12	5.4	11	6.7
OBJ	4	4.7	3	1.3	3	1.8
CON	8	9.3	13	5.8	20	12.2
TEM	1	1.2	9	4	6	3.7
PAS	9	10.5	12	5.4	9	5.5
PLANIFIC.	27	31.4	49	22	49	29.9
TAR	6	7	5	2.2	8	4.9
ADA	3	3.5	2	0.9	1	1
ETR	2	2.3	6	2.7	8	4.9
IND	0	0	0	0	0	0
MOD	3	3.5	1	0.4	4	2.4
TAREAS APR.	14	16.3	14	6.3	21	12.8
INF	3	3.5	9	4	15	9.1
FED	0	0	9	4	0	0
POS	1	1.2	1	0.4	0	0
TEC	0	0	0	0	0	0
EST	3	3.5	6	2.7	0	0
REC	0	0	2	0.9	0	0
INTERV. DID.	7	8.1	27	12.1	15	9.1
ORG	0	0	11	5	7	4.3
AGR	1	1.2	4	1.8	3	1.8
MAT	4	4.7	7	3.1	3	1.8
ESP	1	1.2	2	0.9	1	0.6
ORGANIZAC.	6	7	24	10.8	14	8.5
CGA	1	1.2	2	0.9	2	1.2
COT	1	1.2	4	1.8	4	2.4
DIS	1	1.2	4	1.8	0	0
CTA	0	0	0	0	0	0
IMP	0	0	2	0.9	1	0.6
CONTROL	3	3.5	12	5.4	7	4.3
INT	2	2.3	4	1.8	2	1.2
PTA	0	0	4	1.8	0	0
REF	0	0	1	0.4	0	0
MOTIVACIÓN	2	2.3	9	4	2	1.2

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	1	1.2	1	0.4	1	0.6
ATA	0	0	0	0	0	0
APT	2	2.3	0	0	2	1.2
NIVEL PARTIC.	3	3.5	1	0.4	3	1.8
CLI	0	0	0	0	0	0
ACP	1	1.2	3	1.3	3	1.8
PER	0	0	0	0	0	0
COO	0	0	1	0.4	1	0.6
ATO	1	1.2	3	1.3	4	2.4
COM	1	1.2	0	0	0	0
CLIMA AULA	3	3.5	7	3.1	8	4.9
ALU	1	1.2	3	1.3	1	0.6
APR	2	2.3	3	1.3	1	0.6
PRO	1	1.2	1	0.4	1	0.6
ALUMNO	4	4.7	7	3.1	3	1.8
EVI	0	0	0	0	0	0
EVF	0	0	1	0.4	0	0
CAL	0	0	4	1.8	0	0
EVALUACIÓN	0	0	5	2.2	0	0
COP	1	1.2	0	0	0	0
TUT	2	2.3	8	3.6	1	0.6
CTX	0	0	2	0.9	4	2.4
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	3	3.5	10	4.5	5	3
SUP	0	0	6	2.7	5	3
INV	0	0	0	0	1	0.6
PRA	0	0	5	2.2	1	0.6
CENTRO FOR.	0	0	11	5	7	4.3
VDE	0	0	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	0	0	0	0	0	0
REU	0	0	2	0.9	0	0
TRAB. GRUPO	0	0	2	0.9	0	0
OTR	6	7	11	4.9	11	6.7

SUJETO 03: "INÉS".

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	5	5.6	16	9	9	3.7
CED	0	0	1	0.6	2	0.8
EXD	2	2.2	0	0	0	0
EXA	0	0	0	0	0	0
VAL	7	7.8	12	6.7	12	5
DIM. PERS.	14	15.6	29	16.2	23	9.4
PLA	6	6.7	9	5	16	6.6
OBJ	5	5.6	8	4.5	15	6.1
CON	5	5.6	6	3.4	20	8.2
TEM	3	3.3	0	0	1	0.4
PAS	4	4.4	8	4.5	5	2
PLANIFIC.	23	25.6	31	17.3	57	23.4
TAR	0	0	4	2.2	6	2.5
ADA	0	0	2	1.1	2	0.8
ETR	3	3.3	3	1.7	3	1.2
IND	0	0	0	0	0	0
MOD	2	2.2	7	3.9	5	2
TAREAS APR.	5	5.6	16	9	16	6.6
INF	5	5.6	7	3.9	16	6.6
FED	3	3.3	3	1.7	8	3.3
POS	0	0	1	0.6	6	2.5
TEC	0	0	0	0	0	0
EST	0	0	0	0	0	0
REC	0	0	2	1.1	1	0.4
INTERV. DID.	8	8.9	13	7.3	31	12.7
ORG	1	1.1	3	1.7	6	2.5
AGR	5	5.6	2	1.1	5	2
MAT	2	2.2	6	3.4	17	7
ESP	0	0	1	0.6	0	0
ORGANIZAC.	8	8.9	12	6.7	28	11.5
CGA	2	2.2	6	3.4	1	0.4
COT	5	5.6	5	2.8	4	1.6
DIS	2	2.2	3	1.7	11	4.5
CTA	0	0	0	0	0	0
IMP	0	0	0	0	3	1.2
CONTROL	9	10	14	7.8	19	7.8
INT	4	4.4	10	5.6	6	2.5
PTA	2	2.2	3	1.7	1	0.4
REF	0	0	4	2.2	9	3.7
MOTIVACIÓN	6	6.7	17	9.5	16	6.6

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	1	1.1	0	0	2	0.8
ATA	0	0	1	0.6	1	0.4
APT	0	0	2	1.1	1	0.4
NIVEL PARTIC.	1	1.1	3	1.7	4	1.6
CLI	1	1.1	3	1.7	3	1.2
ACP	3	3.3	7	3.9	6	2.5
PER	1	1.1	0	0	5	2
COO	0	0	0	0	2	0.8
ATO	1	1.1	2	1.1	0	0
COM	0	0	2	1.1	0	0
CLIMA AULA	6	6.7	14	7.8	16	6.6
ALU	0	0	0	0	1	0.4
APR	0	0	1	0.6	2	0.8
PRO	0	0	2	1.1	2	0.8
ALUMNO	0	0	3	1.7	5	2
EVI	0	0	1	0.6	0	0
EVF	0	0	1	0.6	0	0
CAL	1	1.1	4	2.2	2	0.8
EVALUACIÓN	1	1.1	6	3.4	2	0.8
COP	0	0	0	0	0	0
TUT	3	3.3	0	0	2	0.8
CTX	0	0	0	0	2	0.8
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	3	3.3	0	0	4	1.6
SUP	0	0	1	0.6	1	0.4
INV	2	2.2	0	0	0	0
PRA	0	0	8	4.5	3	1.2
CENTRO FOR.	2	2.2	9	5	4	1.6
VDE	0	0	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	2	2.2	0	0	9	3.7
REU	0	0	0	0	0	0
TRAB. GRUPO	2	2.2	0	0	9	3.7
OTR	2	2.2	10	5.6	10	4.1

SUJETO 04: "CARLOS".

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	6	5.4	6	3.4	8	5.5
CED	3	2.7	7	4	10	6.9
EXD	1	0.9	0	0	4	2.8
EXA	0	0	0	0	0	0
VAL	4	3.6	8	4.5	6	4.1
DIM. PERS.	14	12.5	21	11.7	28	19.3
PLA	6	5.4	10	5.6	3	2.1
OBJ	1	0.9	2	1.1	2	1.4
CON	1	0.9	22	12.3	15	10.3
TEM	2	1.8	1	0.6	0	0
PAS	6	5.4	8	4.5	2	1.4
PLANIFIC.	16	14.3	43	24	22	15.2
TAR	4	3.6	6	3.4	5	3.4
ADA	0	0	1	0.6	1	0.7
ETR	2	1.8	4	2.2	3	2.1
IND	0	1.8	0	0	0	0
MOD	2	1.8	0	0	1	0.7
TAREAS APR.	8	7.1	11	6.1	10	6.9
INF	9	8	6	3.4	8	5.5
FED	1	0.9	9	5	4	2.8
POS	2	1.8	3	1.7	3	2.1
TEC	0	0	2	1.1	0	0
EST	2	1.8	4	2.2	5	3.4
REC	2	1.8	2	1.1	0	0
INTERV. DID.	16	14.3	26	14.5	20	13.8
ORG	7	6.3	10	5.6	4	2.8
AGR	2	1.8	3	1.7	1	0.7
MAT	2	1.8	6	3.4	3	2.1
ESP	0	0	0	0	0	0
ORGANIZAC.	11	9.8	19	10.6	8	5.5
CGA	1	0.9	2	1.1	1	0.7
COT	0	0	0	0	0	0
DIS	0	0	0	0	0	0
CTA	0	0	0	0	0	0
IMP	0	0	0	0	1	0.7
CONTROL	1	0.9	2	1.1	2	1.4
INT	4	3.6	5	2.8	6	4.1
PTA	1	0.9	3	1.7	6	4.1
REF	2	1.8	1	0.6	2	1.4
MOTIVACIÓN	7	6.3	9	5	14	9.7

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	2	1.8	2	1.1	4	2.8
ATA	1	0.9	1	0.6	0	0
APT	0	0	2	1.1	1	0.7
NIVEL PARTIC.	3	2.7	5	2.8	5	3.4
CLI	1	0.9	2	1.1	1	0.7
ACP	1	0.9	0	0	3	2.1
PER	0	0	0	0	0	0
COO	0	0	0	0	1	0.7
ATO	0	0	0	0	1	0.7
COM	1	0.9	1	0.6	0	0
CLIMA AULA	3	2.7	3	1.7	6	4.1
ALU	15	13.4	9	5	6	4.1
APR	0	0	0	0	2	1.4
PRO	0	0	0	0	0	0
ALUMNO	15	13.4	9	5	8	5.5
EVI	0	0	1	0.6	0	0
EVF	0	0	0	0	0	0
CAL	0	0	2	1.1	2	1.4
EVALUACIÓN	0	0	3	1.7	2	1.4
COP	0	0	1	0.6	2	1.4
TUT	2	1.8	4	2.2	3	2.1
CTX	0	0	2	1.1	2	1.4
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	2	1.8	7	4	7	4.8
SUP	0	0	0	0	0	0
INV	0	0	0	0	0	0
PRA	1	0.9	1	0.6	1	0.7
CENTRO FOR.	1	0.9	1	0.6	1	0.7
VDE	0	0	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	0	0	0	0	0	0
REU	0	0	0	0	0	0
TRAB. GRUPO	0	0	0	0	0	0
OTR	15	13.4	20	11.2	12	8.3

SUJETO 05: "SARA".

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	12	6.8	15	4.2	16	5.4
CED	2	1.1	16	4.5	13	4.4
EXD	0	0	0	0	1	0.3
EXA	0	0	0	0	1	0.3
VAL	5	2.8	6	1.7	24	8.1
DIM. PERS.	19	10.7	37	10.3	55	18.5
PLA	11	6.2	27	7.5	33	11.1
OBJ	0	0	3	0.8	10	3.4
CON	6	3.4	10	2.8	8	2.7
TEM	5	2.8	10	2.8	2	0.7
PAS	9	5.1	4	1.1	3	1
PLANIFIC.	31	31	54	15.1	56	18.8
TAR	4	2.3	8	2.2	5	1.7
ADA	2	1.1	6	1.7	5	1.7
ETR	6	3.4	13	3.6	5	1.7
IND	3	1.7	7	2	0	0
MOD	4	2.3	3	0.8	12	4
TAREAS APR.	19	10.7	37	10.3	27	9.1
INF	14	8	28	7.8	12	4
FED	9	5.1	20	5.6	6	2
POS	2	1.1	10	2.8	6	2
TEC	2	1.1	0	0	0	0
EST	7	4	5	1.4	5	1.7
REC	0	0	6	1.7	2	0.7
INTERV. DID.	34	19.2	69	19.3	31	10.4
ORG	6	3.4	11	3.1	18	6
AGR	2	1.1	0	0	2	0.7
MAT	5	2.8	8	2.2	10	3.4
ESP	1	0.6	6	1.7	2	0.7
ORGANIZAC.	14	8	25	7	32	10.7
CGA	1	0.6	4	1.1	3	1
COT	2	1.1	12	3.4	0	0
DIS	1	0.6	6	1.7	1	0.3
CTA	0	0	0	0	0	0
IMP	0	0	1	0.3	1	0.3
CONTROL	4	2.3	23	6.4	5	1.7
INT	1	0.6	3	0.8	7	2.3
PTA	0	0	8	2.2	9	3
REF	1	0.6	1	0.3	2	0.7
MOTIVACIÓN	2	1.1	12	3.4	18	6

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	0	0	3	0.8	8	2.7
ATA	0	0	2	0.6	0	0
APT	6	3.4	12	3.4	2	0.7
NIVEL PARTIC.	6	3.4	17	4.7	10	3.4
CLI	0	0	4	1.1	8	2.7
ACP	6	3.4	15	4.2	7	2.3
PER	4	2.3	1	0.3	1	0.3
COO	2	1.1	3	0.8	0	0
ATO	2	1.1	0	0	1	0.3
COM	0	0	0	0	2	0.7
CLIMA AULA	14	8	23	6.4	19	6.4
ALU	3	1.7	5	1.1	8	2.7
APR	2	1.1	13	3.6	6	2
PRO	1	0.6	2	0.6	6	2
ALUMNO	6	3.4	20	5.6	20	6.7
EVI	0	0	0	0	0	0
EVF	1	0.6	3	0.8	1	0.3
CAL	0	0	3	0.8	3	1
EVALUACIÓN	1	0.6	6	1.7	4	1.3
COP	0	0	1	0.3	0	0
TUT	1	0.6	2	0.6	3	1
CTX	3	1.7	3	0.8	2	0.7
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	4	2.3	6	1.7	5	1.7
SUP	0	0	1	0.3	0	0
INV	0	0	0	0	1	0.3
PRA	4	2.3	6	1.7	5	1.7
CENTRO FOR.	4	2.3	7	2	6	2
VDE	0	0	0	0	1	0.3
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	1	0.6	1	0.3	0	0
REU	0	0	0	0	0	0
TRAB. GRUPO	1	0.6	1	0.3	1	0.3
OTR	18	10.2	21	5.9	9	3

SUJETO 06: "ADELA".

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
AUT	1	3	1	1.3	1	1
CED	0	0	9	11.4	5	5
EXD	0	0	0	0	0	0
EXA	0	0	0	0	1	1
VAL	2	6.1	2	2.5	2	2
DIM. PERS.	3	9.1	12	15.2	9	9
PLA	1	3	3	3.8	4	4
OBJ	4	12.1	1	1.3	6	6
CON	0	0	1	1.3	6	6
TEM	1	3	2	2.5	1	1
PAS	2	6.1	3	3.8	1	1
PLANIFIC.	8	24.2	10	12.7	18	18
TAR	0	0	0	0	6	6
ADA	1	3	3	3.8	2	2
ETR	0	0	1	1.3	0	0
IND	0	0	1	1.3	0	0
MOD	0	0	2	2.5	1	1
TAREAS APR.	1	3	7	8.9	9	9
INF	1	3	1	1.3	2	2
FED	1	3	0	0	1	1
POS	1	3	0	0	0	0
TEC	0	0	0	0	0	0
EST	0	0	2	2.5	0	0
REC	0	0	1	1.3	0	0
INTERV. DID.	3	9.1	4	5.1	3	3
ORG	2	6.1	3	3.8	6	6
AGR	2	6.1	1	1.3	1	1
MAT	0	0	1	1.3	2	2
ESP	0	0	0	0	1	1
ORGANIZAC.	4	12.1	5	6.3	10	10
CGA	0	0	4	5.1	1	1
COT	0	0	2	2.5	3	3
DIS	0	0	0	0	3	3
CTA	0	0	0	0	0	0
IMP	1	3	1	1.3	0	0
CONTROL	1	3	7	8.9	7	7
INT	2	6.1	3	3.8	6	6
PTA	0	0	1	1.3	6	6
REF	0	0	2	2.5	1	1
MOTIVACIÓN	2	6.1	6	7.6	13	13

TEMAS	FASE 1		FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
PAR	2	6.1	5	6.3	9	9
ATA	0	0	0	0	0	0
APT	0	0	1	1.3	0	0
NIVEL PARTIC.	2	6.1	6	7.6	9	9
CLI	0	0	2	2.5	0	0
ACP	2	6.1	4	5.1	2	2
PER	0	0	1	1.3	0	0
COO	0	0	1	1.3	2	2
ATO	0	0	3	3.8	1	1
COM	1	3	0	0	2	2
CLIMA AULA	3	9.1	11	13.9*	7	7
ALU	1	3	3	3.8	5	5
APR	1	3	3	3.8	3	3
PRO	0	0	0	0	0	0
ALUMNO	2	6.1	6	7.6	8	8
EVI	0	0	0	0	0	0
EVF	0	0	1	1.3	0	0
CAL	0	0	2	2.5	2	2
EVALUACIÓN	0	0	3	3.8	2	2
COP	0	0	0	0	0	0
TUT	1	3	0	0	0	0
CTX	2	6.1	0	0	2	2
DIR	0	0	0	0	0	0
CENTRO ENSEÑ	3	9.1	0	0	2	2
SUP	0	0	0	0	0	0
INV	0	0	0	0	0	0
PRA	0	0	1	1.3	0	0
CENTRO FOR.	0	0	1	1.3	0	0
VDE	0	0	0	0	0	0
ATE	0	0	0	0	0	0
ETE	0	0	0	0	0	0
TEP	0	0	0	0	0	0
TES	0	0	0	0	0	0
TFI	0	0	0	0	0	0
AOC	0	0	0	0	0	0
REU	0	0	0	0	0	0
TRAB. GRUPO	0	0	0	0	0	0
OTR	1	3	1	1.3	4	4

ANEXO 10

**FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS EN LAS REUNIONES DEL
GRUPO DE DISCUSIÓN**

**FRECUENCIA DE LAS CATEGORÍAS EN LAS REUNIONES DEL
GRUPO DE DISCUSIÓN**

TEMAS	FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%
AUT	6	2.2	5	1.3
CED	111	40.8	105	27.3
EXD	0	0	1	0.3
EXA	2	0.7	2	0.5
VAL	1	0.4	1	0.3
DIM. PERS.	120	44.1	114	29.7
PLA	18	6.6	12	3.1
OBJ	5	1.8	12	3.1
CON	3	1.1	21	5.5
TEM	0	0	1	0.3
PAS	1	0.4	3	0.8
PLANIFIC.	27	9.9	49	12.8
TAR	1	0.4	4	1
ADA	4	1.5	9	2.3
ETR	3	1.1	0	0
IND	0	0	0	0
MOD	0	0	2	0.5
TAREAS APR.	8	2.9	15	3.9
INF	5	1.8	4	1
FED	0	0	0	0
POS	0	0	1	0.3
TEC	3	1.1	0	0
EST	10	3.7	18	4.7
REC	14	5.1	3	0.8
INTERV. DID.	32	11.8	26	6.8
ORG	9	3.3	15	3.9
AGR	1	0.4	0	0
MAT	3	1.1	6	1.6
ESP	0	0	0	0
ORGANIZAC.	13	4.8	21	5.5
CGA	1	0.4	1	0.3
COT	0	0	4	1
DIS	0	0	1	0.3
CTA	0	0	0	0
IMP	0	0	0	0
CONTROL	1	0.4	6	1.6
INT	0	0	5	1.3
PTA	3	1.1	4	1
REF	2	0.7	1	0.3
MOTIVACIÓN	5	1.8	10	2.6

TEMAS	FASE 2		FASE 3	
	Fr.	%	Fr.	%
PAR	3	1.1	4	1
ATA	0	0	0	0
APT	1	0.4	3	0.8
NIVEL PARTIC.	4	1.5	7	1.8
CLI	4	1.5	9	2.3
ACP	2	0.7	16	4.2
PER	0	0	1	0.3
COO	1	0.4	3	0.8
ATO	0	0	3	0.8
COM	0	0	3	0.8
CLIMA AULA	7	2.6	35	9.1
ALU	11	4	9	2.3
APR	0	0	2	0.5
PRO	0	0	5	1.3
ALUMNO	11	4	16	4.2
EVI	3	1.1	0	0
EVF	3	1.1	27	7
CAL	4	1.5	19	4.9
EVALUACIÓN	10	3.7	46	12
COP	4	1.5	3	0.8
TUT	10	3.7	2	0.5
CTX	2	0.7	0	0
DIR	2	0.7	2	0.5
CENTRO ENSEÑ	18	6.6	7	1.8
SUP	0	0	0	0
INV	4	1.5	0	0
PRA	5	1.8	6	1.6
CENTRO FOR.	9	3.3	6	1.6
VDE	1	0.4	1	0.3
ATE	0	0	1	0.3
ETE	0	0	0	0
TEP	0	0	14	3.6
TES	1	0.4	1	0.3
TFI	0	0	2	0.5
AOC	0	0	2	0.5
REU	5	1.8	5	1.3
TRAB. GRUPO	7	2.6	26	6.8
OTR	0	0	0	0