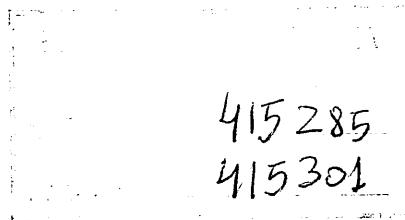




TESIS DOCTORAL

EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PRACTICO DE LOS PROFESORES DE EDUCACION FISICA, A TRAVES DE UN PROGRAMA DE ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASOS EN FORMACION INICIAL.



AUTOR: Fernando del Villar Alvarez.

DIRECTORES: Miguel A. Delgado Noguera.  
Carlos Marcelo García.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

CURSO: 92 - 93

A mis mujeres:

ISABEL, mi compañera.

LAURA y PAULA, mis hijas.

## AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer en primer lugar la labor de los directores de la Tesis:

A Miguel Angel Delgado Noguera, compañero en el trabajo de prácticas, por haber sabido crearme, la inquietud por el trabajo sistemático y constante, así como por las orientaciones específicas, relativas a la Didáctica de la Educación Física, y por la profunda revisión que ha realizado de cada una de las páginas del texto.

A Carlos Marcelo García, por las orientaciones generales en torno al diseño del trabajo, y a la metodología sobre investigación cualitativa, que él ha colaborado a desarrollar en nuestro país, siendo pionero de su aplicación didáctica.

Agradecer especialmente a los cuatro profesores - as, que se han brindado a participar en la investigación, por su contribución a crear "Conocimiento " en torno a las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Agradecer igualmente el trabajo de todos los colaboradores, tanto observadores, como transcriptores, por esa labor oscura, a la vez que necesaria.

Por último, un recuerdo a mi compañera, Isabel, por su comprensión hacia el trabajo de despacho, que tantas horas ha representado, y a mis pequeñas hijas Laura y Paula, por permitirme descansar todas las noches.

## INDICE

	PAG.
1- <u>INTRODUCCION</u>	1 - 8
1.1- PRESENTACION	1
1.2- TEORIAS IMPLICITAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR	3
1.3- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	6
2- <u>BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION</u>	9 - 101
2.1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2.2- REVISION TEORICA	22
2.2.1- Modelos de formación de profesores.	22
2.2.2- Programas de formación inicial del profesorado.	35
2.2.3- El conocimiento práctico del docente. Estructura y componentes.	58
2.2.4- La investigación del conocimiento práctico.	71
2.3- REVISION METODOLOGICA	85
2.3.1- La investigación interpretativa en el marco de la investigación en Educación.	85
2.3.2- El estudio de caso en el paradigma del pensamiento del profesor.	95
3- <u>CONTEXTO DE LA INVESTIGACION</u>	102 - 110
3.1- NATURALEZA DE LOS ESCENARIOS	102
3.1.1- Centro de Formación - INEF	
3.1.2- Centros de prácticas.	
3.2- CRITERIOS DE SELECCION DE CASOS	107
3.3- CARACTERISTICAS DE LOS COLABORADORES	109
3.3.1- Observadores	
3.3.2- Transcriptores	

4.1-	MATERIAL	111
4.2-	VARIABLES DE ESTUDIO	113
4.2.1-	VARIABLES cognitivas.	113
	. Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza.	
	. Frecuencia de preocupaciones-satisfacciones por la enseñanza.	
4.2.2-	VARIABLES conductuales:	117
	. Tiempo útil de práctica	
	. Frecuencia de feedback total	
	. Frecuencia de feedback correcto	
4.3-	CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACION	118
4.4-	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	120
4.4.1-	La observación de la conducta docente.	120
4.4.2-	La entrevista.	130
4.4.3-	El diario de los profesores.	138
4.4.4-	Notas de campo del investigador.	144
4.4.5-	Otros documentos personales de los profesores: Programación de aula, memoria de prácticas.	145
4.5-	PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION	146
4.5.1-	Preparación del trabajo.	146
4.5.2-	Desarrollo del programa de formación.	149
	.Fase 1	
	.Fase 2	
	.Fase 3	
4.5.3-	Las sesiones de análisis de la práctica.	158
	.La ayuda del experto.	
	.la ayuda del compañero.	

4.6-	ANALISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS - OBSERVACION	164
4.7-	ANALISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS - PENSAMIENTO DOCENTE	167
4.7.1-	Organización del análisis.	168
4.7.2-	Categorías de la investigación.	169
4.7.3-	Proceso de codificación.	187
4.7.4-	Tratamiento informático de los datos.	188
5-	<u>RESULTADOS</u>	190 - 587
5.1-	EL CASO DE LUCIA	193
5.2-	EL CASO DE ANA	252
5.3-	EL CASO DE ROSA	315
5.4-	EL CASO DE ANDRES	370
5.5-	ANALISIS DE LA FASE 1	435
5.6-	ANALISIS DE LA FASE 2	482
5.7-	ANALISIS DE LA FASE 3	533
6-	<u>CONCLUSIONES</u>	588 - 608
7-	<u>PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION</u>	609
8-	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	610 - 629
9-	<u>ANEXOS</u>	630 - 672

1993

El presente trabajo tiene como objetivo principal el de  
analizar el comportamiento de los precios de los  
bienes y servicios en el período comprendido entre el  
año 1980 y el año 1990.

Para ello se ha utilizado como fuente de datos  
la información contenida en el Anuario Estadístico de  
la República de Chile, correspondiente a los años  
1980, 1985 y 1990.

## CAPITULO 1

### INTRODUCCION

El presente capítulo tiene como objetivo principal el de

analizar el comportamiento de los precios de los  
bienes y servicios en el período comprendido entre el  
año 1980 y el año 1990.

## 1 - INTRODUCCION

### 1.1 - PRESENTACION

La investigación que presentamos en esta Tesis Doctoral es el fruto del trabajo de seis años como profesor de prácticas didácticas, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La razón principal de elegir este tema ha estado condicionada por el deseo de conocer en profundidad todo el proceso de aprendizaje de la profesión docente. La necesidad de orientar a mis alumnos durante las prácticas, hacía necesario comprender qué contenido tenía el "Conocimiento Práctico" que ellos elaboraban.

Tenia claro que el "Conocimiento teórico" que recibían en la Facultad no era el eje central de sus pensamientos durante la práctica. Necesitaba profundizar en los temas que a ellos les preocupaban. Decidí por ello realizar cuatro estudios de caso, dado que este tipo de diseño me iba a permitir comprender en profundidad el problema de estudio.

Mi deseo, con la presente investigación, no es tanto extraer una serie de conclusiones generalizables a todos los centros de formación de profesores de Educación Física, sino desvelar el problema central de los profesores durante las prácticas didácticas, y poder sugerir líneas de actuación para los supervisores, en torno a ¿Cómo se desarrolla el Conocimiento Práctico de los profesores de Educación Física a lo largo de su formación inicial ?.

Las expectativas que espera cumplir este trabajo son:

- Desarrollar un programa para la formación inicial del profesorado de Educación Física.
- Estructurar el contenido del conocimiento práctico de los





profesores, así como las pautas para su construcción.

- Elaborar instrumentos para el análisis de la práctica docente, que puedan también aplicarse al ámbito de la formación permanente.

- Establecer las variables que determinan la eficacia docente en el aula de Educación Física.

- Consolidar una línea de investigación en el ámbito de la Enseñanza de la Educación Física : La Formación del Profesorado, y una línea metodológica donde se integren lo cuantitativo y lo cualitativo.

- Validar la utilización de instrumentos cualitativos de recogida de información, en la investigación de la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte.

area de investigación, que sea capaz de realizar  
aprovechando los recursos humanos, económicos y  
científicos de la Universidad de Granada, en  
el campo de la investigación de la enseñanza de la  
Educación Física y el Deporte, así como en el  
campo de la formación del profesorado de Educación  
Física y el Deporte.

El objetivo principal de esta línea de investigación  
es el estudio de los factores que influyen en el  
aprendizaje de los contenidos de la enseñanza de la  
Educación Física y el Deporte, así como en el  
desarrollo de las habilidades motrices y en la  
formación del profesorado de Educación Física y el  
Deporte.

Los objetivos de esta línea de investigación son:  
- Estudiar los factores que influyen en el  
aprendizaje de los contenidos de la enseñanza de la  
Educación Física y el Deporte.

## 1.2 - TEORIAS IMPLICITAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

A lo largo de estos seis últimos años, en los que he trabajado como profesor de prácticas en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, han ido surgiendo multitud de inquietudes, relativas a cuál es el procedimiento más adecuado para afrontar la formación de los futuros profesores.

Es por ello que en el momento de iniciar el desarrollo de la Tesis Doctoral debía ser coherente con el problema que tanto tiempo me ha ocupado.

Mi participación en el proyecto de investigación elaborado por el Profesor Delgado Noguera sobre la "Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física", me ha permitido delimitar el ámbito de mi investigación.

La pertenencia al grupo de investigación "Formación y Actualización del Profesor - Entrenador Deportivo" el cual incluye entre sus áreas de interés una línea de investigación sobre formación del profesorado ha servido para dar marco a mi línea investigadora en los últimos años.

El perfil del profesor como investigador que propugnan las últimas corrientes didácticas, creo que debe ser también extensivo a los profesores universitarios. Por lo cual la segunda motivación para elegir el tema de la tesis surge de esta teorización, en la que se establece que el objeto principal de investigación del profesor debe ser su práctica como docente, la investigación en el aula.

Al afrontar definitivamente la investigación sobre los programas de formación del profesorado me planteé explícitamente las dudas epistemológicas que han asaltado a los investigadores en los últimos años. Las teorías implícitas que poseía sobre la forma de realizar investigación educativa fueron dando respuesta a estos interrogantes.

Tenía claro que mi objeto de estudio, la Enseñanza de la Educación Física no podía ser abordado desde la óptica positivista que imperaba en la Facultad de Ciencias de la

Actividad Física y el Deporte. El enfoque que yo buscaba estaba más cerca del paradigma interpretativo, descriptivo, naturalista, dado que el ámbito de mi actuación era dinámico, flexible, trabajaba con profesores en formación que eran diferentes entre sí, con preocupaciones concretas y que actuaban en contextos específicos.

Estaba seguro de que debía investigar en situaciones reales, con el objetivo de resolver la cuestión más importante, ¿Qué procedimiento es el más adecuado para la formación de los futuros profesores? . Quería investigar para mejorar la forma en la que intervenimos sobre la realidad, y mi realidad eran los profesores en formación.

No quería realizar un estudio que fuera muy objetivo, muy controlable, muy experimental, pero a la vez poco relevante para la comunidad de docentes. Quería hacer ciencia, pero sin renunciar al carácter utilitario de la investigación.

La tradición positivista dentro del Area de Educación Física y Deportiva pesaba sobre la forma de abordar el trabajo. El programa de Doctorado "Motricidad Humana" con un enfoque puramente experimental no cubría mis necesidades formativas de investigación en Educación.

La falta de preparación en investigación cualitativa me obligó a realizar una detallada revisión metodológica, llegando finalmente a la conclusión de que iba a abordar el estudio desde una perspectiva integradora. La tesis sería cualitativa, pero sin renunciar al enfoque cuantitativo de observación, tan influyente en la investigación sobre enseñanza de la Educación Física.

Entre las teorías implícitas de carácter epistemológico, previas a la investigación, y que han podido condicionar el desarrollo metodológico destacaría las siguientes creencias:

- La investigación no es una actividad neutral, siendo necesario definir desde que óptica ideológica se sitúa el investigador.

- La realidad educativa debe estudiarse desde dentro, comprometiéndose con los hechos, describiéndolos, e

interpretándolos, buscando comprender el fenómeno.

- El investigador y el objeto de la investigación deben estar interrelacionados, buscando más la solución del problema que la generalización aséptica.

- En la investigación educativa debe respetarse el contexto, tal y como aparece, sin manipular las variables, actuando en situaciones naturales.

- La relación ente pensamiento y conducta, entre "decir" y "hacer", justifica la utilización combinada de metodologías cuantitativas de observación, y metodologías cualitativas de interpretación, dentro del estudio de la formación del profesorado.

### 1.3 - OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

Los objetivos concretos que desea cumplir este trabajo de investigación se resumen del siguiente modo:

1- Conocer los tópicos de interés que constituyen el "Conocimiento Práctico" del profesor de Educación Física, durante las prácticas didácticas.

2- Analizar la evolución de la autopercepción docente a lo largo del programa de formación.

3- Descubrir las fuentes de satisfacción o preocupación de los docentes.

4- Valorar la eficacia del programa de formación.

5- Identificar necesidades formativas en los profesores principiantes.

Las HIPOTESIS previas sobre las que se asienta la investigación son :

- El contenido del "Conocimiento Práctico" de los profesores de Educación Física, tiene un carácter evolutivo.

- Los intereses de los profesores principiantes evolucionan desde una primera fase de predominio de las cuestiones personales (supervivencia profesional), pasando por una segunda fase de interés por la enseñanza, y finalizando en un interés por el aprendizaje de los alumnos, y sus relaciones en el aula.

- El programa de formación permite al docente desarrollar un mejor conocimiento y comprensión de lo que ocurre en el aula, a la vez que elaborar estrategias de intervención propias.

- El programa de formación basado en el "análisis de la práctica" permite mejorar la conducta del profesor en el aula, al igual que permite mejorar la autopercepción docente.

ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACION

ANALIZAR LA PRACTICA DOCENTE --- Programa de intervención



- 1- Formación teórica con práctica autónoma.
- 2- Práctica y análisis en interacción con el supervisor.
- 3- Práctica y análisis en interacción con el compañero.

CONOCER Y COMPRENDER LO QUE OCURRE EN EL AULA



DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE INTERVENCION PROPIAS

Conocimiento  
Práctico

MEJORAR LA CONDUCTA  
EN EL AULA

MEJORAR LA AUTOPERCEPCION  
DOCENTE

ANEXO III. FUNDAMENTOS

El presente anexo a realizar en el primer capítulo de la tesis se refiere a los fundamentos teóricos de la investigación. En este capítulo se abordará la metodología de la investigación, los métodos de recolección de datos, el análisis de datos, la interpretación de los resultados y la presentación de los resultados. Este capítulo tiene como objetivo proporcionar una base teórica sólida para el desarrollo de la investigación y para la interpretación de los resultados obtenidos.

## CAPITULO 2

### BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION

El presente capítulo de la tesis se refiere a los fundamentos teóricos de la investigación.

El presente capítulo de la tesis se refiere a los fundamentos teóricos de la investigación.



## 2 - BASES TEORICAS DE LA INVESTIGACION

### 2.1 - PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El tipo de investigación a realizar es el primer eje sobre el que gira el problema de estudio.

La investigación descriptiva, interpretativa, naturalista, cuenta con una tradición respetable. Desde que Dilthey hiciera la distinción entre Ciencias Naturales y Ciencias Humanas, se empezó a aceptar la necesidad de aplicar métodos hermeneúticos e interpretativos en el ámbito de la Educación.

Los trabajos de Sociología Escolar de Kimball (1974) fueron precursores de este movimiento. Será con Stenhouse (1978) y Elliot (1976) en el Reino Unido cuando esta corriente investigativa se desarrolle dentro de los estudios de investigación educativa. (Erickson 1986)

La investigación que presentamos trata de romper con el reduccionismo positivista, asumiendo que la realidad educativa es flexible, cambiante, dinámica, contextualizada.

Las características de la investigación interpretativa se adecuan en mayor medida al objeto de estudio de la presente investigación, aunque no rechazamos la utilización de metodologías cuantitativas, como son la observación conductual, basada en el aislamiento de las variables de estudio, o el carácter analítico del diseño del programa de formación.

Igualmente hemos tomado los siguientes aspectos del paradigma sociocrítico, que aunque utiliza una metodología similar a la investigación naturalista, aporta algunos hechos interesantes:

- El carácter ideológico de la investigación.

- Las implicaciones sociales de transformación de la acción educativa.

El segundo problema de estudio hace referencia al tipo de diseño de investigación.

La utilización del estudio de casos, nos permite posicionarnos en el tipo de investigación que realizamos. Los objetivos de generalización en el ámbito educativo se hacen difíciles, dada la gran variabilidad de los contextos.

Con esta metodología los datos se transfieren dentro de contextos similares, actuando como guías para la comprensión de las situaciones de enseñanza.

Los objetivos positivistas de explicar, predecir y controlar se substituyen por el objetivo de comprender el fenómeno.

Este tipo de estudios tienen mayor trascendencia social y relevancia educativa, pues permite una mayor comprensión en profundidad de los hechos. La investigación se realiza desde dentro, analizando las perspectivas de los participantes.

El estudio de casos debe ser, según Marcelo (1991) :

- Integral.
- Particular.
- Representativo de la realidad.
- Participativo.
- Sujeto a negociación.
- Confidencial.
- Accesible.

El diseño utilizado se adecua al modelo de toma de decisiones, siguiendo las tres fases propuestas por Martínez Bonafé (1987):

- Fase previa.
- Intervención.
- Análisis.

En tercer lugar, acercándonos al problema concreto de investigación, se hace necesario definir el modelo de formación de profesores que vamos a utilizar para el diseño del trabajo.

Siguiendo un orden cronológico, debemos comenzar por el entrenamiento docente del profesor, que recoge toda la trayectoria investigadora del Paradigma "Proceso - Producto", en donde los modelos de formación basados en programas de adquisición de destrezas o competencias docentes, han permitido la capacitación profesional de gran número de profesores.

Houston, citado por Marcelo (1) presentó en 1981 un informe acerca del status que estos programas, basados en las competencias, tenían en Estados Unidos, señalando " este enfoque se ha utilizado para educar a dentistas y médicos, enfermeras, ingenieros, profesores y administradores escolares".

El origen de este modelo parece concretarse en el movimiento de "Rendimiento de Cuentas", de evaluación de resultados docentes para la capacitación profesional de los profesores. Esta evaluación permitía valorar la rentabilidad de la inversión que la administración realizaba en la formación de los profesores.

Estos modelos de competencias tuvieron una clara influencia de la teoría conductista y de la teoría de sistemas.

El primer objetivo que se plantearon autores como Elam, Broudy, Borich, Short etc...era determinar cuales eran las competencias que un profesor necesitaba dominar para ser eficaz con sus alumnos, y conseguir que ellos alcanzasen unos elevados

niveles de aprendizaje.

El paradigma didáctico "Proceso - Producto", se caracteriza por buscar la correlación entre el proceso de enseñanza que el profesor lleva en la clase, con los resultados del aprendizaje obtenidos por sus alumnos, en las calificaciones escolares (producto).

Siguiendo esta premisa cuanto más eficaz sea el profesor, mejores resultados obtendrá, cuanto mejor sea su conducta en el aula, mejor será su producto de enseñanza. Esta hipótesis ha venido llenando de contenido los programas de formación de profesores en nuestro país. Los Trabajos de Villar Angulo (1978) han permitido constatar la eficacia de estos programas.

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

Es en la década de los sesenta cuando se toma conciencia de que para delimitar las destrezas docentes de los profesores, es necesario acudir a la utilización de la observación sistemática. Analizar lo que ocurre en el interior del aula es una de las posibilidades de obtener luz en la caja negra de la enseñanza.

El punto de partida de todas estas investigaciones es la observación del comportamiento real del profesor en el aula.

Los objetivos de toda investigación que sigue los presupuestos de este paradigma son:

1- Identificar patrones estables de comportamiento docente.

2- Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento académico de los alumnos, buscando identificar las conductas más eficaces.

3- Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaces.

Las competencias docentes son el resultado de la observación sistemática de los patrones anteriormente reseñados, son pues comportamientos docentes observables. De este modo los programas de formación deben incluir, según Elam (1971), los siguientes componentes:

- Los profesores en prácticas conocen con anterioridad las competencias que tiene que demostrar.

- Se conocen previamente los criterios utilizados para evaluar las competencias.

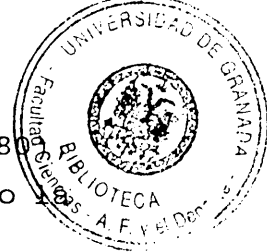
- Para la evaluación de la adquisición de la competencia se utiliza la actuación como fuente principal de información.

- El progreso del profesor en prácticas durante el programa se determina mediante la demostración de la competencia.

La observación sistemática realizada por Delgado Noguera en su Tesis Doctoral (1990) ha permitido identificar patrones estables y eficaces de comportamiento docente, en el área de la Educación Física.

El programa de intervención que realizamos incorpora estas destrezas docentes, buscando, entre otros objetivos, que en la segunda fase del programa de formación, (en la que recibe un entrenamiento docente del supervisor), el sujeto alcance un nivel óptimo en cada una de las destrezas, y así pueda finalmente, con ayuda del compañero (tercera fase), y a través del análisis de la práctica, afirmar y asentar su comportamiento docente.

En todos los programas de entrenamiento docente propios de este paradigma la labor de supervisión la realiza siempre el experto, el profesor universitario, especialista en análisis de la práctica, el cual va modelando el comportamiento docente del futuro profesor. Para ello es frecuente utilizar laboratorios de Análisis de Enseñanza, en los que el visionado de la sesión es



el principal instrumento de análisis. Trabajos de Joyce (1980), Villar Angulo (1981), Berliner (1985), etc..., han demostrado la eficacia de estos laboratorios en el modelamiento docente.

La supervisión de compañeros, el "coaching", tiene una tradición más reciente. Rudduck (1987), citado por Marcelo (1989), establece que el diálogo que se produce entre compañeros y profesores contribuye a romper el aislamiento. Neubert y Bratton en el 1987 hablan del coaching como el apoyo técnico proporcionado a los profesores en su lugar de trabajo. Villar Angulo matiza esta visión, definiendo que este modelo se basa en las retroacciones que el compañero realiza, como crítica constructiva, tras observar la demostración docente de su compañero. Otros trabajos de Schon, Erickson y Garmston, todos ellos en el 1987, muestran la eficacia de la ayuda del compañero para mantener y elevar los resultados de la supervisión del experto.

La figura del compañero como supervisor representa la principal novedad de esta investigación. Delgado Noguera ya había demostrado en Educación Física la eficacia de un entrenamiento docente discriminativo y alternativo, basado en la intervención del experto, y es través de este trabajo cuando se presenta una nueva aportación en nuestra materia, la utilización del compañero como supervisor en acción recíproca, sumada a la actuación del experto en una fase anterior.

La perspectiva de formación de profesores, basada en el paradigma del pensamiento de los profesores, introduce otros enfoques alternativos.

La investigación que presentamos ha utilizado un planteamiento mixto, aunque decantado hacia esta nueva perspectiva del profesor como sujeto reflexivo.

El paradigma del pensamiento de los profesores, se estructura en torno a dos premisas básicas, formuladas por Clark y Yinger (1979), y por Shavelson y Stern (1983), recogidas por Marcelo (1987) :

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas

propias de su desarrollo profesional.

- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

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

Se parte de que el docente es un técnico, pero que a la vez es un sujeto reflexivo, que debe tomar decisiones para adaptar a su contexto de actuación su conocimiento profesional. De tal modo que los programas competenciales únicamente resuelven una parte de la formación, el carácter técnico, que sin duda tienen los docentes.

Dentro de este modelo orientado a la indagación, surge la necesidad de adquirir una nueva competencia, la de ser capaces de analizar la práctica docente. Nuestro estudio recoge todas las anteriores, forjadas en el modelo de destrezas docentes, pero nos lleva a dar un paso más en la formación de los profesores, dada la necesidad de que los docentes analicen su propia práctica, y construyan de forma reflexiva su conocimiento práctico y profesional.

En este modelo, existe un término clave que conceptualiza las características del programa de formación, es el término "reflexión".

El trabajo de Tom (1985), recoge diferentes conceptualizaciones :

- Profesores controladores de sí mismos (Elliot).
- Profesores reflexivos (Zeichner).
- Profesor como investigador en la acción (Corey y Shumsky)
- Profesores como sujetos que resuelven problemas (Joyce)

En la actualidad el principal problema de estudio es concretar el contenido de la reflexión.

Los profesores no explicitan frecuentemente sus pensamientos. Se hace necesario rastrear en el pensamiento de los docentes, utilizando técnicas de investigación, como son las entrevistas, o los autoinformes, documentos personales en donde se narra biográficamente la reflexión sobre la práctica.

A partir del programa de Schon (1983) sobre la formación de profesionales reflexivos, surgen múltiples intentos de analizar la estructura de las reflexiones de los profesores.

En la presente investigación, nos apoyándonos en los tres niveles de reflexión propuestos por Van Manen (1975), basándose en el trabajo de Habermas sobre los intereses del conocimiento, y más tarde ratificados por Zeichner y Liston (1987), incorporándolos a sus programas de formación del profesorado:

- . Nivel técnico
  
- . Nivel práctico
  
- . Nivel crítico

Nuestra propuesta se concreta en tres niveles reflexivos:

#### 1- NIVEL DESCRIPTIVO-

El profesor relata y narra lo que realiza en el aula, haciendo especial hincapié en describir la secuencia de actividades de la sesión. La implicación cognitiva es escasa, dado que no analiza los problemas, no realiza juicios, ni valoraciones. La explicitación, descripción de lo sucedido es el primer paso para la reflexión.



## 2- NIVEL INTERPRETATIVO

El docente analiza los problemas del aula, indagando en las causas de los mismos. Es consciente de sus dilemas y limitaciones. Es un nivel reflexivo más avanzado, dado que está en condiciones de analizar técnicamente lo ocurrido en el aula, a la vez que descubrir las implicaciones sociales y personales de sus decisiones. El profesor conoce y comprende lo que ocurre en el aula.

## 3- NIVEL PROPOSITIVO

El profesor es capaz de prever las contingencias que pueden aparecer tras sus decisiones. Es capaz de planificar alternativas de intervención, de proponer estrategias didácticas para solucionar sus problemas. El docente es dueño de la dinámica del aula, dado que conoce el origen de los problemas, y es capaz, en función de su conocimiento práctico de intervenir en la acción.

La conexión que hablábamos en la introducción, entre formación inicial y formación permanente, se produce en este tercer nivel, a través del aprendizaje de la capacidad para:

- Conocer y comprender lo que ocurre en el aula.
- Elaborar estrategias personales de intervención docente.

El Conocimiento práctico es el tipo de "saber" que debe ir formándose a partir del análisis de la propia práctica, y que se deduce de la clasificación sobre los niveles de reflexión.

El último problema que debíamos afrontar era determinar desde qué perspectiva estudiaríamos la estructura del

conocimiento práctico, dado que como dijimos anteriormente nos posicionábamos en un modelo de formación orientado a la indagación, aunque recogiendo toda la experiencia de entrenamiento docente para la adquisición de destrezas de enseñanza.

La conceptualización del Conocimiento Práctico la entendemos desde seis pilares básicos :

- Es personal.
- Es particular, está contextualizado
- Parte desde la experiencia.
- Está ligado a la acción.
- Es adaptativo.
- Está cargado de ideología.

La investigación, definitivamente ha sido abordada desde la óptica biográfica, comentada por Medina (1989), que pretende estudiar la estructura y composición del conocimiento práctico de los profesores durante su formación inicial.

El estudio era claramente reactivo, puesto que, a la vez que contribuía a dar luz sobre el contenido de las reflexiones de los docentes, permitía desarrollar un programa de formación de profesores, en un marco de indagación y reflexión.

Por ello se decidió utilizar la técnica del estudio de casos, dado el carácter biográfico del enfoque investigativo, teniendo como objetivos básicos:

- Producir investigación "en la enseñanza", posibilitando la conexión teoría-práctica.

- Desarrollar situaciones para formar profesores reflexivos, que puedan comenzar a ser conscientes de su conocimiento práctico, elaborado en contacto con su realidad docente.

Ambas perspectivas, producir conocimiento y formar profesores, han marcado el carácter biográfico de la investigación, realizada fundamentalmente, a partir del análisis de contenido de las reflexiones de los profesores, contenidas en sus diarios personales, e interpretadas según la teoría evolutiva de los intereses docentes de Veenman (1985) que concreta que "los problemas de los profesores sin experiencia pueden ser reconocidos como etapas de transición necesarias a lo largo del camino, hacia niveles más altos de actuación"

Entre los estudios de desarrollo de intereses recogidas por Veenman (1985) destacan las aportaciones de Fuller y Bown (1975) que proponen tres tipos de estadios de intereses característicos de los docentes:

1- Interés de supervivencia. Existe interés por el control de la clase, por ser evaluado positivamente por los alumnos, por percibirse con autoestima, etc...

2- Interés por la situación de enseñanza. Preocupación por los métodos, los materiales, el dominio de las habilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva interés por los problemas del aula.

3- Interés por los alumnos. Preocupación por las necesidades, expectativas, características, nivel de participación de los alumnos. Interés por los procesos de aprendizaje y por la forma de relacionarse con ellos.

Lo más característico de esta aportación de Fuller es la creencia en el carácter evolutivo de estos intereses. La fase tercera únicamente aparece cuando se superan las anteriores.

La autoestima, la percepción positiva sobre sí mismo es una premisa básica para el buen funcionamiento docente. El "Shock de la realidad" del cual hablan autores como Vonk (1983) condiciona el desarrollo posterior de la enseñanza.

Vonk determina dos etapas fundamentales en el ejercicio docente, durante el primer año de trabajo independiente:

#### 1- PERIODO DE UMBRAL -

- Inseguridad.
- Sentimiento de soledad.
- Inadaptación al clima social de la escuela.
- Dificultades con el contenido de enseñanza.
- Problemas organizativos.
- Problemas de disciplina.
- Dificultades con la motivación y participación de los alumnos.

#### 2- PERIODO DE MADURACION

- El profesor se acepta a sí mismo en su rol profesional.
- Disminuyen los problemas con los contenidos.
- Se experimenta otra forma de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de

aprendizaje.

- Disminuye el empleo de medidas disciplinarias.
- Hay una aceptación de las peculiares características de cada grupo.

Griffioen (1980) añade al estadio evolutivo de Fuller otra nueva etapa:

- El interés por la escuela como organización, especialmente en cuanto a la relación con los compañeros, la dirección del centro, los padres, etc...

El diseño de investigación realizado en tres fases, a lo largo del período de prácticas, está justificado por este carácter evolutivo, y nos acerca a una nueva dimensión del conocimiento práctico de los profesores.

## 2.2 - REVISION TEORICA

### 2.2.1 - MODELOS DE FORMACION DE PROFESORES

La Formación del profesorado es una de las áreas de estudio dentro de la investigación educativa que mayor desarrollo está teniendo en los últimos años.

La línea de investigación sobre formación del profesorado, no así el concepto, tiene una trayectoria relativamente reciente.

Gage en 1963 en el primer "Handbook of Research on Teaching" no incluía ningún apartado relativo a este tópico de investigación.

Peck y Tucker en el "Second Handbook of Research on Teaching", Travers (1983) dedican un capítulo a sintetizar los hallazgos en este tema.

Más recientemente Wittrock (1986) nos presenta, dentro de las aportaciones de la investigación cualitativa, un nuevo modelo de formación de profesores, al hilo de las nuevas corrientes del pensamiento del profesor. No obstante, y pese a las continuas referencias a este tópico, en este último texto del "Handbook of Research on Teaching" no se incluye ninguna revisión específica y monográfica sobre formación del profesorado.

Siguiendo con este último texto, Shulman (1986) en su exposición sobre el panorama de la investigación educativa establece una clara relación entre paradigmas de investigación educativa y modelos de formación del profesorado, comenzando por el ya clásico Proceso- Producto, al cual le correspondería un modelo de formación de profesorado basado en la adquisición de competencias, siendo el programa de formación su variable independiente.

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."

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

García Alvarez (1987) realiza una clasificación en donde diferencia dos tipos de modelos:

- los tecnológicos.
- los humanistas.

La distinción se estructura entorno a la separación entre el "hacer" y el "ser".

Los modelos tecnológicos, enfocados hacia la actuación en el aula, se centran en el aprender a "hacer", e incluyen los modelos basados en:

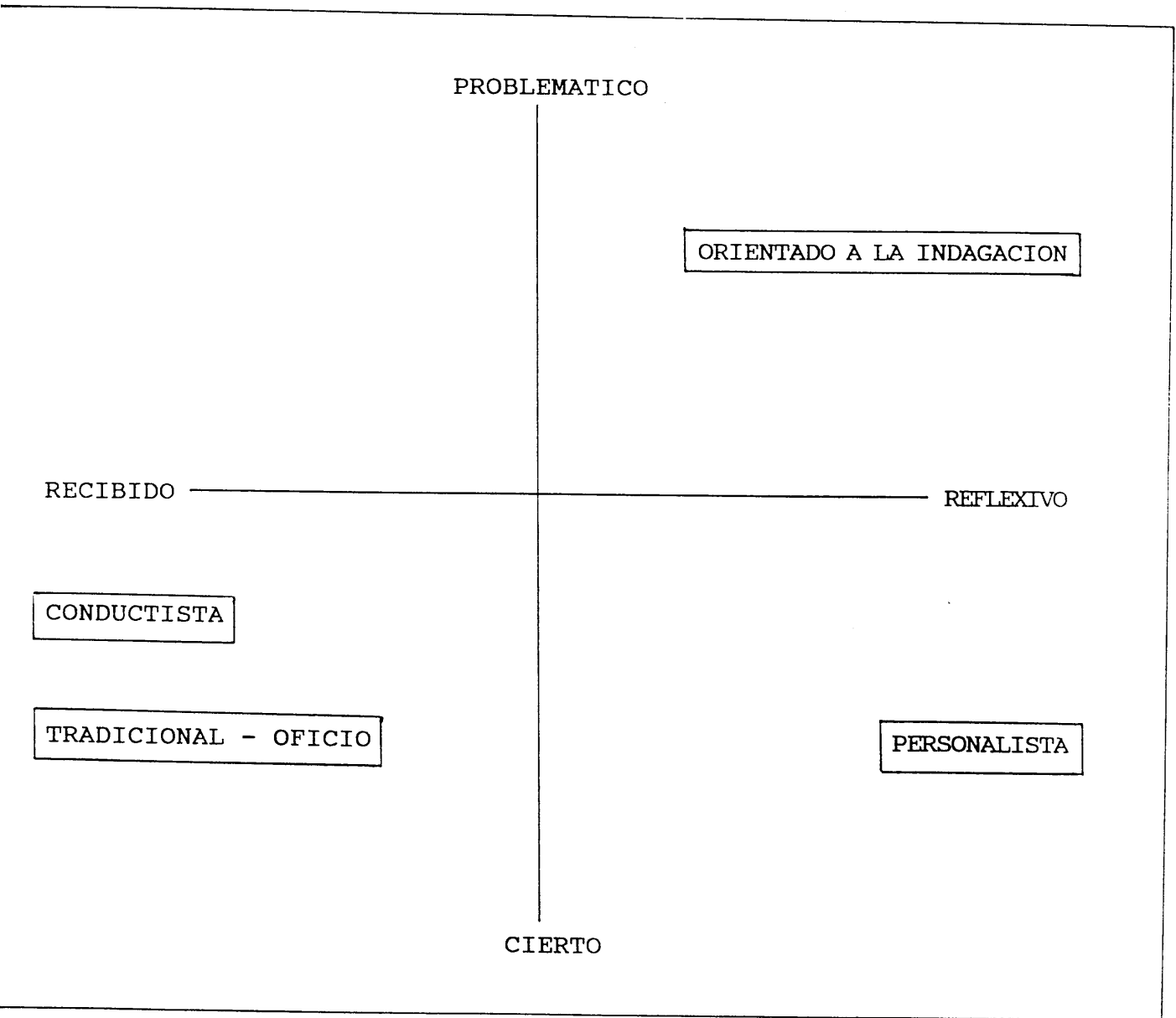
- La microenseñanza.
- El análisis de la interacción en el aula.
- La supervisión clínica.
- La adquisición de competencias.

Los modelos humanistas, se centran en el "ser", en el profesor como persona que se desarrolla y se relaciona con los demás.

La aportación de Zeichner (1983) ha servido para clarificar los diversos planteamientos, derivados de la investigación en Educación, que se tenían sobre el modelo de profesor. La clasificación es más completa, definiendo cuatro modelos:

- El modelo competencial
- El modelo tradicional.
- El modelo personalista.
- El modelo orientado a la indagación.

Esquema de Zeichner (1983)





## I- MODELO COMPETENCIAL

Este modelo de formación de profesores parte de la epistemología positivista, y surge dentro del desarrollo de la psicología conductista.

Las causas que determinan su aparición son, según Taylor (1978), citado por Villar Angulo (1990):

- Influencia conductista, que centra el estudio de la enseñanza en la mejora de la conducta del profesor en el aula.

- Insatisfacción de los docentes por la formación recibida, eminentemente teórica. Se demanda un cambio desde el "saber", al "saber hacer".

- Las demandas sociales basadas en el "Rendimiento de cuentas" , que analizan la rentabilidad del dinero invertido en Educación. La necesidad de crear un referente que mida la eficacia de la formación recibida por los profesores, condicionó el nacimiento de este modelo basado en la adquisición de destrezas docentes.

Los componentes del programa de adquisición de competencias (C.B.T.E.) son, según Elam (1971) los siguientes:

- a) Los estudiantes conocen anticipadamente las competencias que tienen que demostrar.

- b) Se conocen con anterioridad los criterios utilizados para evaluar las competencias.

- c) La actuación práctica es la fuente de evaluación de la competencia adquirida.

- d) El progreso del estudiante en el programa se establece mediante el grado de dominio de las competencias programadas.

El problema se establece en el momento de confeccionar la lista de competencias. Cada Universidad establece una lista diferente, que van desde las 12 de la Universidad de Georgia, a las 34 de la Universidad de Houston. Se trata de incluir en los programas de formación del profesorado un número que nos permita racionalizar el análisis y el entrenamiento.

Las fuentes para obtener las competencias son variadas, proceden de:

- El análisis de las tareas. Se trata de identificar un perfil profesional, después de analizar las capacidades necesarias para el desempeño de la labor docente. Serían estudios en la línea presagio-producto.

- Los constructos teóricos sobre la definición de eficacia docente. Estudios muy sistematizados como el del Consejo de Formación del Profesorado de Florida, que en 1975, y tras amplias revisiones llegó a establecer 23 competencias genéricas agrupadas en torno a cinco categorías importantes:

- . Destrezas de comunicación.
- . Conocimientos básicos.
- . Destrezas técnicas.
- . Destrezas administrativas.
- . Destrezas interpersonales.

-Las investigaciones en la línea Proceso-Producto. Parten del estudio correlativo entre la conducta del profesor y los resultados de los alumnos. El establecimiento de estas relaciones empíricas lleva a determinar como eficaces las destrezas docentes que mayor aprendizaje producen, entendiendo este valor de

aprendizaje, en términos de rendimiento académico.

Si entendemos la formación como un sistema tecnológico, que pretende alcanzar objetivos definidos en términos de conductas observables, que el futuro profesor conoce de antemano, debemos asumir el carácter individual del programa de formación. Para ello se diseñaron módulos instructivos que incluían la existencia de :

- Una información de la competencia a lograr.
- La formulación de objetivos de forma operativa.
- La posibilidad de establecer el nivel de partida.
- La posibilidad de evaluar los logros, definidos en la consecución de la conducta estimada.

Marcelo (1989) establece los tipos de competencias propios de estos programas.

1- Competencias de conocimiento - Están ligadas al conocimiento académico, incluyendo especialmente el conocimiento de la materia de enseñanza, los fundamentos psicopedagógicos, y las estrategias didácticas.

2- Competencias de actuación - Están referidas al dominio de la conducta docente, el "saber hacer" incluyen todas las competencias interactivas, como son la gestión de aula, la corrección, la explicación de las tareas, etc...

3- Competencias de consecuencias - Son las capacidades para conseguir resultados de aprendizaje en el alumno, para ser eficaz en el aula.

En el ámbito de la Educación Física y el Deporte este modelo ha tenido especial relevancia, y tradición en la confección de programas de formación del profesorado, Boehm (1974), Darst (1974), Hamilton (1974), Shute y Dodds (1985), ( en Delgado 1990)

Los profesores Siedentop (1981), y Pieron (1977), han sido los principales impulsores del modelo competencial en la formación de profesores de Educación Física. Sus programas tratan de identificar competencias en profesores eficaces, que correlacionan con niveles óptimos de aprendizaje. Entre las competencias docentes más significativas que había que fomentar destacan:

- Aumentar la frecuencia de feedbacks.
- Disminuir las interacciones negativas entre profesor y alumnos.
- Aumentar la frecuencia de interacciones positivas.
- Reducir el tiempo empleado en la organización de la clase.  
( Delgado 1990)

La propuesta de Siedentop, se liga con las investigaciones de Pieron sobre profesores expertos que se resume en dos áreas de trabajo en la enseñanza de destrezas docentes específicas de la Educación Física:

- La capacidad para proporcionar feedback específico a los alumnos.
- La capacidad para propiciar altos niveles de tiempo de aprendizaje motriz.

## II- MODELO TRADICIONAL

La formación se concibe como un proceso de adquisición de un oficio, en la cual se hace necesario tener el referente de un maestro.

La formación se realiza a través de ensayos y errores, y está ligada estrechamente a la práctica.

En este modelo las prácticas didácticas, adquieren especial relevancia. Los profesores en formación son asignados a un profesor-tutor en ejercicio, que va guiando a través del modelado, la actuación del futuro docente.

Este modelo tradicional es el que ha venido realizándose en los centros de formación del profesorado, que enviaban a sus alumnos a las prácticas, desentendiéndose de ellos, confiando que la labor del tutor iba a ser suficiente.

Este modelo no se estructura en torno al análisis de enseñanza, sino que se basa en el aprendizaje por modelamiento. El profesor en formación se enfrenta a la práctica, guiado por el modelo que le presenta el maestro.

Desde esta perspectiva se hace difícil experimentar nuevas formas de enseñanza, y planteamientos alternativos metodológicos, de contenidos, o de relación con los alumnos.

La responsabilidad del "práctico" está limitada a la concepción formativa que tenga el tutor asignado, adoptando, frecuentemente, un papel exclusivamente de ayudante.

Los problemas que arrastra este modelo se determinan por el reduccionismo de la experiencia de formación, al tener una única visión de la enseñanza, y la excesiva polarización en "el saber hacer".

Los estudios sobre profesores expertos se enmarcan dentro de este modelo.

### III- MODELO PERSONALISTA

Este modelo encuadrado en los postulados de la fenomenología, está considerado como humanista, en tanto que concibe la formación como un proceso de realización personal, antes que profesional.

El principal referente del programa de formación es el autoconcepto, el "sí mismo". La autopercepción docente define el nivel de satisfacción por la enseñanza, y por tanto condiciona la actuación del profesor en el aula.

El programa de formación se diseña para dar solución a los problemas de los profesores en prácticas, tratando especialmente de superar el "choque con la realidad".

El trabajo de Fuller (1973) en la Universidad de Texas presenta un programa personalista para dar solución individual a los problemas durante las prácticas de enseñanza.

El carácter técnico de la formación queda en un segundo plano, predominando el sistema de creencias, y la forma en la que el docente percibe su propia práctica. El concepto de profesor eficaz, se substituye por el de profesor satisfecho.

El proceso de formación no es un proceso de adquisición de destrezas, sino de autodescubrimiento.

En este modelo se hace especial hincapié en la autopercepción docente, buscando en los programas de formación, que el profesor alcance con prontitud un alto nivel de satisfacción, que le permita resolver sus dilemas, y alcanzar gratificación por su trabajo.

Las preocupaciones técnicas de la enseñanza sólo aparecen cuando el profesor ha solucionado sus problemas de supervivencia, concretados en la capacidad para controlar el grupo, y en el interés por agradar a sus alumnos, y por tanto ser aceptado por la clase.

Por tanto se concibe la formación docente, como un proceso evolutivo, en el cual deben cubrirse determinadas etapas, la primera de ellas con especial protagonismo de la dimensión personal.

reflexión permite generar relaciones entre pensamiento y acción.

2- La reflexión no es un ejercicio individual de pensamiento, sino que presupone conexiones sociales.

3- La reflexión no es independiente de los valores, ni neutral, expresa los intereses particulares y culturales del contexto en el que se desarrolla.

4- La reflexión es un instrumento de reproducción o bien de transformación de la estructura social.

5- La reflexión es una práctica para poder reconstruir la vida social, al posibilitar la participación activa en la toma de decisiones.

La teoría crítica de la enseñanza está detrás de este modelo reflexivo.

Los programas de formación basados en la orientación, se encuentran con el dilema de dar contenido a la reflexión.

La reflexión tiene un desarrollo reciente como objeto de estudio, y todos los novedosos programas de formación del profesorado incluyen actividades que desarrollan esta capacidad.

Uno de los autores más representativos, Schon (1983), diseña un programa para formar profesionales reflexivos, entre los que aparecen los docentes, proponiendo como concreción de la capacidad reflexiva, la capacidad de analizar la propia actividad docente, de producir conocimiento práctico, de reflexionar en la acción.

La capacidad para juzgar nuestra propia enseñanza, está en el centro del programa de formación. Todas las actividades de formación deben ir encaminadas a que el docente explicita, de forma oral o escrita sus ideas, creencias, juicios.

Este proceso de explicitación del pensamiento es el que, y a través del intercambio profesional con otros docentes, va a permitir su desarrollo profesional. Por tanto el ejercicio de la reflexión implica hacer explícito el pensamiento docente.

El siguiente paso en el estudio de la reflexión lo realizan Pollard y Tann (1987), citados por Marcelo (1989), al definir el contenido de la reflexión, definiendo las destrezas necesarias para llevar a cabo una enseñanza reflexiva:

- Empíricas - Conocer lo que ocurre en el aula, a través de la descripción de los hechos.

- Analíticas- interpretar los datos descriptivos, para construir conocimiento práctico.

- Evaluativas - emitir juicios valorativos.

- Estratégicas - planificar estrategias de intervención en la acción, que permitan prever la anticipación de las decisiones.

- Prácticas - relacionar el análisis conceptual y la práctica educativa, buscando la fundamentación teórica desde el conocimiento de la práctica.

- De comunicación - Compartir conocimiento a través de la explicitación de las reflexiones.

Siguiendo en esta línea de dar contenido a la reflexión, Zeichner y Liston (1987), recogiendo la inicial distinción de Habermas sobre los niveles del conocimiento, establecen tres niveles de reflexión:

- 1- Nivel técnico. Implica el análisis de las acciones manifiestas, de nuestra actuación en el aula.

- 2- Nivel práctico. Implica la planificación de lo que vamos a realizar ,sobre la base de la reflexión sobre lo que se ha hecho.

- 3- Nivel Crítico . Aparecen las valoraciones éticas, el



análisis de las repercusiones contextuales de nuestra actuación.

Los niveles de reflexión propuestos parten de la clasificación de Van Mannen (1986), citado por Marcelo (1987) , que trata de acercar la teoría a la práctica a partir del recorrido por tres etapas:

- Racionalidad técnica.
- Acción práctica.
- Reflexión crítica.

En resumen, todos los trabajos realizados dentro de este modelo se caracterizan por incorporar situaciones de reflexión a la formación del profesorado, en donde se cuestionen aspectos de la enseñanza, asumidos, generalmente, como válidos.

Se concibe la enseñanza como **"una actividad de encuentro socio-constructivo entre los agentes intervinientes: Profesores, alumnos, y padres."** , Medina (1989)

## 2.2.2 - PROGRAMAS DE FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO

Nuestro estudio se realiza dentro de una institución de formación inicial, por lo que parece lógico que revisemos el contenido de los programas formativos, tanto en el ámbito general, como en el de la formación de docentes de Educación Física.

La formación inicial del profesorado se lleva a cabo dentro de instituciones específicas de formación como son las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, las Facultades de Pedagogía, y las Facultades, que preparan a profesores de Enseñanza Secundaria para impartir una materia específica, como es el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

Los curriculum formativos de cada uno de estos centros incluyen , dentro de la formación académica diversos componentes. así tenemos:

- . Contenidos científicos
- . Disciplinas de fundamentación profesional
- . Práctica docente

(Gimeno y Fernández 1980)

- . Conocimiento especializado
- . Conocimiento pedagógico
- . Adquisición de destrezas
- . Construcción de sí mismo

(Synder y Anderson 1980)

- . Educación general
- . Especialidad académica
- . Dominio genérico de enseñanza
- . Aprendizajes pedagógicos específicos
- . Educación pre-profesional

(Denemark y Nutter 1984)

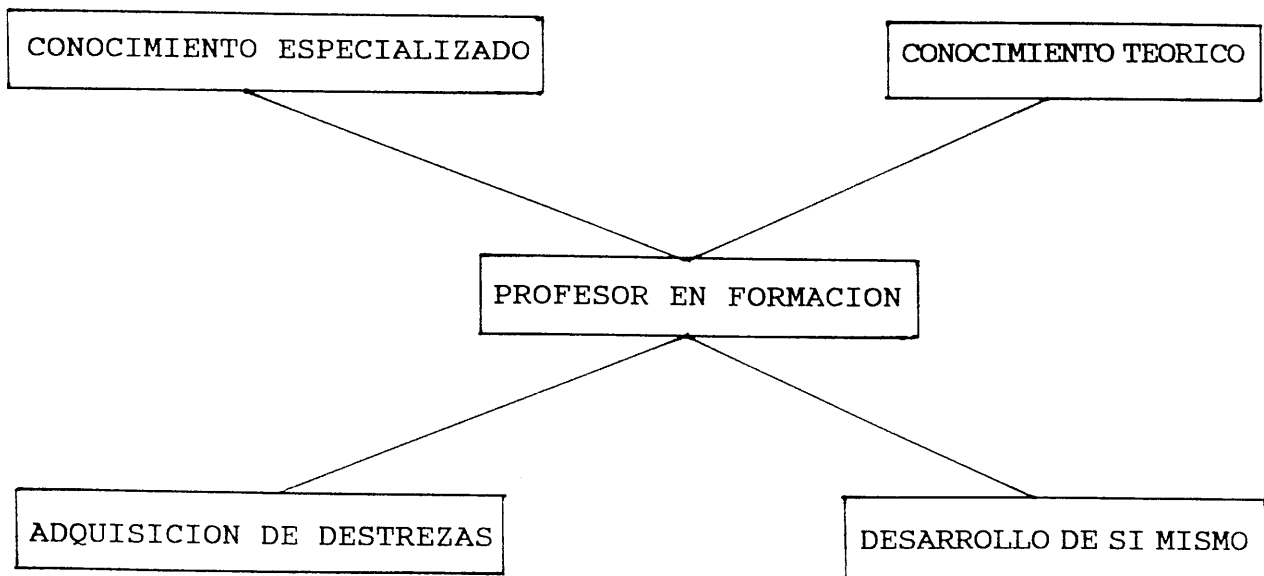
Marín Ibañez (1980) utilizando una encuesta llevada a cabo en 25 países establece que el curriculum de la formación del profesorado se compone de cuatro elementos básicos:

- Educación general.
- Educación especializada.
- Estudios pedagógicos.
- Prácticas.

Los autores revisados coinciden en diferenciar un conocimiento profesional, diferente del académico, muy centrado en la práctica educativa, y que incluye el conocimiento de la materia, las técnicas de intervención, el curriculum, etc...

La adquisición de este conocimiento profesional necesita ser reformulado en contacto con la práctica. El docente recibe la formación académica en cada una de las áreas referidas, pero necesita elaborar un conocimiento práctico personal desde su propia experiencia de prácticas. De tal modo que las actividades de formación deben estar diseñadas para que el docente pueda explicitar este conocimiento práctico personal.

Un modelo conceptual basado en un enfoque de sistemas lo presentan (Snyder y Anderson 1980), citado por Marcelo (1989)



La clasificación de los modelos de formación del profesorado expuestos anteriormente, reflejan como se ha ido evolucionando en el tipo de profesor que queremos formar.

Las cuatro orientaciones formativas buscan profesores diferentes:

- . El profesor es un técnico.
- . El profesor es ante todo una persona.
- . El profesor es un maestro.
- . El profesor es un sujeto reflexivo.

Los últimos trabajos, confirman el predominio de la visión reflexiva, que trata de crear un docente que pueda, ante todo, reflexionar sobre su propia práctica.

Los objetivos de los programas superan la mejora de la conducta docente en el aula, centrándose en la mejora de la capacidad para analizar la práctica. Se hace necesario que el profesor conozca y comprenda lo que realiza en la sesión, que interprete las razones de sus decisiones, y que sea capaz de proponer alternativas propias de intervención.

Este esquema de funcionamiento es importante que está bien asentado, especialmente porque se debe preparar a los profesores a trabajar de forma autónoma. El supervisor desaparece al final del período de formación, y debe estar asegurada la continuidad del análisis. Para ello al docente, se le dota, en los programas de formación, de técnicas de análisis de la práctica, y se le desarrollan hábitos de reflexión en la acción.

En esta línea recogemos el programa de formación elaborado en la Universidad de Wisconsin por Zeichner y Liston (1987) que tienen en el conocimiento práctico y en su adquisición a través de la reflexión, su principal característica.

La propuesta de estructura del programa de formación se concretan en las siguientes actividades:

## I- CONFERENCIAS DE SUPERVISION

Es el análisis de la conducta de clase, de las relaciones entre pensamiento y conducta y las relaciones entre los contextos sociales y la conducta, aplicando varios tipos de criterios.

## II- SEMINARIO

- Análisis del desarrollo del profesor, acciones de clase, y componentes educativos a la luz de diversos marcos conceptuales.

- Enfoque en formas de investigación colaborativa.

- Enfoque en el profesor como consumidor crítico de investigación educativa.

## III- ENSEÑANZA

- Instrucción.

- Gestión de clase.

- Desarrollo del curriculum.

- Evaluación de los alumnos.

- Trabajo con los padres.

- Trabajo con los profesores del colegio.

#### IV- DIARIOS

- Autoreflexión.
- Comunicación con el profesor universitario.

#### V- INVESTIGACION

- Observaciones.
- Investigación-Acción.
- Estudios etnográficos.
- Estudios de curriculum.

Este modelo trata de conceptualizar el programa de prácticas didácticas, en torno a una serie de actividades de formación, que tienen como objetivo "La formación de profesores que tengan disposición, y a la vez sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos, y consecuencias de sus acciones, así como de las limitaciones materiales e ideológicas presentes en la clase, la escuela, y el contexto social en el que trabaja" (Zeichner y Liston 1987, en Marcelo 1989)

En el ámbito específico de la Educación Física, destacan la utilización de programas en líneas contrapuestas. Hemos recurrido a la revisión de especialistas en programas de formación de profesores en Educación Física, para ofrecer las diferentes perspectivas.

Presentamos en primer lugar la revisión de Bain (1990) sobre los problemas con los que se encuentran los formadores

de profesores estadounidenses, en el diseño de programas. Su aportación no concreta actividades formativas, sino que se basa especialmente en la discusión sobre las dificultades que tienen los docentes universitarios para dar contenido a los programas de formación.

Linda Bain parte de la inicial clasificación de Shulmann (1987) sobre los tipos de Conocimiento en la formación docente:

- Conocimiento sobre el contenido.
- Conocimiento sobre el curriculum.
- Conocimiento sobre el contenido pedagógico.

#### 1) CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO -

Los profesores universitarios se afanan en demostrar que el objeto de estudio de la Educación física es el movimiento y el estudio de la habilidad motriz, por lo que el diseño de programas debe girar en torno a la comprensión holística del movimiento, (Husman, Clarke and Kelley 1981; Morford, Lawson and Hutton, 1981). Pero el debate interno aparece cuando otra serie de profesores reclaman que el contenido del programa debe estar fundamentado en las bases de aplicación, a la enseñanza del deporte, la recreación, la danza o el ejercicio físico, (Siedentop, 1977; Locke, 1977; Enberg, Harrington and Cady, 1981)

Al hilo de este debate surgen otras dudas importantes, sobre cuales deben ser las Areas de Conocimiento, sobre las que debe girar la formación en torno al movimiento.

La autora confirma cómo los programas formativos están más cargados de materias de orden biológico, que humanista. Los alumnos se quejan de esta realidad, viéndose obligados a coger cursos de postgrado sobre formación pedagógica.

Otro problema importante del conocimiento sobre el contenido, es que los estudiantes son conscientes del alejamiento existente entre el conocimiento de los investigadores, y el conocimiento profesional, rechazando el conocimiento científico que le ofrecen sus profesores, (Murphy, 1980)

Los futuros docentes confían más en el conocimiento generado por sus compañeros expertos, definiendo un perfil docente, de profesor como diseñador de su propio curriculum.

La investigación nuestra se centra en el estudio de este Conocimiento Práctico, que generan los propios docentes, durante su formación inicial, alejándonos del conocimiento científico, sin duda más riguroso, pero con menor relevancia social.

## 2- CONOCIMIENTO SOBRE EL CURRICULUM

Todos los formadores coinciden en aceptar como necesario el que los futuros profesores conozcan el contenido y diseño de los programas de Educación Física escolar.

El problema con el que se encuentran radica en el hecho de la falta de dos mecanismos, que dan estabilidad y consistencia a estos programas:

- . Ausencia del libro de texto.
- . Desacuerdo sobre la exigencia de niveles de aprendizaje, sometidos a calificación.

(Jewett and Bain, 1985, Lawson 1988)

Los docentes de Educación física tienen una notable autonomía en el diseño de su curriculum, lo cual ha favorecido la aparición de un gran número de modelos curriculares.

Los formadores de profesores se encuentran ante el dilema de seleccionar los más interesantes, y preparar a sus alumnos para ejecutarlos, o bien si es más deseable ofrecer un amplio repertorio para que ellos elijan según sus características contextuales, contribuyendo con ello a acrecentar la dificultad ya existente.

La demostración del carácter multidimensional de las creencias curriculares lleva a la mayoría de centros de formación a optar por ofrecer una amplia visión de diseños.

Otra perspectiva interesante que se abre (Barrett, 1988) es la de analizar el contenido de los libros de texto, y materiales



audiovisuales (Pascual, 1992), desde una perspectiva crítica, lo cual contribuirá a que cada profesor en formación sea capaz de diseñar su propio curriculum, sintonizando con la propuesta de Stenhouse (1984), de profesor como investigador.

### 3- CONOCIMIENTO SOBRE EL CONTENIDO PEDAGOGICO

Shulmann (1987) conceptualiza este conocimiento como la adaptación del conocimiento del contenido (conocimiento teórico) a las necesidades y capacidades de los alumnos, utilizado para conseguir una enseñanza eficaz.

Nuestro estudio coincide con el trabajo de Bain (1992), en el carácter predominantemente técnico del conocimiento pedagógico, compartido por otras materias, hasta la aparición de la corriente sociocrítica.

Al profesor en formación le preocupan los problemas del aula, por encima de cuestiones contextuales. En esta línea coinciden los estudios de Veenman (1984) y Vonk (1985), sobre la evolución de los intereses de los futuros profesores.

Los temas que mayormente han ocupado el interés de los profesores se centran en la siguiente clasificación, que no tiene un orden jerárquico, expuesta por Bain (1992) :

- Eficacia de la enseñanza.
- Conductas docentes que promueven esta eficacia, definida como productos de aprendizaje de los alumnos.
- Gestión de aula.
- Adquisición de habilidades motoras.
- Diseño de tareas.
- Análisis del movimiento (Capacidad de observación de la ejecución).
- Planificación de la enseñanza.

Los tópicos de interés recogidos en nuestra investigación no se alejan de los referidos por Linda Bain, tan sólo debemos matizar el carácter evolutivo de los mismos.

En segundo lugar, dentro de esta revisión específica de Educación Física, presentamos el trabajo de Pieron (1988), que recoge la investigación sobre contenidos de programas formativos, dentro del ámbito de los centros pertenecientes a la AIESEP (Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física)

Los componentes de los programas, básicamente de carácter competencial, se estructuran en torno a tres elementos fundamentales:

. COMPONENTE ACADEMICO -

Incluye la formación teórica en ámbitos del Aprendizaje Motor, Fisiología del Ejercicio, Biomecánica, Ciencias del Comportamiento, etc... Sería todo el conocimiento que necesita el profesor de Educación Física para poder seleccionar adecuadamente las actividades de aprendizaje, y para interpretar el comportamiento de los alumnos en el aula.

. COMPONENTE DE EDUCACION PROFESIONAL:

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS -

El conocimiento generado en torno a las estrategias didácticas permiten al docente de Educación Física tener formación sobre el diseño de la planificación, su intervención en el aula, o la evaluación de su acción docente.

Los programas de formación se han encontrado con especial dificultad para conectar la teoría con la práctica. Se asumía la creencia de que los conocimientos se transformaban en competencia, cuando el profesor se enfrentaba a la realidad del aula.

El diseño de programas de competencias ha tenido gran tradición en la formación de docentes de Educación Física.

Entre los componentes formativos ligados a la adquisición de competencias destacan los recogidos por Pieron (1988):

### 1- Mejora de la interacción profesor-alumno.

En esta línea destaca el trabajo de Cheffers (1973) sobre la adaptación del sistema de Flanders. El CAFIAS "Cheffers Adaptation Flanders Interaction Analysis System" ha permitido a muchos futuros docentes profundizar en el análisis de la interacción en el aula.

### 2- Modificación de comportamientos específicos del enseñante.

El programa desarrollado en la Ohio State University por Siedentop (1981) trabaja sobre las siguientes competencias específicas:

- . Reducción de los períodos de presentación de actividades.
- . Aumento de la frecuencia de feedbacks proporcionados.
- . Aumento de las interacciones positivas.
- . Utilización más frecuente del nombre del alumno, para llegar a una relación pedagógica más personalizada.
- . La reducción de períodos de observación sin interacción.
- . La reducción de períodos de transición, durante los cuales el alumno se desplaza para ir de aparato en aparato, o a colocar el material.
- . La reducción de períodos de inactividad de los alumnos.

### 3- Modificación de la actividad motriz del alumno.

La buena correlación entre actividad motriz y adquisiciones motrices, ha llevado a la inclusión de esta variable dentro de los programas formativos. El establecimiento del tiempo de actividad motriz como variable de eficacia docente está condicionada por la relación existente con el resto de elementos del proceso de enseñanza, pudiendo considerarse esta categoría como predictora de aprendizaje. (Beamer, 1982; Hart, 1983; Pieron y Wauquier, 1984), en Pieron (1988)

## - EL COMPONENTE DE CAMPO: EXPERIENCIAS DE CAMPO

Este componente se adquiere en interacción con la práctica, y a través de la programación detallada de intervenciones del supervisor. Trabajos como el de Rife y Doods (1978), o Cloes (1987), citados por Pieron (1988), a través de la intervención en línea de base múltiple sobre comportamientos determinados, son demostrativos de la aplicación a la Educación Física.

Siedentop, presenta en 1981 las actividades realizadas para la modificación de comportamientos docentes. Utilizó diferentes estrategias:

- Práctica con compañeros.
- Ejercicios de simulación.
- Microenseñanza.
- Módulos escritos de competencias.
- Feedback verbal, proporcionado por el supervisor, después de finalizar la práctica.
- Refuerzo sistemático, tendente a reforzar comportamientos deseables.

Los trabajos planteados en esta línea se han encontrado con las dificultades propias del reduccionismo conductual.

Dos cuestiones abiertas nos hace dudar de la eficacia de estos trabajos:

- ¿ Es posible identificar claramente, y medir las conductas que diferencian a los profesores eficaces ?, ¿ Qué concepto tenemos de profesor eficaz?

- ¿ Es posible aprender habilidades docentes ?, ¿ Se generalizan los comportamientos aprendidos a todas las situaciones de enseñanza con las que se encuentran los docentes?

La falta de respuesta a estas cuestiones da lugar a enfoques interpretativos, descriptivos, críticos, que veremos a continuación.

Finalmente, y dentro de una tercera perspectiva destaca el trabajo de Pascual (1992), que propone un modelo de formación basado en la reflexión. De la revisión realizada, la autora hace especial hincapié en el programa formativo de Tinning (1987) realizado en la Universidad australiana de Deakin.

El programa diseñado está basado en la reflexión. En cuanto al contenido de las actividades reflexivas el programa incluye:

- Diseños de investigación-acción en el practicum.
  - Discusiones en grupo sobre pluralidad de perspectivas.
  - Realización de diarios personales.
  - Evaluación de materiales curriculares.
  - Análisis de casos.
  - Análisis de materiales audiovisuales.
- (Pascual, 1992)

El objetivo básico de este programa es el conseguir que los futuros profesores tengan una mayor comprensión de la realidad del aula, y de la influencia que ejercen las cuestiones contextuales, sociales, económicas, políticas, etc.. sobre la Educación Física.

A continuación pasamos a exponer un resumen de técnicas utilizadas en la formación inicial de profesores, tanto de Educación Física, como de otras materias.

Nuestro trabajo ha utilizado alguna de ellas, como en el capítulo dedicado al proceso de investigación, podremos ver.

Entre las técnicas empleadas para formar profesores durante la formación inicial destacan:

## 1- SEMINARIOS DE ANALISIS DE ENSEÑANZA

Los centros de formación del profesorado incorporan, cada vez con mayor interés, profesores dedicados al seguimiento de las prácticas. Es por ello que dentro de los propios centros de formación se plantea la necesidad de contar con aulas de análisis que permitan al docente reflexionar sobre su actuación o sobre la de sus compañeros.

La progresión en el contacto con la enseñanza exige contar con laboratorios que vayan aproximando al futuro profesor, hacia situaciones cada vez más reales.

Berliner (1985) plantea algunas propuestas en relación a las actividades a realizar en los laboratorios de análisis.

Las actividades que propone Berliner se concretan en:

- Grabaciones de video para la simulación de toma de decisiones.

- Presentación de modelos paradigmáticos de situaciones de enseñanza, a través de grabaciones estructuradas.

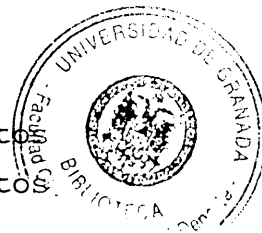
- Aplicación práctica de conceptos didácticos.

- Análisis de casos, en los que aparecen reflejados valores educativos, principios pedagógicos.

- Análisis de aprendizaje mediado, a través del visionado de grabaciones de expertos.

Los laboratorios de enseñanza, también llamados Seminarios de Análisis, no deben entenderse como espacios cerrados, en donde se experimenta con situaciones de enseñanza, sino el lugar de encuentro compartido para el análisis y la reflexión de la práctica educativa.

Los laboratorios de los centros de formación suelen contar



con material audiovisual para grabar y reproducir documentos audiovisuales, pero también para el análisis de documentos escritos.

Las posibilidades del análisis se amplía con la clasificación de Fernández Pérez (1988) sobre los instrumentos de análisis de la práctica educativa.

1- Autodescripción diferida- Son autoinformes que el propio profesor en formación realiza para describir e interpretar su propia práctica. Permiten la explicitación del pensamiento, y la toma de conciencia de las razones de las decisiones tomadas. Facilita la búsqueda de alternativas y el intercambio de conocimiento práctico entre colegas. Puede ser estructurada o abierta en función del objetivo del análisis. Si estos autoinformes tuvieran mayor extensión y continuidad, estaríamos hablando de los diarios del profesor, ya comentados en otro apartado del trabajo de investigación.

2- Heterodescripción diferida - Los informes se basan en la descripción de un colega o del supervisor sobre lo acontecido en el aula. Son informes de observación, que permiten al que lo realiza analizar desde fuera las variables de funcionamiento docente, y al que es analizado, contar con la referencia del juicio externo. La utilización principal en formación inicial se realiza desde la perspectiva del compañero, o del experto, supervisor.

Suelen tener un carácter estructurado, para poder centrar el análisis, facilitando el diálogo compartido en torno a la práctica escolar.

3- Heterodescripción en directo - Son registros cuantitativos de observación, en los cuales un sujeto externo al aula, recoge la conducta docente o discente. El tipo de registro incluye un amplio repertorio:

- registros de frecuencia categorial.
- registros de duración categorial.
- registro multicategorial.
- registro de categorías jerarquizadas.
- registro de intervalos.
- Etc...

Este tipo de registros ofrece una información objetiva sobre la actuación del docente, y debe complementar los informes de observación.

4-Grabaciones audiovisuales - Recogen de forma integral el desarrollo de la clase, permitiendo volver a revivir las decisiones tomadas, analizando el origen, las causas, y las alternativas posibles. Se utilizan como documento de apoyo en las sesiones de supervisión clínica, de entrenamiento con colegas, o para la realización de los autoinformes.

5- Entrevista- Se utilizan para rastrear la vida mental de los profesores, localizando las creencias, teorías implícitas, juicios, conceptualizaciones, actitudes, etc... para profundizar en la interpretación de la actuación docente. La focalización temática permite centrar el interés en las categorías conflictivas o problemáticas.

Los diferentes instrumentos de análisis relatados deben combinarse dentro de las actividades de formación buscando la profundidad de la reflexión.



## 2- MICROENSEÑANZA

Esta técnica de formación aparece en la Universidad de Stanford en 1963, y es conceptualizada como "el sistema de práctica controlada que hace posible centrarse en específicas conductas docentes y practicar la enseñanza en condiciones controladas" (Allen y Eve, 1968, en García Alvarez 1987)

En cuanto a las características que definen a la microenseñanza destaca la utilización de situaciones reducidas de enseñanza, tanto en duración, de 15 a 30 minutos, como en número de alumnos, de 4 a 10, como en componentes instructivos, seleccionando las destrezas docentes que se desea modelar.

Los componentes del programa según Perlberg, 1987 serían:

- . modelamiento de la conducta a aprender
- . actuación docente.
- . retroacción del supervisor, o compañero.

Las ventajas que ofrece esta técnica residen en :

- Permite la integración entre teoría-práctica.
- Permite un entrenamiento controlado, en situaciones poco conflictivas.
- Permite un encuentro gradual con la enseñanza, a través de la práctica dirigida, en situaciones reducidas.
- Permite analizar de forma sistemática las destrezas docentes, facilitando el aprendizaje guiado.

La microenseñanza surge unida al aprendizaje de las competencias docentes, pero en la actualidad autores como McGarvey y Swallow 1986, muestran la aplicación a procesos cognitivos, o para aprendizajes afectivos. ( en Marcello, 1989)

### 3- SUPERVISION CLINICA

La supervisión clínica nace en la Universidad de Harvard, con el objetivo de mejorar la acción del docente en el aula.

El análisis de enseñanza permite, a través de un proceso de retroacción del experto, incidir en la mejora de la conducta docente.

Mosher 1975 concreta los objetivos de la supervisión "El objetivo inmediato consiste en mejorar directamente los materiales y métodos de instrucción en el mismo momento de la interacción del profesor con los alumnos" (en García Alvarez 1987).

La supervisión suele realizarla el profesor universitario, responsable del programa de formación inicial, y se refleja en el juicio evaluativo que sobre la acción del profesor en formación efectúa el experto.

El concepto "clínica" ha tenido una dudosa conceptualización. Los autores parecen coincidir en que es una forma de acercarse a la realidad, analizar la acción docente, desde el análisis de la práctica.

Dado el carácter peculiar de la interacción entre supervisor y profesor en formación, la supervisión clínica suele entenderse en el ámbito de la formación durante las prácticas de enseñanza, realizadas en el último año de carrera.

La supervisión clínica se ha extendido conceptualmente a la supervisión del compañero, tanto del compañero experimentado, como del "colega", compañero de curso, en el cual la acción recíproca de supervisión es el principal componente de los

programas de formación inicial.

Warner 1977, en García Alvarez (1987), propone superar el concepto de supervisión clínica ampliándolo a cualquier tipo de interacción supervisora en donde concurren las siguientes situaciones:

- Debe tener lugar en la relación del profesor, con alumnos reales.

- La experiencia debe realizarse en contextos naturales, la Escuela.

- El profesor debe tener control sobre las variables instructivas, a fin de que pueda comprobar diferentes enfoques, y estilos de enseñanza.

- Las expectativas de realización deben ser conocidas públicamente, como punto de partida de la observación y el análisis.

- El actuante debe recibir feedback sistemático de su propia actuación.

Las ventajas de la supervisión parten de la relación cara a cara que se establece entre profesor y supervisor, que buscan conectar la teoría y la práctica real. La supervisión permite mejorar la enseñanza del profesor, a partir de la retroacción proporcionada por los datos de la propia práctica.

Los objetivos de la supervisión han ido evolucionando dentro de los diferentes paradigmas de investigación. En una concepción cercana al paradigma proceso-producto, la supervisión busca mejorar la conducta docente. En un paradigma mediacional, se persigue el análisis racional de la enseñanza.

Villar Angulo (1990), realiza un repaso por los diferentes estilos de supervisión, dejando implícitos las diferentes expectativas de cada uno de ellos.

- Lemus (1975) plantea un modelo centrado en el análisis de sistemas, cuyo objetivo es permitir al profesor descubrir las interacciones entre los diferentes sistemas. Hace hincapié en la consecución de objetivos de enseñanza.

↓  
- Lapcevic (1973) introduce el concepto de supervisión diagnóstica, diseñando un programa para evaluar las actitudes, conceptos y destrezas del profesor en formación, así como el proceso de cambio de cada uno de esos elementos.

- Feyereisen, Fiorino y Nowak (1970), siguiendo el modelo de análisis de sistemas, introducen la supervisión, como un subsistema centrado en el diseño del curriculum, y en la orientación y resolución de problemas.

- Bolden (1974) retoma el concepto de supervisión como proceso de adquisición de competencias, diseñando un programa que incluye la planificación de la conducta a entrenar, la orientación de la actuación, y la evaluación de la destreza docente.

- Cohn y Gellman (1988) plantean un nuevo modelo basado en la indagación, que incluye un programa, en el cual al profesor se le equipa con destrezas de indagación, para que pueda resolver los problemas derivados de la práctica.

(Villar Angulo,1990)

En resumen, la evolución de la actuación supervisora ha ido evolucionando desde la utilización de técnicas de modificación de conducta (Peck y Tucker 1973), hasta el estudio de las creencias, a través de procesos de rastreo de pensamiento, en donde se le plantean al docente situaciones de reflexión sobre la práctica (Larsson 1987), en Villar Angulo (1990).

García Alvarez (1987) concreta los estilos de supervisión en dos:

. Estilo humanista - La supervisión es una relación de ayuda

centrada en el profesor.

. Estilo tecnológico - La supervisión es un proceso de análisis técnico sobre las estrategias de actuación docente.

La supervisión sea cual sea su estilo se estructura en diferentes ciclos:

1- Conferencia preobservacional- este primer encuentro prepara las condiciones de realización de la enseñanza. Se revisa la planificación de forma conjunta, y se preparan las condiciones de observación de la clase. Se trata también de crear en el docente una actitud de autoanálisis, que pueda perdurar después de retirar la ayuda exterior.

2- Observación de la sesión. La observación se lleva a cabo a través de registros sistemáticos: escalas de valoración o listas de control, o también de forma más abierta con registros de incidentes críticos o de descripción de lo ocurrido.

La observación no debe incluir interpretaciones, sino el registro de hechos, que después se analizarán. La grabación audiovisual de la sesión permite objetivar el análisis, a la vez que revisar los hechos.

3- Preparación del análisis. Incluye la organización del análisis del supervisor, con los datos recogidos. García Alvarez propone los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- La selección de los datos debe realizarse en función del grado de eficacia docente.

- Se deben elegir pocas conductas, y que tengan un objetivo de mejora.

- Se deben seleccionar las conductas relevantes, las que

tengan una mayor influencia sobre el aprendizaje de los alumnos.

- Debe ofrecerse una información objetiva y clara.

4- Conferencia de supervisión - Este momento tiene un sentido evaluativo. Se trata de proporcionar un feedback evaluativo al docente sobre su actuación. De estas reuniones debe salir un compromiso de mejora, por lo que deben interpretarse los problemas, y deben proponerse alternativas de intervención.

La estructura de la sesión es analizada por diversos autores. Acheson y Gall (1980) proponen:

1- El supervisor presenta los datos.

2- El profesor en formación analiza los datos, y los hechos ligados a esos datos.

3- El profesor interpreta, en interacción con el supervisor, las conductas de profesor y alumnos, que explican los hechos.

4- El profesor plantea las alternativas de intervención.

5- El supervisor refuerza las intenciones de cambio expresadas, y resume los logros conseguidos.

#### 4- LA SIMULACION

La simulación es una técnica de formación de profesores que recrea o revive lo sucedido en las sesiones de enseñanza. Las situaciones docentes se reducen y simplifican buscando extraer hechos significativos, ilustrados con elementos de la realidad educativa. En estas situaciones el docente no tiene contacto

directo con la práctica educativa.

Las actividades de simulación, en palabras de Marcelo (1989) **"permiten llevar a cabo actividades en situaciones de seguridad y control para el sujeto que actúa...permiten una supervisión más directa y focalizada."**

La propuesta de Marcelo incluye la utilización de diferentes instrumentos:

1- Incidentes críticos. Son situaciones escritas de enseñanza que reflejan momentos difíciles o problemáticos, en los que se les pide a los docentes que tomen una decisión de forma individual. Se aplica a profesores con escasa experiencia, y permite análisis grupales.

2- El estudio de casos. La situación de enseñanza es presentada de forma escrita, haciendo especial incidencia en el marco contextual en el cual se da. Incluye igualmente las creencias del profesor y de los diferentes participantes. Se describe en profundidad el hecho, y la percepción que tiene el docente de la propia situación.

La aplicación es muy variada:

- para presentar modelos de actuación.
- para resolver problemas y toma de decisiones.
- para conocer y comprender las creencias educativas de los docentes.

3-Materiales de protocolo - Son grabaciones en video o en audio, en donde deben identificarse los momentos problemáticos de la práctica, y realizar un propuesta de intervención.

4- Ejercicios de simulación.- son representaciones ficticias de la realidad docente, en donde los profesores en formación

representan diferentes papeles dentro de una situación de enseñanza.

La representación facilita el distanciamiento y por tanto la comprensión de la situación. El posterior análisis de los roles permite revivir la situación.

5- Simulación mediante ordenador- Al docente se le presentan situaciones sobre las que debe actuar, tomando diferentes decisiones. Las situaciones son presentadas de forma gráfica, a través de viñetas, permitiendo la interacción con los participantes. El programa incluye una valoración de las decisiones tomadas.

La simulación, en la práctica, del docente  
permite, a través de viñetas, la interacción  
con los participantes.

El programa, a través de viñetas, permite  
la interacción con los participantes, a través  
de viñetas, permitiendo la interacción con los  
participantes.

El programa, a través de viñetas, permite  
la interacción con los participantes.

El programa, a través de viñetas, permite  
la interacción con los participantes, a través  
de viñetas, permitiendo la interacción con los  
participantes.

El programa, a través de viñetas, permite  
la interacción con los participantes, a través  
de viñetas, permitiendo la interacción con los  
participantes.



### 2.2.3 - EL CONOCIMIENTO PRACTICO DEL DOCENTE. ESTRUCTURA Y COMPONENTES

En la parte final de esta fundamentación teórica, pasamos a analizar el objeto específico de nuestro estudio, la estructura del Conocimiento Práctico, y la evolución que tiene el pensamiento docente, a lo largo de las tres fases del diseño de investigación.

La evolución de los trabajos de investigación dentro del paradigma del pensamiento de los profesores, ha permitido ir desentrañando la estructura mental de los docentes.

El inicial trabajo de Jackson (1968), "la vida en las aulas", sirvió para reivindicar que la variable pensamiento del profesor era relevante para explicar lo que ocurría en las escuelas.

La consolidación, a partir de 1975, en el Congreso del National Institute of Education, del paradigma del pensamiento el profesor, ha permitido diferenciar varios tipos de contenidos dentro de la formación de los docentes.

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

De este modo, podemos diferenciar tres tipos de componentes de los programas de formación de profesores:

1- Conocimiento Académico - Son las bases teóricas que desarrollan los centros de formación inicial, y que constituye el eje central de los curriculums universitarios. Incluye desde las bases psicopedagógicas, el conocimiento de la materia, los principios teóricos de intervención didáctica ,etc... Es un conocimiento desligado de la práctica profesional, y que surge de la investigación "sobre" la Escuela, de la investigación externa, realizada desde fuera, bajo premisas hipotético-deductivas. Es un conocimiento universalmente aceptado,

científico y socialmente valioso.

2- Destrezas Docentes - Son las conductas docentes, adquiridas a través de estrategias conductistas, en los centros de formación inicial, y que buscan el dominio de las principales competencias en el aula. Es una "práctica adiestrada", Yinger (1986), que no resuelve las diferencias situacionales propias de la enseñanza, dadas las características de la acción educativa, como son la complejidad, nivel de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, etc...

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

El esquema que a continuación exponemos recoge la síntesis de los tres contenidos de formación:

---

PRINCIPIOS TEORICOS - CONOCIMIENTO ACADEMICO - TEORIA

DESTREZAS TECNICAS - COMPETENCIAS DOCENTES - PRACTICA

REFLEXION EN LA ACCION - CONOCIMIENTO PRACTICO - CONEXION  
TEORIA-PRACTICA

El Conocimiento Práctico, en la actualidad, está configurando un cuerpo de conocimientos sólido, desde el cual los profesores describen y justifican la acción, y que está sirviendo para que a través del intercambio profesional, mejore la intervención de los docentes en el aula.

La conceptualización de este conocimiento profesional, ha sido muy variada. Zabalza (1991), expone los diferentes términos utilizados por los autores.

- Constructos personales . Ben-Peretz (1982)
  - . Pope (1982)
  - . Oberg (1984)
  - . Olson (1984)
  - . Fransella (1985)
  - . Clarck (1985)
  - . González y Escudero (1986)
  
- Perspectivas . Janesick (1978)
  - . Tabachnik y Zeichner (1985)
  
- Creencias . Bausch (1984)
  - . Munby (1984)
  
- Principios educativos . Marland (1977)
  - . Conners (1978)
  
- Concepciones . Larsson (1983)
  
- Teorías de acción . Sanders y McCutcheon (1984)
  
- Paradigmas funcionales . Croker (1986)
  
- Conocimiento práctico . Elbaz (1983)
  - . Conelly y Clandinin (1984)
  - . Yinger (1986)
  - . Medina (1989)

La acción de enseñanza, es una práctica reflexiva, es por tanto un acto de conocimiento. El profesor cuando actúa elabora una teoría sobre su praxis. Esta teoría no suele ser explicitada, pero está guiando la acción. El conocimiento práctico permite, con su explicitación, la comprensión de la práctica, y la elaboración de una teorización sobre ella.

El concepto de conocimiento práctico es definido por Clandinin y Connelly (1984) como "el cuerpo de convicciones y significados conscientes e inconscientes que surgen a partir de la experiencia; es íntimo, social y tradicional, y se expresa en acciones personales."

El conocimiento práctico es "idiosincrásico, personal, surgido de la propia experiencia, y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica", Zabalza (1991)

El conocimiento práctico no se construye en vacío. La información y los aprendizajes docentes son la base para su construcción.

Los conocimientos teóricos que recibe el docente, necesitan ser contrastados en la práctica real de la clase, para poder hacerlos propios. La base del conocimiento práctico es el proceso de ajuste teoría -práctica, transformándose el "saber racional" en "saber personal" y "convicción" (Zabalza 1991)

Diferentes investigaciones han intentado desentrañar la estructura de este conocimiento práctico.

Elbaz (1983) realiza un estudio en profundidad con una profesora, llegando a definir la organización interna del conocimiento práctico.

Elbaz distingue unos contenidos, una orientación y una estructura.

Los contenidos son divididos en cinco áreas:

- Conocimiento de sí mismo - valores, creencias, metas personales, etc..
- Conocimiento del medio - Clase, relaciones con los

colegas, con la Administración.

- Conocimiento de la materia - Cuerpo de conocimientos que se enseña.

- Conocimiento del curriculum - Objetivos, necesidades del alumno.

- Conocimiento de la instrucción - Métodos de enseñanza, teorías del aprendizaje, procedimiento de evaluación, etc...

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

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

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

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

- Orientación teórica- Utilización para analizar los conocimientos teóricos.

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

Por último Elbaz propone una estructura del conocimiento práctico:

- Reglas prácticas- Son declaraciones breves que indican lo que hay que hacer y cómo hacerlo en situaciones didácticas

concretas. Son guías para la acción.

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

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

Otros autores que abordan la estructura del conocimiento práctico, definen los componentes.

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

(Yinger, 1986)

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento del curriculum.
- Conocimiento pedagógico general.

- Conocimiento pedagógico del contenido.
- Conocimiento de los contextos educativos.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos.

(Shulmann, 1987)

Medina (1989) propone una clasificación de los componentes del conocimiento práctico, desde la perspectiva de que son constructos que explican cómo se genera y qué forma tiene este conocimiento, que tiene su base en la acción reflexiva del profesor.

Los constructos, son hipótesis sobre fenómenos no observables, y nos permiten explicar, a través de procedimientos heurísticos o deductivos, la estructura del conocimiento.

La propuesta de Medina se concreta en siete constructos.

1- CONCEPTOS - Son abstracciones y significados que el profesor posee acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje. Son ideas eje, son elementos nucleares del pensamiento didáctico.

Los conceptos deben estar basados en teorías bien fundamentadas, que parten de la formación inicial, y que se modelan durante la formación permanente.

Los conceptos deben ser amplios, plurales, y deben sentar el marco epistemológico en el que se sitúa el docente.

Algunos términos que deben estar clarificados en el pensamiento del profesor de Educación Física serían:

- . Habilidad motriz
- . Estilo de enseñanza
- . Planificación

- . Gestión de aula
- . Interacción
- . Feedback
- . Evaluación
- . Motivación
- . etc..

2- CREENCIAS - Son interpretaciones personales desde las que asumimos ideológicamente la realidad educativa.

Las creencias son absolutamente particulares, concretándose en la forma en la que sentimos y concebimos la enseñanza.

Se sitúan dentro del ámbito cognitivo-afectivo, son esencialmente valorativas en términos de verdad-falsedad. Implican un posicionamiento ideológico, desde el cual realizamos juicios de valor, que nos comprometen como personas, en su defensa.

Las creencias para ser firmes deben basarse en un proceso de reflexión profundo y sistemático, elaborado desde la experiencia personal. Las creencias serán consideradas certezas cuando hayan sido reconceptualizadas, criticadas y rigurosamente contrastadas.

La creencia organiza y da sentido a la práctica, justificando y comprometiendo la actuación docente.

Ejemplos de creencias pueden ser :

.La idea de que el aprendizaje por descubrimiento es más motivante.

.La idea de que un clima de aula distendido permite mayor aprendizaje.

.La idea de que el control de la disciplina debe ser una responsabilidad exclusiva del docente.

. etc...



3- ACTITUDES - Hace referencia a la disposición ante la enseñanza. Son predisposiciones estables de formas de actuar.

Las actitudes incluyen procesos cognitivos y afectivos, que sustentan, orientan, posibilitan y dan estabilidad a la conducta.

El estilo de pensamiento de los docentes está muy determinado por sus actitudes. Un estilo de pensamiento reflexivo lleva implícitas actitudes de apertura, confianza, compromiso, crítica, indagación.

El conocimiento práctico está influido y asistido, a la vez, por el tipo y conjunto de actitudes desde las que establece su personalidad.

4- IMAGENES - Es una representación mental de la realidad del proceso de enseñanza - aprendizaje.

La imagen permite esquematizar las ideas, configurando un modelo de actuación docente, que sintetiza expectativas, propósitos, y pautas de actuación que representan visualmente una situación de enseñanza.

Las imágenes están conectadas a la experiencia, y reflejan dimensiones de emocionalidad y ética.

Estas imágenes permiten ampliar, potenciar y mejorar el conocimiento práctico, a partir de representaciones metafóricas de la realidad.

5- JUICIOS - Son las formas de interpretación e interacción conceptual. Implica un posicionamiento personal, fruto de procesos de análisis y valoración.

Los juicios implican un esfuerzo estimativo y valorativo que supera la simple descripción y narración de las realidades.

La capacidad de analizar, juzgar, evaluar, está muy ligada

a la experiencia y a la base conceptual. El conocimiento profesional es la síntesis de estos dos ámbitos, experiencia y conocimiento teórico.

Los juicios son el componente esencial del conocer sistemático sobre la realidad, y exigen al profesor capacidad de abstracción, y de relación.

En la formación de los profesores este constructo debe ser potenciado, realizando actividades de formación en donde se desarrolle la capacidad de analizar y juzgar las situaciones de enseñanza.

6- TEORIAS - Son marcos globales de conceptualización de la realidad. Es una visión global de la acción, que permite al docente establecer leyes particulares de funcionamiento.

Las teorías relacionan los principios con las consecuencias, a través de procesos inductivos y deductivos.

La teoría es el corpus de conocimiento en el que se integran y relacionan las diferentes leyes, permitiendo deducir consecuencias que ofrezcan la explicación integral de un cuerpo de conocimientos, como es la Educación.

La teoría de la práctica es básicamente inductiva, y debe estar fundamentada en una red de conceptos bien definidos.

En la configuración del conocimiento práctico, otra aportación interesante la establecen Marland (1977) y Connors (1978), en Zabalza (1991).

Marland realizó un estudio con 6 profesores, definiendo los principios que guiaban la acción de los docentes, y que configuraban su conocimiento práctico.

Utilizó la técnica de estimulación del recuerdo , y concretó cinco principios:

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

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

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

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

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

Connors (1978), en un trabajo con nueve profesores establece tres principios generales y cinco metodológicos:

. Principios generales:

- Principio de suprimir emociones, anteriormente descrito.

- Principio de autenticidad. Los profesores se presentan como seres normales, que se equivocan, que no lo saben todo, con

el objeto de facilitar el clima del aula.

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

. Principios metodológicos:

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

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

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

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

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

Estos principios de acción son conceptualizados por Medina (1989) como **"Concepciones fundamentadas que sistematizan la conducta del profesor"**

Para Zabalza (1991) son dilemas que el profesor ha de resolver en el contexto inmediato de actuación.

**"Son apoyaturas lógicas que los profesores construyen para explicar y justificar su actuación en clase"**

El pensamiento de los profesores está constituido por dilemas, que orientan la actuación de los profesores. Estos dilemas o principios de acción forman parte del conocimiento práctico de los docentes.

#### 2.2.4 - LA INVESTIGACION DEL CONOCIMIENTO PRACTICO

El debate actual sobre la relación entre pensamiento y conducta sustenta las investigaciones sobre el conocimiento práctico de los profesores.

El paradigma del pensamiento de los profesores se estructura en torno a dos premisas básicas, formuladas por Clark y Yinger (1979), y respaldadas, más tarde, por Shavelson y Stern (1983):

- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios, tiene creencias, y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

(en Marcelo, 1987)

Estas dos premisas rompen con la concepción propia del paradigma positivista en el que el profesor es un técnico que actúa con un alto nivel de destreza.

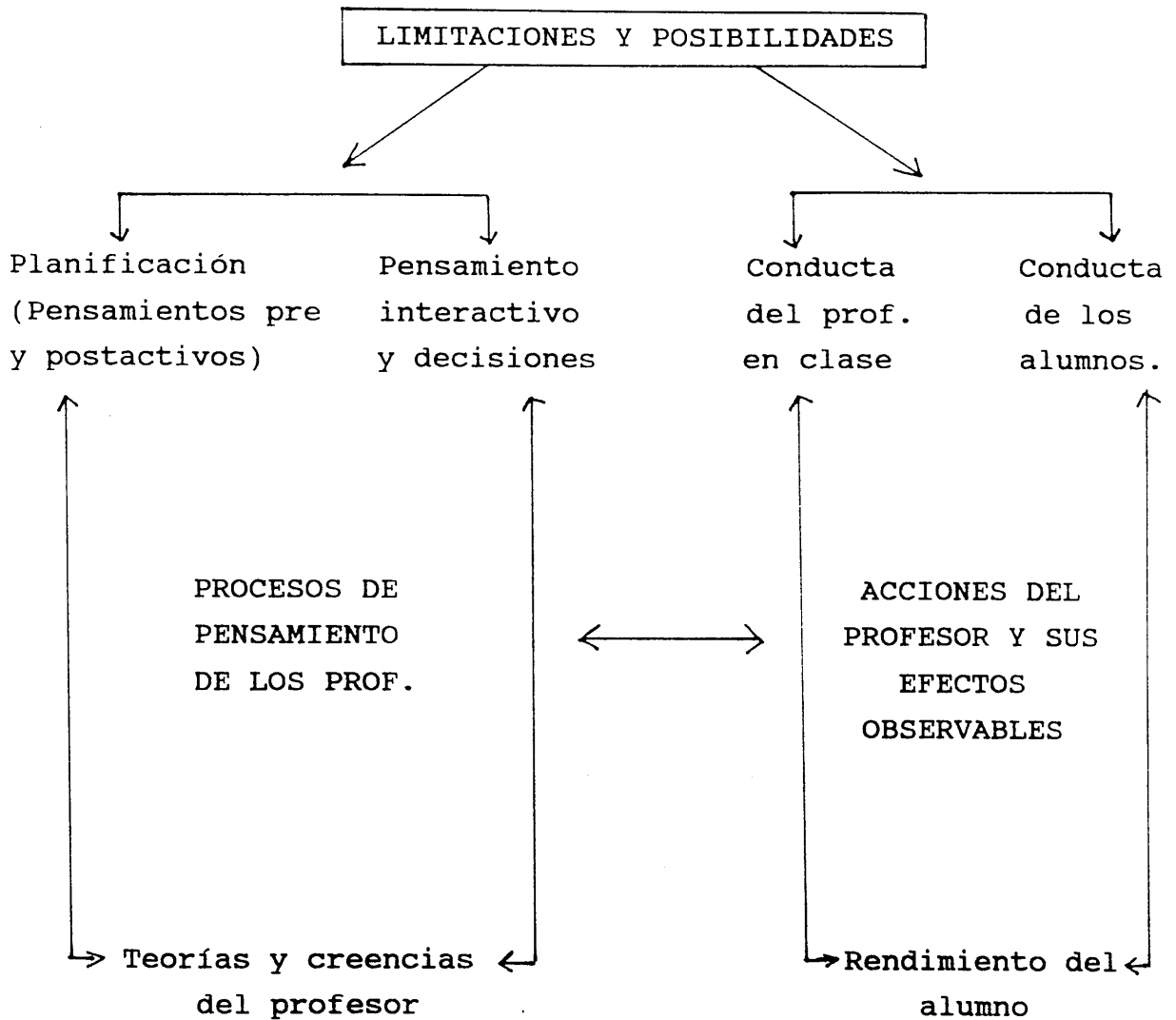
Con este nuevo paradigma se impone la idea de que la actuación del profesor se encuentra, en gran medida, condicionada por su pensamiento. Este pensamiento es de carácter particular, idiosincrásico, que se va configurando en la relación de acomodación y asimilación con el medio educativo.

Pérez Gómez (1988) realiza un interesante repaso a la investigación sobre el pensamiento y la acción, diferenciando dos corrientes principales:

- Enfoque cognitivo.
- enfoque alternativo.

# 1- ENFOQUE COGNITIVO

El enfoque cognitivo parte del esquema de Clark y Peterson (1986) que relaciona los procesos de pensamiento de los docentes y las acciones del profesor, sus efectos observables.



Los estudios dentro de esta corriente distinguen tres áreas diferenciadas:

- Estudios sobre los procesos de planificación.
- Estudios sobre el pensamiento interactivo.
- Estudios sobre las creencias o teorías implícitas.

Los estudios sobre la planificación de los profesores revelan algunas conclusiones interesantes como son :

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

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

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

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

El estudio del pensamiento interactivo se ha abordado desde dos ópticas, diferentes, pero complementarias:

- El modo de procesar la información.
- Los procesos de toma de decisiones.



Los trabajos en esta línea intentan definir los procesos de pensamiento interactivo comunes a los docentes.

Entre los diferentes trabajos resulta significativa la aportación de Marland (1977) sobre las funciones del pensamiento interactivo:

- corregir y ajustar la estrategia planificada.
- afrontar aspectos no previstos.
- regular el propio comportamiento docente conforme a determinados principios didácticos.
- adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos.

El proceso de toma de decisiones ha sido igualmente muy estudiado, coincidiendo los autores en la afirmación de que las rutinas de funcionamiento se imponen a las decisiones, y que los docentes sólo intervienen para tomar decisiones cuando se produce alguna contingencia no prevista, ajustando su intervención al modelo planificado.

El estudio psicológico de los procesos de pensamiento y toma de decisiones, no puede entenderse sin el estudio de las creencias y teorías de los profesores.

**"Para entender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con identificar los procesos formales y las estrategias de procesamiento de la información o toma de decisiones, hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su mundo, en general, y a su práctica docente, en particular" (Pérez Gómez, 1988)**

El enfoque cognitivo, aun asumiendo la importancia del substrato ideológico en la configuración del pensamiento docente, no ha desarrollado estudios que puedan dar luz sobre este tema.

El constructo teorías implícitas ha sido el término que el enfoque cognitivo ha acuñado para referirse a las creencias de

los docentes.

El estudio de las atribuciones que los profesores realizan en el aula, son la base para comprender cómo el profesor se implica en el intercambio psicosocial con los protagonistas.

El papel social del profesor en la comunidad escolar determina las atribuciones que realiza, y que son, según el estudio de Clarck y Peterson (1986):

. atribución de autoensalzamiento, en donde reconoce su responsabilidad en el éxito del aprendizaje de sus alumnos, pero atribuye, en cambio, los fracasos a causas ajenas a su voluntad.

. atribución sobre-defensa. El profesor acepta su responsabilidad en los fracasos, pero atribuye los éxitos al mérito de sus alumnos en el aprendizaje.

Las formas en las que los profesores justifican su intervención en el aula, está indudablemente justificada por sus propias concepciones sobre la enseñanza, sobre el status social de los profesores, sobre el tipo de profesor que quiere ser, sobre el perfil de alumno que quiere formar, etc...

"Las teorías implícitas del profesor se consideran como el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, interpreta, decide, actúa, valora." (Pérez Gómez, (1988)

Este carácter subjetivo y personal del conocimiento práctico es el que ha sido abordado desde una perspectiva más sociológica, encuadrada dentro de lo que Pérez Gómez denomina enfoque alternativo.

La evolución del modelo cognitivo refleja la transición, desde la preocupación de índole psicológica por la identificación de los procesos formales de pensamiento (procesamiento de la información y toma de decisiones), a la preocupación más pedagógica por los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, escuela y sociedad, creencias y cultura , que orientan el pensamiento y la acción del profesor.

## 2- ENFOQUE ALTERNATIVO

Estos enfoques no pueden agruparse bajo un término común, pues parten de presupuestos antropológicos, sociológicos, o pedagógicos. Lo que sí es cierto es que tienen unas bases conceptuales diferentes, y que Pérez Gómez, resume en:

- El concepto de hombre está determinado por la idea de que la actuación humana no se explica en términos causales, inferidos objetivamente, sino más bien debe entenderse como constructiva, creativa, cargada de intencionalidad. Es necesario indagar en la interpretación de los participantes en la enseñanza para poder comprender cómo construyen el conocimiento.

- El concepto de enseñanza no es un proceso lineal, que se da fuera de un marco de relaciones sociales. Por el contrario se entiende como un proceso circular, que se da en un contexto complejo, cambiante, flexible, y en donde los actores se relacionan con intenciones, no siempre manifiestas. Por ello deben estudiarse no sólo los hechos, sino también los significados que los actores expresan como interpretación de los hechos.

- La concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende como una actividad artesanal, empírica a la vez que moral. Es un proceso en donde el conocimiento formal, las destrezas, y las capacidades, se aplican a contextos concretos y particulares.

- Los fenómenos de aprendizaje son construcciones subjetivas, situacionales y provisionales, que se integran en la cambiante estructura mental del alumno.

- La función y el papel del profesor no pueden estar definidas de antemano, dado que como comenta Kerr (1981) los profesores se enfrentan a problemas prácticos, que estos a su vez

tienen un carácter incierto, que no admiten reglas, y que requieren por ello de actuaciones singulares. El profesor debe ser un investigador que indaga y experimenta, sobre el conocimiento que ofrece y la actuación que realiza.

- La naturaleza de la investigación se centra, no en los hechos observables, sino en los significados subjetivos, en la interpretación que realizan los participantes. La metodología a utilizar requiere de la contrastación de diferentes perspectivas, la negociación triangulada de las interpretaciones.

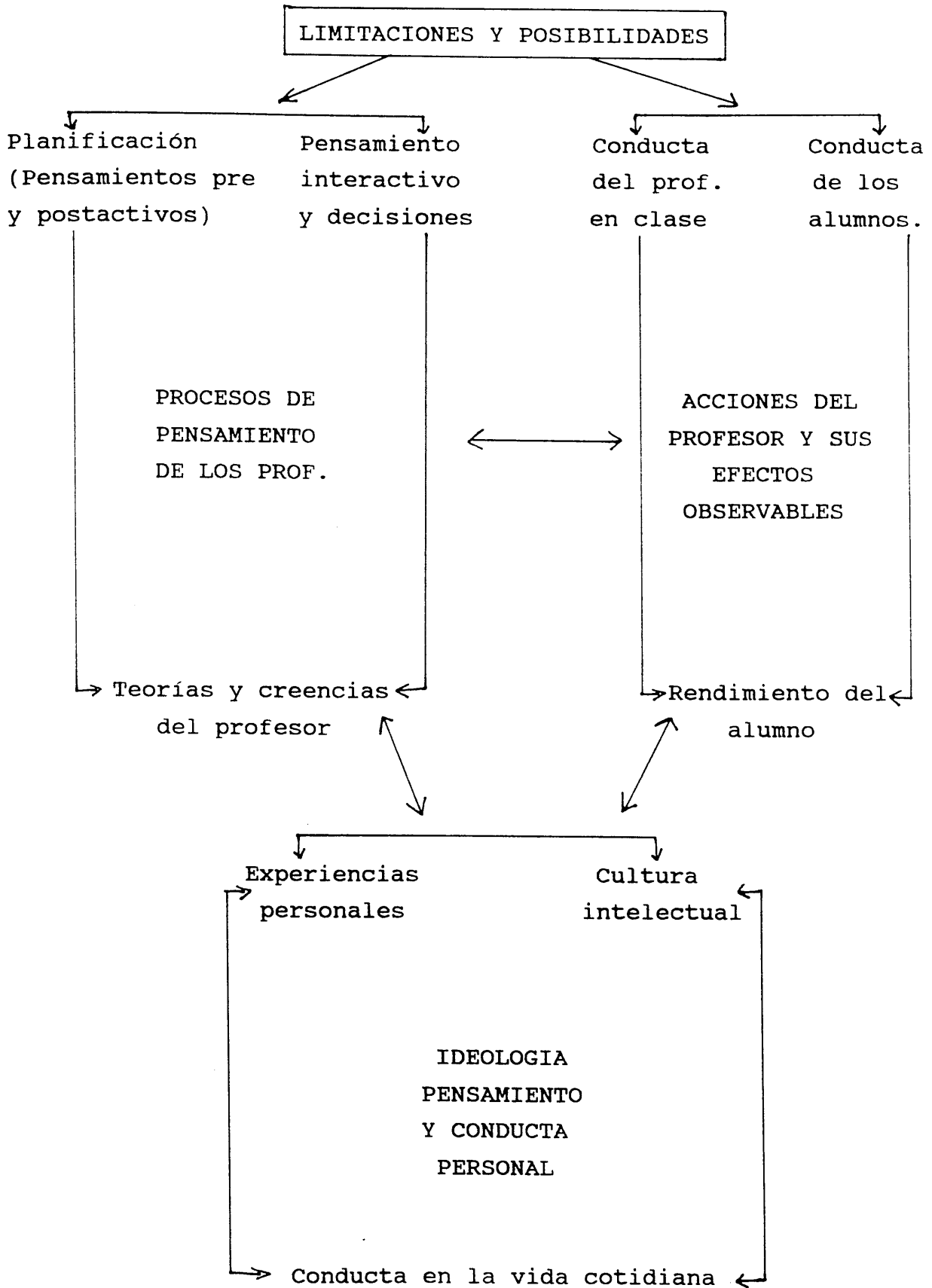
Los estudios dentro de esta tendencia se enfocan a profundizar en el conocimiento práctico de los profesores, entendiendo éste como un conocimiento personal, particular, situacional, experimental y adaptativo.

La génesis del conocimiento práctico surge del intercambio de experiencias entre el individuo y las múltiples dimensiones de la escuela. De este flujo de intercambios recíprocos que provienen, tanto del medio psicosocial del aula, como de la estructura mental del propio profesor que percibe e interpreta su propia práctica, surge un conocimiento profesional, cargado de ideología, y que orienta y configura la acción docente.

De acuerdo a esta conceptualización Pérez Gómez (1988), propone una modificación al esquema de Clark y Peterson, para explicar la relación entre creencias, procesos de pensamiento y acción docente. Esta incorporación explícita al modelo de relación entre pensamiento y acción, se encuadra en una concepción crítica de la enseñanza.

El modelo final queda del siguiente modo:

Modelo de Clark y Peterson modificado por Pérez Gómez (1988)



Medina (1989) concreta dos perspectivas en el estudio del conocimiento práctico que se encuadrarían dentro de este enfoque alternativo al psicológico o cognitivo.

El conocimiento práctico se construye desde la experiencia personal, y desde la teoría de la práctica apoyada en la investigación en torno a la enseñanza. Por ello se puede abordar el estudio del conocimiento práctico desde:

- El estudio del pensamiento biográfico del profesor.
- La investigación colaborativa.

Desde la perspectiva biográfica se puede estudiar la estructura y composición del conocimiento práctico, a la vez que contribuir al proceso formativo del docente.

El estudio de casos cumple pues estos dos objetivos:

. Producir investigación en la enseñanza, dado que permiten conectar con la realidad de los docentes, posibilitando la comunicación teoría-práctica.

. Desarrollar situaciones para formar profesores reflexivos, que construyan su conocimiento, en contacto con la propia práctica.

La perspectiva biográfica hace hincapié en la historia personal de los docentes, permitiendo estudiar la evolución de los conceptos y creencias de sus protagonistas.

Este enfoque requiere de la utilización de estrategias que

promuevan el autoanálisis, en donde los profesores puedan explicitar su pensamiento, para ser conscientes de lo que ocurre en sus aulas.

La utilización de documentos personales, como el diario, son abundantes, en este tipo de investigaciones.

Yinger (1981) señala cuatro características que justifican la realización de diarios, no solamente como documento para la investigación sino como instrumento formativo:

- El proceso de escribir es multirepresentacional e integrativo. El acto de escribir fuerza a expresar en símbolos un conocimiento.

- En el proceso de escribir se produce un feedback autoproporcionado. El ciclo de creación - revisión, permite un flujo de entrada y salida de información, sobre uno mismo y sobre lo que se está escribiendo.

- Escribir requiere una estructuración deliberada del significado, relacionando lo que estamos creando, con lo que ya poseíamos, asumiendo de forma consciente la creación de un conocimiento sobre la práctica.

- La escritura es activa y personal. Al escribir nos implicamos cognitivamente con gran intensidad. Se requiere estructurar, organizar, reflexionar.

Al escribir un diario el profesor selecciona los aspectos más significativos de su pensamiento, permitiendo al investigador acceder a las interpretaciones que realiza, comprobando cómo de forma evolutiva, su pensamiento va configurando diferentes estructuras.

La posibilidad de transferir este conocimiento desde el análisis de las interpretaciones particulares, está determinado por las condiciones metodológicas de validez de la investigación descriptiva, en donde la similitud de contextos posibilita esta

transferencia.

El estudio del conocimiento práctico por los investigadores, requiere pues del análisis del pensamiento de los profesores elaborado en la acción, rastreando en sus interpretaciones particulares, con el objetivo de comprender los fenómenos de la enseñanza.

Volviendo al carácter formativo de los autoinformes Medina (1989) recoge los estudios de Hubermann (1988) y Hubert (1988) con los que coincide en señalar:

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

- El reconocimiento de la práctica como eje del conocimiento profesional.

- La narración detenida, como metodología descriptiva de los elementos formativos.

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

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

La narración de la experiencia docente se ajusta a unas claves, estudiadas por varios autores.

Zabalza (1991) nos habla de diferentes tipos de diarios entre los que destacan:

- 1) los diarios como organización estructural de la clase. Están planteados como especificación del horario o secuencia de actividades.

- 2) Los diarios como descriptores de tareas, en donde se



narra lo que se realiza en el aula.

3) Los diarios como expresión de las características de los alumnos y los profesores. Están centrados en la definición de las sensaciones, percepciones, estados de ánimo, etc..., de los diferentes participantes.

Otra propuesta de estructura la presenta Medina (1989) el cual elabora un listado de descriptores sobre los que los profesores pueden reflexionar. Serían los siguientes:

. contexto

. Quién, el sí-mismo. Los rasgos de personalidad del protagonista.

. Con quién, las características de los otros participantes, alumnos, compañeros.

. Qué, los conceptos, teorías, creencias, imágenes, valores que aparecen a lo largo de la experiencia.

. Por qué, las razones que explican los hechos producidos.

. Para qué, las intenciones que nos llevan a actuar de cada manera.

. Aplicación. Qué influencia tuvo la experiencia de análisis en la dinámica del aula.

. Innovación. Qué cambios produjo en la concepción teórica, y en la práctica del aula.

Desde la perspectiva colaborativa se puede abordar el estudio de la estructura del conocimiento práctico.

En esta línea los estudios no se conforman con interpretar y comprender la enseñanza, sino que avanzan un poco más en la línea de cambiar y transformar la enseñanza.

La investigación colaborativa está ligada a la teoría crítica de la enseñanza. A través de la colaboración entre investigadores y profesores, de centros universitarios y escolares, se ha comenzado a diseñar programas de intervención que van más allá de los objetivos primarios de la investigación educativa.

Entre las características principales de la investigación colaborativa tenemos, según Devis (1991):

1- La igualdad entre investigadores y profesores en la responsabilidad y autoridad del proceso de indagación.

2- La participación colaborativa se produce a partir de una expresa voluntad de ambas partes.

3- Identificación común de un problema práctico.

4- Existencia de algún tipo de soporte institucional o estructura organizativa.

5- Investigación basada en el enorme potencial de conocimiento práctico que genera.

6- El trabajo colaborativo influye en el crecimiento profesional de los participantes.

Entre los modelos de intervención colaborativa, Martinek y Schempp (1988), (en Devis, 1991) diferencian un modelo de asistencia a programas, en donde el personal de la Universidad, insertado en un programa de formación del profesorado, asiste técnica, curricular y evaluativamente, a los docentes prácticos.

El otro modelo de intervención colaborativa está vinculado a un programa de investigación, y adquiere un carácter más sistemático en el control de la intervención y en el análisis de los resultados.

En el ámbito de la enseñanza de la Educación Física destacan los estudios realizados a partir de la década de los ochenta.

En 1980, El Physical Education Development Center de la Universidad de Columbia, planteó una estrategia orientada al cambio, con los centros escolares de su distrito, a través de estudios de caso, que dieron lugar, incluso, a tesis doctorales de los participantes.

En 1981, en la Universidad de Deakin, Australia, se puso en marcha un programa de formación del profesorado, basado en la investigación colaborativa entre supervisores, compañeros y prácticos, en donde la actuación del experto se basaba en el análisis crítico de los problemas seleccionados por los futuros profesores. El objetivo era potenciar formas colaborativas entre compañeros.

Más recientemente, en 1988, El Department of Professional Preparation in Physical Education de la Universidad de Massachusetts, desarrolla un programa de colaboración con los centros de su distrito.

El conocimiento profesional puede ser construido a partir de proyectos de investigación colaborativa. Al ser un instrumento muy potente de innovación educativa y desarrollo curricular, facilita el acercamiento entre la teoría académica y la práctica del aula, creando un conocimiento útil y relevante para la comunidad de docentes, alejado de presupuestos objetivos y positivistas, pero con un gran componente de cambio y transformación educativa.

## 2.3 - REVISION METODOLOGICA

### 2.3.1 - LA INVESTIGACION INTERPRETATIVA EN EL MARCO DE LA INVESTIGACION EN EDUCACION.

La investigación educativa está comenzando a quitarse el corsé que ha representado la ciencia positivista, en el conjunto de las Ciencias Sociales.

Las influyentes teorías de Khun (1970),- con su concepto de paradigma, en las que se sitúa a las Ciencias Sociales dentro de una situación preparadigmática, con todo el componente de retraso y desprecio científico que conlleva, en relación a las Ciencias Naturales, en donde el positivismo es el paradigma único y dominante,- han tratado de imponer un concepto universal de Ciencia, basado en el racionalismo y el objetivismo, del cual las Ciencias de la Educación están empezando a desmarcarse.

Una visión contrapuesta la presenta Shulman (1989), exponiendo que la situación pluriparadigmática en la que se encuentran las Ciencias de la Educación, es calificada, como estado de gran madurez, apoyándose, para ello, en la concepción de programa de investigación de Lakatos (1974), que deja la puerta abierta a la existencia simultánea de varios paradigmas.

En Educación ningún paradigma domina el panorama investigador, con lo que el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías de acceso al conocimiento, que hacen de las Ciencias de la Educación un Area de Conocimiento viva y en continuo desarrollo.

En el desarrollo de estas Ciencias de la Educación el positivismo que surge con Comte en el siglo XIX, va a ejercer inicialmente una influencia muy determinante, con el establecimiento de la experimentación y la observación como las únicas fuentes para el estudio de los hechos. Con el predominio positivista el método científico se erige en paradigma dominante en las Ciencias Sociales, alcanzando gran relevancia los estudios con grandes muestras, con medidas objetivas, y en situaciones

experimentales.

El avance de la Filosofía de la Ciencia nos trae una nueva corriente de pensamiento, la Fenomenología, que en palabras de Curtis (1978, citado por Cohen y Manion 1990, pág.59) presenta las siguientes características:

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

En el campo educativo tienen gran acogida estos nuevos planteamientos. El paradigma interpretativo establece el acceso al conocimiento a partir de la vivencia subjetiva.

La introspección como método de investigación, permite acceder a la vida mental de los docentes, a través de las descripciones que realiza en determinadas situaciones.

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

Tradicionalmente los autores han diferenciado dos enfoques metodológicos, el cuantitativo de raíz positivista y el cualitativo, inspirado en la fenomenología. Recientemente y tras el nacimiento de la teoría crítica (neomarxismo) parecen ampliarse a tres los paradigmas en Educación.

En la actualidad son varios los autores que hablan, finalmente, de tres paradigmas educativos: (Koetting 1984, Popkewitz 1984, Guba 1985, Morin 1985, De Miguel 1988), en Arnal y otros, (1992):

- POSITIVISTA
- INTERPRETATIVO
- SOCIOCRTICO

La investigación realizada para esta Tesis Doctoral se enmarca dentro del paradigma interpretativo, aunque utilizando metodologías cuantitativas, y alguna de las premisas de los sociocríticos.

Pasamos a exponer brevemente los aspectos básicos de los diferentes paradigmas, para detenernos en el interpretativo, que es el que con mayor intensidad ha marcado el desarrollo de la investigación.

El esquema elaborado por Koetting en 1984, expuesto en la página siguiente, nos permite establecer las diferencias entre los tres paradigmas de investigación educativa.

Paradigma	Objeto de estudio	Objetivo	Metodología	Forma de la información
Paradigma Cuantitativo	Objetos medibles y cuantificables	Medir, predecir y controlar	Experimento, encuesta, etc.	Gráficos, estadísticas, etc.
Paradigma Interpretativo	Experiencias y significados	Comprender y explicar	Observación participante, entrevistas, etc.	Textos, relatos, etc.
Paradigma Sociocrítico	Relaciones de poder y conflicto	Transformar la realidad	Acción participativa, etc.	Textos, discursos, etc.

Paradigmas de investigación educativa. (Koetting, 1984)

DIMENSION	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRITICO
INTERES	Explicar, controlar, predecir.	Comprender, interpretar.	Emancipar, criticar e identificar el potencial para el cambio.
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Singular, tangible, fragmentable, convergente.	Construida, holística, divergente, múltiple.	Construida, holística.
RELACION SUJETO - OBJETO	Independiente, neutral, libre de valores.	Interrelación. Relación influida por factores subjetivos.	Interrelacionados. Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
PROPOSITO : GENERALIZACION	Generalizaciones libres de contexto y tiempo. Leyes y explicaciones nomotéticas.	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias.	Idem que el interpretativo.
EXPLICACION : CAUSALIDAD	Causas reales temporalmente precedentes o simultáneas.	Interacción de factores.	Idem que el interpretativo.
AXIOLOGIA	Libre de valores	Valores dados influyen en la selección del problema, teoría, método y análisis.	Valores dados. Crítica de ideología.

1- El Positivismo ha desarrollado en Educación un paradigma cuantitativo, empírico, racionalista, basado en los postulados de Comte, y más recientemente de Popper.

Lo más característico de su aplicación a la investigación educativa es la búsqueda de leyes universales, que desarrollen teorías científicas que guíen la acción educativa.

Sus objetivos son explicar, predecir, y controlar los fenómenos educativos, utilizando para ello, el método científico.

Popkewitz (1988) concreta la aplicación a la Educación de los presupuestos de este paradigma en cinco enunciados:

- La teoría ha de ser universal, no vinculada a contextos particulares.

- Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los sujetos participantes.

- El mundo social es susceptible de ser analizado como sistema de variables separadas.

- Las variables de estudio deben ser operativizables, y medidas en condiciones de fiabilidad.

- La estadística es el principal instrumento de análisis de datos.

Indudablemente, nuestra investigación tiene varios aspectos que se encuadran dentro del paradigma positivista como son el aislamiento de las variables conductuales de estudio, o el carácter analítico del diseño del programa de formación, pero que son tratados desde una óptica naturalista, dado que la observación se realiza integrada en el proceso de investigación, y como elemento de triangulación metodológica, en una línea claramente interpretativa.



2- La visión Sociocrítica de la Educación parte del hecho de que la ciencia no es neutral, y de que el objetivo central del investigador debe ser transformar las estructuras de las relaciones sociales.

Sus raíces se sitúan en la Escuela de Franckfurt, de Adorno y Horkheimer, el neomarxismo de Apple y Giroux, y en la teoría crítica social de Habermas.

Los planteamientos metodológicos son similares a la investigación descriptiva, al que añaden el componente ideológico.

Sus objetivos son describir y comprender la realidad educativa para transformarla

Nuestra investigación admite dos hechos relevantes de esta corriente:

- El carácter ideológico de la investigación. De ahí la necesidad de incluir un apartado en el cual el investigador defina su posicionamiento y sus teorías implícitas en torno al objeto de estudio.

- Las implicaciones sociales de transformación de la acción educativa. Se ha tratado de crear en los profesores estudiados la conciencia de compromiso con la transformación social. El profesor es un sujeto activo de cambio de su entorno inmediato, la Escuela, y de su entorno cultural.

3- La Investigación Interpretativa, también llamada naturalista, cualitativa, descriptiva, humanista, etnográfica, etc..., ha inspirado, en gran medida, el desarrollo de la presente investigación.

Los antecedentes históricos de la investigación cualitativa se concretan en la inicial distinción de Dilthey entre las Ciencias Naturales y Ciencias humanas, a las que era necesario aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos, en los trabajos de campo de Malinowski en el ámbito de la Antropología Social, en los estudios de Sociología Urbana de la "Escuela de Chicago", que se concretan en los trabajos de Spindler (1955) y Kimball (1974) sobre Sociología Escolar, y en el campo educativo los más recientes trabajos de Stenhouse (1978) y Elliot (1976) en el Reino Unido. (En Erickson ,1986).

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

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.

- La conducta humana es compleja y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las Ciencias Naturales recurriendo a explicaciones causales.

- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo, más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.

- La finalidad es comprender los fenómenos educativos, a través de las percepciones e interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos, para actuar sobre ellos.

- No se busca la generalización, no se pretende llegar a abstracciones universales, sino a concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

- Las teorías generadas en la investigación cualitativa, para Goetz y Lecompte (1988), presentan cuatro características:

. son inductivas, se desarrollan desde abajo, a través de la relación entre diversas evidencias empíricas.

. son generativas, se descubren proposiciones desde la evidencia de los datos.

. son constructivistas, las categorías de análisis aparecen en el curso de la descripción, mediante procesos de abstracción.

. Son subjetivas, porque parten de interpretaciones particulares y contextualizadas.

La investigación interpretativa ha sido fuente de innumerables críticas, debido al carácter poco riguroso de algunos estudios. La propia evolución de las investigaciones realizadas dentro de este paradigma, ha permitido dar mayor credibilidad a los trabajos.

Guba establece en 1981 los criterios de credibilidad que marcan el desarrollo de las recientes investigaciones, y que permiten justificar la validez de estos trabajos.

1- CREDIBILIDAD - Este término explica la validez interna de los datos obtenidos en la investigación. La solución naturalista no pasa por trabajar en contextos artificiales, para controlar objetivamente todas las variables, sino por trabajar en contextos reales, asumiendo la enorme complejidad de los mismos. Para poder presentar datos aceptables tratan de

contrastar sus interpretaciones a través de los siguientes procedimientos:

- Triangulación, tanto en cuanto a las fuentes de los datos (diarios, entrevistas, registros de observación, etc...), como en las perspectivas de los participantes (Sujetos participantes, investigador, observadores)

- Trabajo prolongado, para evitar la distorsión producida por el propio contexto de investigación (presencia de cámaras, observadores, expectativas de los sujetos), como por las creencias y prejuicios de los investigadores. Los estudios prolongados garantizan la mayor validez de los datos.

- Observación persistente, para evitar la precipitación de los juicios puntuales. La interacción continua con el fenómeno, objeto de estudio permite comprenderlo mejor, y por tanto darle mayor valor a las interpretaciones.

- Recogida de material de adecuación referencial, que nos permitan contrastar los descubrimientos a lo largo del tiempo.

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

2- TRANSFERIBILIDAD - La validez externa, o posibilidad de generalizar los datos a una amplia población representativa, adquiere un cariz diferente en la investigación interpretativa.

**" El naturalista no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis de trabajo que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud de los contextos" (Guba 1981)**

Para poder transferir los hallazgos, se hace necesario describir con precisión los contextos, realizando descripciones minuciosas, para poder establecer juicios de correspondencia.

La selección de casos se hará en función de un muestreo teórico, que no pretende ser representativo, sino más bien relevante, rico en elementos de análisis.

3- DEPENDENCIA - La fiabilidad de la investigación para el racionalista se cifra en el control experimental de la situación y de los instrumentos de medición. El naturalista se lo plantea en términos de dependencia entre los datos encontrados entre los diversos instrumentos utilizados, y de fiabilidad en el proceso de interpretación.

Para conseguir esta dependencia se utilizan métodos complementarios, que cubran entre ambos, las carencias de cada uno.

Para asegurar esta dependencia es necesario también revisar los procedimientos utilizados, analizando las condiciones de fiabilidad en las que se han realizado (definición de categorías empleadas, pruebas de fiabilidad entre observadores, etc...) Las interpretaciones realizadas serán fiables, si el procedimiento ha sido correcto.

4- CONFIRMABILIDAD - La preocupación por la objetividad de los juicios, o la neutralidad de la actuación de los investigadores, cambia de orientación en la investigación naturalista. Asumiendo que el investigador interpreta de forma subjetiva, se hace necesario trasladar la objetividad del investigador a los datos, confirmando los hallazgos encontrados. Para ello es necesario dos tipos de actuaciones:

- Mostrar suficientes evidencias documentales, a través de las diferentes metodologías (triangulación), que apoyen las interpretaciones realizadas (Presentación de informes amplios y bien documentados).

- Ofrecer la posibilidad de revisión de los documentos, para certificar la validez de los datos que respaldan las interpretaciones.

CRITERIOS DE CREDIBILIDAD EN LA INVESTIGACION NATURALISTA

GUBA (1981)

La investigación puede verse afectada por :	Que produce los efectos de:	Para superar estos defectos, nosotros:	Para superar estos defectos, nosotros:	Con la esperanza de conseguir :	y producir descubrimientos que sean :
		durante :	después :		
Factores que encubren e interactúan.	Dificultades de interpretación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajamos durante un periodo prolongado.</li> <li>- Utilizamos la observación continua.</li> <li>- Utilizamos triangulación</li> <li>- Recogemos material referencial.</li> <li>- Hacemos comprobaciones entre los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Establecemos la corroboración estructural.</li> <li>- Establecemos la adecuación referencial.</li> <li>- Provocamos la comprobación de los participantes.</li> </ul>	Credibilidad.	Aceptables.
Repetibilidad de la situación.	Dificultades de comparación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recogemos minuciosos datos descriptivos.</li> <li>- Hacemos muestreo teórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollamos descripciones minuciosas.</li> </ul>	Transferibilidad	Relevantes para el contexto.
Cambios instrumentales.	Inestabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizamos métodos que se solapan y se complementan.</li> <li>- Elaboramos pistas de revisión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificamos las pistas de revisión.</li> </ul>	Dependencia.	Estables.
Referencias del investigador.	Prejuicios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizamos la triangulación</li> <li>- Utilizamos la reflexión epistemológica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verificamos la confirmabilidad.</li> </ul>	Confirmabilidad.	Independientes del investigador.

### 2.3.2 - EL ESTUDIO DE CASOS EN EL PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

El desarrollo de la investigación interpretativa en el ámbito de las Ciencias de la Educación va a dar lugar a estudios realizados dentro del paradigma mediacional, que analizan la vida mental de los profesores.

El paradigma mediacional centrado en el profesor, supone trasladar el objeto de estudio, desde el aprendizaje, hacia la enseñanza.

El objeto de la investigación sobre la enseñanza pasa a ser el identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de las decisiones docentes.

El paradigma del pensamiento de los profesores surge, siguiendo a Marcelo (1987), en 1975 con los trabajos presentados al Congreso del "National Institute of Education", el cual recoge en una de las áreas del mismo un grupo de trabajo sobre "La enseñanza como procesamiento clínico de la información"

Los profesores participantes se plantearon describir la vida mental de los docentes.

Todas las investigaciones que a partir de aquel momento surgieron intentaron romper con las premisas establecidas por el modelo Proceso - Producto, imperante en el mundo de la Educación.

Los postulados del modelo Proceso-Producto se basan en la utilización de la observación de la conducta docente como principal instrumento de investigación. Sus premisas se resumen en:

1- Identificar patrones estables de comportamiento docente.

2- Correlacionar estos patrones estables con el rendimiento académico de los alumnos, buscando identificar las conductas más eficaces.

3- Elaborar programas de entrenamiento que permitan la adquisición de patrones de comportamiento docente eficaces.

Las competencias docentes son el resultado de la observación sistemática de los patrones anteriormente reseñados, son pues comportamientos docentes observables.

El paradigma del pensamiento de los profesores parte de premisas diferentes :

1- El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.

2- Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta.

(Shavelson y Stern 1983)

La evolución del propio paradigma del pensamiento de los profesores ha llevado a profundizar en la vida mental de los docentes. En la actualidad los trabajos se encuadran dentro de tres líneas de investigación diferentes.

Clarck y Peterson (1986), citados por Moriné (1988), dividen la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores en tres áreas:

1- Pensamientos y decisiones durante la planificación de la enseñanza.

2- Pensamientos interactivos y toma de decisiones.

3- Teorías implícitas y creencias de los docentes.



La Metodología de investigación, dentro de este paradigma mediacional del profesor, comienza a diferenciarse de los postulados del positivismo. Entre las premisas metodológicas de este paradigma destaca un hecho, y es que las generalizaciones no buscan la construcción de teorías científicas que nos permitan formular leyes universales. Por el contrario los datos se transfieren dentro de contextos similares, actuando como guías para la comprensión de situaciones de enseñanza.

Siguiendo estas orientaciones, un instrumento útil para analizar de forma particular e idiográfica el Conocimiento Práctico de los Profesores es el Estudio de Caso.

El Estudio de Caso es un método que sigue los postulados de la investigación interpretativa, pese a que también se han realizado estudios dentro del positivismo, o del paradigma socio-crítico.

Su definición aparece recogida por Walker (1983)

"Es el examen de un ejemplo en acción. El estudio de unos incidentes y hechos específicos, la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores"

La superación del positivismo nos lleva a considerar como objeto de investigación los estudios particulares, contextualizados como historias de vida.

Este tipo de estudios tienen una mayor relevancia, y trascendencia social, pues permiten ahondar con mayor profundidad en la comprensión de los hechos, a la vez que analizar desde dentro las perspectivas de los participantes.

El Estudio de Caso lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción, a la situación de enseñanza.

Las características que presentan los estudios de caso se resumen en la propuesta de Marcelo (1991).

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

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

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

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

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

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

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

La estructura del diseño de caso se adecua a los modelos de toma de decisiones. No en vano la planificación de la investigación, se asemeja en gran manera a la planificación de la enseñanza. Las fases preactivas, interactivas y postactivas ilustran el modelo seguido por Martínez Bonafé (1987), y que han inspirado nuestro estudio.

El esquema finalmente propuesto para desarrollar nuestro estudio de caso es el siguiente:

## ESTRUCTURA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACION

### Fase Previa

- . teorías implícitas del investigador
- . preconcepciones sobre el objeto de estudio.
- . fundamentos teóricos.
- . información y documentación previa.
- . objetivos
- . criterios de selección de casos.
- . descripción de las características de los sujetos.
- . definición del contexto de investigación.
- . materiales, recursos y técnicas de recogida de datos.
- . temporalización.

### Fase Intervención

- . Entrevistas con los sujetos en las tres fases.
- . Diarios de los profesores.
- . Datos de la observación sistemática.
- . Registro de la explicitación de la reflexión del profesor.  
(fases 2 y 3)
- . Notas de campo del observador participante (fase 2)
- . Notas de campo del observador externo (fase 3)
- . Consulta de la programación de aula.
- . Consulta de la memoria de las practicas.

### Fase de análisis y evaluación

#### 1. Análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

- Análisis de series temporales de los datos de la observación sistemática.

- Análisis temático de los tópicos de interés de los profesores a lo largo de las tres fases. (Análisis de contenido de los diarios de los profesores, y entrevistas)

- Análisis de la autopercepción de los profesores, niveles de preocupación o satisfacción docente.

- Análisis de las notas de campo del observador participante y del observador externo, durante las sesiones de análisis de la práctica.

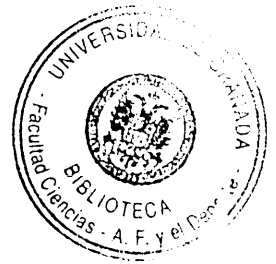
2. Elaboración del informe inicial de cada sujeto a lo largo de las tres fases con triangulación documental (observación, entrevista, diario, notas de campo.)

3. Discusión del informe con el sujeto (profesor en formación).

4. Elaboración del informe final de cada sujeto.



### 3- CONTEXTO DE LA INVESTIGACION



#### 3.1- NATURALEZA DE LOS ESCENARIOS

El contexto en el cual se ha desarrollado la investigación se localiza en la ciudad de Granada, siendo tres los escenarios fundamentales.

- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Instituto de Bachillerato Juan XXIII de Cartuja.
- Instituto de Formación Profesional Aynadamar.

##### 3.1.1- CENTRO DE FORMACION

Los profesores en prácticas desarrollaron su formación en el Instituto Nacional de Educación Física, actualmente Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

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

- Pedagogía aplicada a la Actividad Física, de segundo curso
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte I, de cuarto
- Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, de quinto

Al llegar al último año, los futuros docentes deben realizar unas prácticas obligatorias, en centros de enseñanza, integradas

en la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

Los profesores de la Facultad directamente relacionados con el programa de prácticas docentes fueron dos, actualmente se ha incorporado un tercer profesor, y un becario de la Junta de Andalucía.

- 1 Profesor Titular de Universidad, con más de quince años de experiencia en formación inicial.

- 1 Profesor titular de INEF, con seis años de experiencia en formación inicial, investigador principal.

La organización del programa de prácticas para los 65 alumnos, del curso 90-91, se estructuró en dos grupos, cada uno supervisado por los dos profesores de Universidad, anteriormente citados.

Dentro del programa de formación, los profesores se incorporan a los centros de prácticas durante el mes de Octubre, desarrollando su labor docente hasta final del curso académico.

Cada profesor en prácticas, es responsable directo de un curso, siendo tutelado por el profesor titular del centro de Secundaria, y por el tutor de Universidad asignado. Imparten una hora de enseñanza semanal, en el caso de los sujetos de la investigación, fueron dos horas semanales.

Dentro del programa de formación los docentes realizan las siguientes actividades:

1- Asistencia a las clases teóricas, de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

2- Participación en las prácticas internas, con compañeros de curso, de la asignatura de Didáctica.

3- Elaboración de una programación de aula para el curso completo, revisada individualmente con el tutor.

4- Elaboración de las planificaciones de sesión.

5- Impartición de enseñanza directa de una clase real, una hora semanal.

6- Observación de la sesión de un compañero, una hora semanal, realizando análisis dirigidos y focalizados, de acuerdo a un calendario de observaciones.

7- Elaboración de autoinformes sobre las sesiones impartidas.

8- Reunión de grupo, con los compañeros de prácticas en el centro de enseñanza, una hora semanal, para analizar incidentes críticos, comentar planificaciones, etc...

9- Reunión en grupo con el tutor de prácticas, en sesiones de análisis didáctico, al menos una vez al mes.

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

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

- 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.

- 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 docentes



se les garantiza el visionado, al menos de dos sesiones, pues dado la ratio tutor/ alumnos tan elevada, 1/ 30, no es posible desarrollar más.

- Aulas de enseñanza para reuniones de gran grupo, y aulas seminario para reuniones de pequeño grupo.

### 3.1.2- CENTROS DE PRACTICAS

Los centros de prácticas acogen desde hace seis años a los profesores en formación 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 de la Universidad de Granada, siendo convalidadas con las prácticas del Curso de Aptitud Pedagógica, 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 nivel de colaboración de los centros es diferente, en función del grado de compromiso de los profesores tutores de los Institutos.

La tipología de los profesores de Instituto, se enmarca dentro de tres categorías:

- Profesores que se limitan a ceder a sus alumnos, sin ofrecer ningún tipo de colaboración complementaria.

- Profesores que colaboran con los docentes de prácticas, facilitándoles información y reuniéndose con ellos esporádicamente.

- Profesores que realizan un seguimiento cercano y continuo

durante todas las sesiones de enseñanza.

En los centros donde se ha realizado la investigación la tipología del profesorado se encuadra en el segundo nivel, es decir han prestado colaboración puntual, proporcionándoles la información necesaria, pero sin haber realizado un seguimiento continuo sobre la labor docente.

Los directores de los centros son receptivos a acoger a los futuros profesores, ofreciéndoles la información necesaria para desarrollar su labor, aunque no hay un interés didáctico en conocer el proceso de formación.

En cada uno de los centros de prácticas se incorporan hasta un máximo de ocho docentes, impartiendo su enseñanza durante las mañanas de los Lunes y Miércoles.

### 3.2- CRITERIOS DE SELECCION DE CASOS

Los profesores en prácticas, participantes en la investigación fueron alumnos de quinto curso, pertenecientes al grupo "b" de prácticas, supervisados por el Profesor de Universidad, responsable de la investigación.

La selección de los mismos se hizo de acuerdo a los siguientes criterios:

- Alumnos con la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte I, de cuarto curso, superada.

- Alumnos especialmente interesados en duplicar su esfuerzo como docentes en los centros de enseñanza.

- Alumnos representativos de sujetos con diferente nivel de experiencia docente escolar.

- Alumnos representativos de sujetos con diferente nivel académico.

La distribución final de los casos se hizo del siguiente modo:

CASO 1- Profesora con escasa experiencia docente, nivel académico notable, realizó sus prácticas en el ciclo medio de E.G.B., de un centro privado concertado.

CASO 2- Profesora sin ninguna experiencia docente, nivel académico sobresaliente, realizó sus prácticas en el ciclo medio de E.G.B., de un centro privado concertado.

CASO 3- Profesora con amplia experiencia docente, nivel académico sobresaliente, realizó sus prácticas en Bachillerato, dentro de un centro privado.

CASO 4- Profesor con escasa experiencia docente, nivel académico notable, realizó sus prácticas con un grupo de Reforma, dentro de un centro público.

CASO 5- Profesor con mediana experiencia docente, nivel académico medio, realizó sus prácticas en Formación Profesional de un centro público. Este último sujeto participó en todo el proceso de investigación, eliminándolo en el momento de analizar los datos, por no tener validez el diario, al no adaptarse a las condiciones metodológicas, necesarias para su análisis.

por del Seminario, así como la  
necesidad de seguir mejorando  
el nivel académico, así como  
complementar los cursos de  
cursos de la Universidad.

Del Seminario, se debe tener  
la formación de la persona, ya que  
no basta con tener el título, sino  
que se debe y debería de haber  
una serie de cursos de la  
Universidad que permitan  
una serie de cursos de la  
Universidad que permitan  
una serie de cursos de la  
Universidad que permitan

### 3.3- CARACTERISTICAS DE LOS COLABORADORES

#### 3.3.1- OBSERVADORES

Los sujetos observadores, fueron alumnos de cuarto curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, asistentes a un seminario sobre Análisis de Enseñanza, realizado durante el propio curso 90-91.

Inicialmente contamos con 20 alumnos inscritos, que recibieron una formación teórica sobre dos áreas:

- Investigación en Educación Física.
- Análisis de Enseñanza de la Educación Física.

La realización del Seminario conllevaba la formación teórica, y la participación activa como observadores en la investigación. En todo momento tratamos que formación y observación fueran complementarias, al objeto de que los alumnos estuvieran más centrados en la investigación.

Las sesiones del Seminario, tuvieron una fase intensiva de formación, con una duración de 16 sesiones, y una fase segunda que se realizó a lo largo del curso, durante una hora semanal, con el objetivo de revisar y comentar las observaciones.

De los 20 alumnos del seminario, se seleccionaron y entrenaron a 12, según el procedimiento descrito en las páginas 128 - 129, especializándose cada uno de ellos en el registro de una variable conductual:

- Tiempo útil.
- Feedback.

### 3.3.2- TRANSCRIPTORES

Para la transcripción de las entrevistas, 16 en total, contamos con un grupo de alumnos de segundo curso, matriculados en la asignatura Pedagogía aplicada a la Actividad Física.

El grupo estuvo formado por 12 alumnos, que fueron formados en nociones básicas sobre investigación en Educación Física, y especialmente en los instrumentos de recogida de información, así como en Análisis de Contenido.

A lo largo de 2 meses, y en reuniones de una hora semanal, los alumnos fueron conociendo las condiciones metodológicas de cada uno de los instrumentos, haciendo especial hincapié en la técnica de la entrevista. Conocieron las categorías, y el guión de preguntas concretas para cada una de las fases de la investigación.

La transcripción fue realizada por parejas, repartiéndose las grabaciones de audio, hasta completar las 16 entrevistas.

El total de colaboradores-as fue de 23 alumnos, 11 observadores, y 12 transcriptores.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

## CAPITULO 4

### PROCESO DE INVESTIGACION

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el marco del curso de Metodología de la Investigación, impartido por el profesor Dr. [Nombre], en el año 2010.

#### 4 - PROCESO DE INVESTIGACION

##### 4.1 - MATERIAL DE LA INVESTIGACION

a)- Material de grabación - Se utilizaron dos video cámaras Sony modelo CCD- V30E (Handycam), que unidas a dos micrófonos inalámbricos, modelo TOA,WM-320, suplementados con los dos amplificadores PRE AMPLIFIER, modelo Wt- 700, nos permitieron tener imagen y sonido de la conducta del profesor en el aula. 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 inquietud en algunos docentes, especialmente los más inseguros, que se vieron condicionados por las cámaras en el momento de su actuación.

Lucía estuvo inicialmente muy condicionada, llegando a diferenciar su percepción de la clase, en función de la presencia de la cámara.

*"Mi primera experiencia como profesora de Educación Física, y mi primera grabación en video, la cosa no podía empezar peor"*  
(D1-1. 3-5) \*

*"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara-observadores influyen en mí más de lo que yo pensaba, Así la clase de los miércoles se hace más sencilla, todo sale mejor."*  
(D1-1. 71-73)

Para Andrés la presencia de los observadores, era también motivo de intimidación.

*"Hoy me he dado cuenta de que me afecta tanto la filmación de la clase ,como el saberme observado"* (D4-1. 435-437)

\* El código utilizado representa la inicial del documento D-diario. Los primeros dígitos corresponden al número de sujeto, y a la fase del diseño de investigación. Los últimos dígitos a las líneas del documento, al que corresponde el texto.



La influencia del equipo de grabación sobre los alumnos fue inexistente, no alterándose el funcionamiento habitual de la clase.



b)- Material de audición y reproducción - Con el objeto de facilitar la audición del mensaje docente al observador, hemos contado con dos auriculares Sony, modelo MDR-S101, conectados al amplificador. De este modo minimizamos las interferencias que ocasionaba la presencia evidente de los observadores dentro del aula. Pudimos constatar como el profesor llegaba a olvidarse de la presencia de los sujetos observadores.

Para las entrevistas con los docentes se utilizó una grabadora de audio marca Sony, modelo standart, con el objeto de facilitar la transcripción del contenido y su posterior análisis. Inicialmente pudo condicionar el tipo de respuestas, pero tratamos de que el clima del diálogo y la ubicación del aparato, en lugar no muy visible, no interfiriera el desarrollo de la entrevista.

c)- Material de visionado - 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 un magnetoscopio de V8, marca Sony, y un receptor Sony de 14 pulgadas.

d)- Material informático - Para el análisis cualitativo del contenido de los diarios, se utilizó un ordenador invex X-30, del Laboratorio de Análisis de Enseñanza, y un programa para análisis cualitativo " AQUAD. 3.0 ", elaborado por el profesor de la Universidad de Tubingen, Günter L. Huber, y adaptado al castellano por Carlos Marcelo.

## 4.2 - VARIABLES DE ESTUDIO

### 4.2.1 - VARIABLES COGNITIVAS

Son variables que tratan de estimar cómo evoluciona el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en formación, a lo largo de su primer año de experiencia docente. Así tenemos:

#### 1- Frecuencia temática de los tópicos de enseñanza

El análisis de los diarios nos ha permitido establecer en un primer nivel, el repertorio de preocupaciones en torno a la enseñanza, que constituye el pensamiento 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. La lista final de categorías se concretan en el siguiente cuadro:

### CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

#### 1- ANALISIS TEMATICO

##### DIMENSION PERSONAL

- |                           |     |
|---------------------------|-----|
| - Autoconcepto            | AUT |
| - Concepción educativa    | CED |
| - Experiencias docente    | EXD |
| - Experiencia como alumno | EXA |
| - Valoración general      | VAL |

## DIMENSION AULA

PLANIFICACION	- Planificación gen.	PLA
	- Objetivos	OBJ
	- Contenidos	CON
	- Temporalización	TEM
TAREAS DE APRENDIZAJE	- Tarea generales	TAR
	- Adecuación a alumnos	ADA
	- Estructura de la tarea	ETR
	- Individualización	IND
	- Modificaciones tarea	MOD
INTERVENCION DIDACTICA	- Instrucciones I.I.	INF
	- Feddback	FED
	- Posición y Evolución P	POS
	- Estilo de Enseñanza	EST
ORGANIZACION	- Organización gen.	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 gen.	PAR
	- Relación A-Tarea	ATA
	- Aprov. del Tiempo	APT
CLIMA DEL AULA	- Clima en general	CLI
	- Actitud del profesor	ACP
	- Personalización	PER
	- Cooperación	COO
	- Autonomía	ATO
	- Comunicación alumnos	COM
ALUMNO	- Alumno en general	ALU
	- Aprendizaje del alumno	APR
	- Propuesta de alumnos	PRO
EVALUACION	- Evaluación inicial	EVI
	- Evaluación formativa	EVF
	- Calificación	CAL

## DIMENSION INSTITUCIONAL

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

### 2- Frecuencia de satisfacciones - preocupaciones por la enseñanza

Se ha realizado un segundo nivel de análisis de contenido de los diarios, en el que se refleja la autopercepción de los profesores con relación a las categorías temáticas.

Cada categoría puede ser percibida de forma positiva, como satisfacción, de forma negativa, como preocupación, o de forma neutra, sin carga emocional. La definición operativa de cada una de ellas se concreta del siguiente modo:

### 2- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

PERCEPCION POSITIVA	- Satisfacciones	SAT
PERCEPCION NEGATIVA	- Preocupaciones	PRE

-PREOCUPACIONES- Percepción negativa del docente que hace referencia a su inseguridad, confusión, dudas, errores, dificultades, etc..., relacionadas con las decisiones tomadas en el aula. Incluye todos los juicios negativos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

*"En esta sesión no he podido controlar a los alumnos"*

-SATISFACCIONES- Percepción positiva del docente que hace referencia a los logros conseguidos con sus alumnos, a los aciertos, a la satisfacción por la eficacia de sus decisiones, etc... Incluye todos los juicios positivos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

**" Estoy contenta con el aprendizaje, la voltereta todos la realizan correctamente."**

#### 4.2.2.- 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:

##### 1- Tiempo útil de práctica.

Es el tiempo que el profesor dedica en su clase a que los alumnos realicen tarea motriz. Se mide mediante un registro de duración. Se medirá también el tiempo que dedica a la organización de los alumnos y del material, así como a las explicaciones de la tarea.

##### 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.

Se mide el comportamiento del profesor durante el tiempo que el alumno realiza la tarea, este comportamiento es observado a través de un registro de frecuencia en el cual se contabiliza cada vez que el profesor corrige la tarea (feedback)

##### 3- Feedback correcto.

Se mide la calidad del feedback, de las correcciones. Para ello se contabilizará la suma de todas las intervenciones docentes que sean de tipo individual, tanto específicas, como inespecíficas, eliminándose las correcciones masivas, las dirigidas al grupo.

#### 4.3 - CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA DE FORMACION

El programa de formación, conceptualizado como programa de análisis de la práctica puede enmarcarse 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 en el aula.

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 del docente, despreciando su pensamiento.

En el programa objeto de investigación no hemos renunciado a que el profesor sea competente, ni a que su conducta en el aula sea eficaz, pero nos interesa más que adquiera una macrocompetencia que resume todo el proceso de formación, la capacidad para analizar su propia práctica, al objeto de construir un Conocimiento Práctico en donde el profesor conozca y comprenda lo que ocurre en el aula, desarrollando sus propias estrategias de intervención. Todo este proceso debe finalizar en una mejora de su conducta en el aula y una mejora de su autopercepción docente, llegando a sentirse más satisfecho con su trabajo.

El análisis de la eficacia del programa de intervención, conceptualizado como variable independiente dentro de la terminología experimental, será realizado mediante el control de: las variables conductuales y las variables cognitivas, especialmente la autopercepción docente.

Para comprender mejor los objetivos del programa de formación, podemos acudir a la página 101, donde se expone el funcionamiento general de la investigación.

El programa ha sido estructurado en tres fases:

- 1 - Práctica autónoma, con formación teórica.
- 2 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.
- 3 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el compañero.

Las actividades del programa se detallan, en cuanto a su funcionamiento, dentro de la descripción del desarrollo del programa, págs. 149 - 157.

El siguiente esquema nos permite apreciar las técnicas de recogida de datos, en cada una de las fases.

FASES DEL PROGRAMA DE FORMACION

<u>FASE 1</u>	<u>FASE 2</u>	<u>FASE 3</u>	
PRACTICA AUTONOMA	PRACTICA AUTONOMA	PRACTICA AUTONOMA	
FORMACION TEORICA	ANALISIS EN INTERACCION CON EL SUPERVISOR	ANALISIS EN INTERACCION CON EL COMPAÑERO	
-----			
A	B	A	C
-----			
OBSERVACION	OBSERVACION	OBSER.	OBSERVACION
DIARIO	DIARIO	DIARIO	DIARIO
	NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR PARTICIPANTE		NOTAS DE CAMPO OBSERVADOR EXTERNO



#### 4.4 - INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

##### 4.4.1 - LA OBSERVACION DE LA CONDUCTA DOCENTE

Al planificar el presente estudio habíamos decidido que la metodología a utilizar garantizaría que el enfoque de investigación fuese mixto. Es decir queríamos utilizar técnicas de recogida de datos cuantitativas, y técnicas cualitativas.

Entre las técnicas cuantitativas, pensamos que la que mejor se adaptaba a las condiciones naturales de la investigación, y a la vez mejor cumplía las exigencias del método científico, se encontraba la **OBSERVACION SISTEMATICA**.

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 iba a permitir objetivar la conducta del profesor en el aula, con lo que garantizábamos un alejamiento metodológico del problema, que pudiera servirnos como contraste de fiabilidad de los datos alcanzados. Necesitábamos la utilización de datos cuantitativos que pudieran garantizar la objetividad de una parte de los hallazgos de la investigación.

La interrelación, muchas veces apuntada en este estudio, entre pensamiento y conducta, fue otra razón para la utilización de la observación de la conducta docente, en condiciones de objetividad. Queríamos comprobar el nivel de influencia del programa de formación sobre la forma en la cual el profesor se percibe y los temas que orientan su pensamiento docente, pero también queríamos ver el reflejo que esta evolución de su pensamiento, tenía sobre su conducta en el aula.

La observación sistemática de la conducta del profesor en el aula era la técnica más adecuada para cubrir las necesidades anteriormente mencionadas.

El tipo de observación que se utilizó es lo que Anguera (1989) califica como observación sistematizada, preparada, auxiliada y naturalista.

Las características de la observación utilizada en el presente estudio se resumen del siguiente modo:

- Las categorías están definidas operativamente, y son fruto de un estudio previo.

- Las categorías tienen una baja inferencia, siendo el acuerdo interobservadores fácil de conseguir.

- La observación es cuantificable, dando lugar a registros numéricos normalizados que permiten su comparación en el tiempo.

- El contexto en el cual se recogen los datos es totalmente natural, no alterándose el funcionamiento normal de la enseñanza, por la presencia de los observadores.

- Los registros utilizados son, de frecuencia de aparición de sucesos, en el caso del feedback, y de duración de la conducta, en el caso del tiempo útil.

- El proceso de observación se realiza auxiliado de dos instrumentos tecnológicos que facilitan el registro:

- . receptor de audio, combinado con micrófono inalámbrico, para la audición del discurso del docente, sin necesidad de interferir el desarrollo de la clase.
- . grabación en video de la sesión, a la cual puede acudir el observador en el caso de que hubiera tenido un problema de registro.

- Los observadores han sido entrenados de forma específica para garantizar la validez y fiabilidad de los datos.

La observación de conductas docentes en Educación Física surge dentro del paradigma proceso-producto, a propuesta de Anderson (1971), dando lugar a múltiples investigaciones, Anderson (1980), Cheffers (1980), Martinek (1982), Pieron (1982), por citar los más prestigiosos, que se encuadran dentro de lo que es denominado "Análisis de la enseñanza". (en Pieron 1988)

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

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

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

- Una elevada tasa de comportamientos en relación directa 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 nuestro estudio hemos continuado la línea iniciada por Delgado (1990), el cual para comprobar la eficacia de un entrenamiento docente utilizó las variables, entre otras:

- tiempo útil.
- frecuencia total de feedbacks.
- frecuencia de feedbacks correctos.

Los tipos de registros utilizados para la medición de las variables estudiadas fueron los siguientes:

1- Tiempo útil de práctica

Es el tiempo que el profesor dedica en su clase a que los alumnos realicen tarea motriz. Se mide mediante un registro de duración.

1a) - Tiempo de aprendizaje -

- TP - Tarea principal.
- TC - Competición.
- TCA - Calentamiento.
- TT - Tarea total.

1- se registrará "tarea principal" cuando esté en relación al objetivo de la sesión. El profesor que imparte la sesión, será el que determine el objetivo de la misma.

2- se registrará "competición" cuando se planteen situaciones de oposición reglamentadas, y que tengan como objetivo el obtener la victoria.

3- se registrará "calentamiento" cuando el contenido de la tarea tenga como objetivo preparar a los alumnos para la práctica principal. Si el inicio de la sesión se realiza con tareas directamente relacionadas con el objetivo de la clase, se registrará como tarea principal

4- El tiempo total, se obtendrá de la suma de los datos parciales anteriores.

1b) - Tiempo de organización - atención -

Es el tiempo empleado en preparar las condiciones de realización de la tarea.

Las categorías de registro se definen del siguiente modo:

- O - Organización.
- A - Atención.
- V - Varios.

1-se registrará "organización" cuando el alumno esté organizándose, colocando el material, esperando que lo coloque el profesor o escuchando sus indicaciones, referentes a como debe evolucionar por la sala.

2- se registrará "atención" cuando el alumno esté escuchando las indicaciones del profesor, concernientes a la explicación de la tarea.

3- se registrará "varios" cuando ocurra algún incidente no - previsto en la sesión.

El instrumento de registro para cada una de las tareas será único, cronometrándose toda la sesión de forma secuencial, y registrando la duración de cada uno de los sucesos, conforme vayan apareciendo.

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

En la hoja de registro sólo aparecerá el cálculo porcentual.

El valor conceptualizado como tiempo útil será el de la suma total de la tarea, que será el tiempo en el que los alumnos estén en movimiento. El valor será porcentual, y estará en contraposición al tiempo de organización-atención.

HOJA DE REGISTRO DEL TIEMPO UTIL

Colegio:

Fecha:

Observador:

Curso:

Grupo:

N. de alumnos:

Profesor:

Objetivo de la sesión:

Instalación:

---

TIEMPO UTIL

TP - Tarea principal \_\_\_\_\_

TC - Tarea competición \_\_\_\_\_

TCA- Tarea calentamiento \_\_\_\_\_

TT - Tarea total \_\_\_\_\_

TIEMPO ORGANIZACION- ATENCION

O - Organización \_\_\_\_\_

A - Atención \_\_\_\_\_

V - Varios \_\_\_\_\_

---

OBSERVACIONES :

## 2- Feedback

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.

El sistema de registro del feedback se realizará de acuerdo a las siguientes condiciones:

M - Feedback masivo , cuando el profesor se dirige a más de un alumno.

E - Feedback específico, cuando el profesor se dirige a un solo alumno y el contenido del mensaje se refiere, de forma explícita, directamente a la tarea.

G - Feedback genérico o no específico, cuando el profesor se dirige individualmente a un alumno y el contenido no está relacionado con la tarea.

El registro de frecuencia se irá realizando de forma correlativa, según aparezcan cada uno de ellos, contabilizando al final el número total, desglosados por cada una de las categorías.

HOJA DE REGISTRO DEL FEEDBACK

Colegio: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Observador: \_\_\_\_\_  
Curso: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_ N. de alumnos: \_\_\_\_\_  
Profesor: \_\_\_\_\_  
Objetivo de la sesión: \_\_\_\_\_  
Instalación: \_\_\_\_\_

-----

FEEDBACK MASIVO \_\_\_\_\_  
FEEDBACK ESPECIFICO \_\_\_\_\_  
FEEDBACK GENERICO \_\_\_\_\_  
FEEDBACK TOTAL \_\_\_\_\_

-----

OBSERVACIONES :



El entrenamiento de los observadores se realizó durante 16 sesiones, con el objetivo de conseguir acuerdo entre los propios observadores.

El entrenamiento comprendió dos fases:

1- La formación teórica tuvo una duración de 8 sesiones, y se desarrolló dentro de un Seminario sobre Análisis de Enseñanza, en el que participaron 20 alumnos de cuarto curso, a los cuales se les instruyó sobre los siguientes aspectos:

- Cuestiones básicas sobre investigación en Educación.
- La observación en las Ciencias Humanas.
- Tipos de registro en la observación de la enseñanza de la Educación Física.
- Conocimiento de las categorías objeto de estudio.
- Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos escritos (ejemplos teóricos).
- Identificación de las categorías sobre supuestos prácticos, grabados en video.

2- La formación práctica fue realizada por los 11 alumnos del Seminario, que deseaban participar en la investigación. La duración fue de 8 sesiones. Para ello se dividieron en dos grupos, los cuales marcaban una clara especialización. La mitad se especializó en el registro del tiempo útil, y la otra mitad en el registro del feedback.

El entrenamiento práctico incluyó las siguientes actividades:

. Sesiones 1 y 2

- Conocimiento de los registros utilizados en la investigación.
- Visionado de grabaciones parciales y registro especializado.

. Sesiones 3 y 4

- Visionado de grabaciones completas.

. Sesiones 5 y 6

- Observación conjunta de sesiones en vivo de profesores no participantes en la investigación. Análisis y discusión conjunta, tras visionado de la grabación.

. Sesiones 7 y 8

- Observación individual, con control del supervisor, del profesor asignado, en situaciones reales. (Clases introductorias)

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

El calculo de fiabilidad interobservadores, conceptualizado por Anguera (1983) como **"la concordancia en el registro de dos observadores que perciben simultáneamente un evento o varios"**, se obtuvo a través de la fórmula siguiente:

$$\frac{\text{número menor de ocurrencias}}{\text{número mayor de ocurrencias}} \times 100$$

(Anguera 1987)

De los 11 observadores que iniciaron el entrenamiento, se eligieron a los 8 que obtuvieron un mejor valor promedio, en todos los casos superior a 75, en las sesiones 3,4,5,6, dejando a los sujetos 9, 10 Y 11 como reservas.

Los sujetos no seleccionados, y que también se mostraron muy interesados en participar en la investigación, se les asignó otro profesor que no participaba en el estudio, con lo que su labor como observadores sirvió para que siguieran formándose en el análisis de enseñanza, a la vez que cubrieron esporádicamente las bajas producidas.

#### 4.4.2 - LA ENTREVISTA

Entre las técnicas cualitativas de recogida de datos utilizadas en la investigación, destaca el uso de la Entrevista.

La entrevista de investigación se ha venido utilizando frecuentemente en Educación, especialmente dentro del Paradigma del Pensamiento de los Profesores (Cohen y Manion 1982)

Marcelo (1987) realiza una recopilación del uso de la entrevista en la investigación educativa, dentro del Paradigma del Pensamiento de los Profesores. Relacionados con el presente trabajo, el estudio recopilatorio de Marcelo (1987) destaca los trabajos de Larsson (1983), sobre las concepciones de los profesores acerca de la enseñanza, el de Tabachnik y Zeichner (1985), con dos profesores principiantes, sobre las relaciones entre las creencias educativas y su práctica docente, o el trabajo de Escudero Muñoz y González (1985) para determinar los constructos personales de cinco profesores en torno a los Programas Renovados.

La utilización de la entrevista de investigación

**"constituye una vía fructífera para conocer sentimientos, pensamientos o intenciones de las personas anteriores a la observación, que pueden explicar determinadas organizaciones y comportamientos de personas..." Colás (1992, pág 260)**

En nuestro estudio la utilización de la entrevista se justifica por el deseo de cumplir los siguientes objetivos:

- Conocer las creencias de los docentes, sus teorías implícitas, en el período anterior a las prácticas.
- Comprender la evolución del pensamiento docente en relación estrecha a la evolución de la conducta del profesor en el aula.
- Conocer cómo evoluciona la autopercepción del profesor, y cómo valoran la eficacia del programa de formación, a lo largo de las tres fases del diseño.

- Servir de instrumento de triangulación metodológica a la utilización del diario, y la observación conductual.

Siguiendo la clasificación de Patton (1984, citado por Colás 1992), el tipo de entrevista utilizada fue la entrevista focalizada.

Este tipo de entrevista está caracterizada por la planificación previa de una serie de temas semiestructurados, que sirven de guía para las preguntas, y que son planteadas según la secuencia decidida por el investigador, en el curso de la misma.

El tipo de preguntas utilizadas fueron: (Patton 1984)

- Preguntas sobre comportamientos. El objetivo es que los profesores describan experiencias y actividades.

- Preguntas sobre opiniones y valores. Pretenden averiguar lo que los docentes piensan sobre sus comportamientos, a la vez que informan sobre sus intenciones y creencias.

- Preguntas sobre sentimientos y emociones. Indagan en la percepción de los docentes sobre la problemática en el aula.

- Preguntas contextuales. Se describen escenarios de actuación y datos de filiación.

En el proceso de preparación de las entrevistas se elaboró una lista de categorías o áreas temáticas, sobre las que debería de versar el contenido definitivo de las cuestiones planteadas a los sujetos. Para su elaboración partimos del modelo de Shavelson (1973), y Doyle (1985) sobre toma de decisiones.

La clasificación definitiva de áreas temáticas fue la siguiente:

## CATEGORIAS DE LA ENTREVISTA

### 1-PERCEPCION DE SI MISMO. EL ROL DE PROFESOR DE E.F.

- Rol de profesor de E.F. Función social, status profesional.
- Experiencias docentes previas.
- Formación recibida en el INEF.
- Percepción de sí mismo como profesor. Preocupaciones.

### 2-LA NATURALEZA DE LA E.F. Y SU ENSEÑANZA.

- La EF como asignatura en el curriculum.
- La enseñanza de la EF en los centros educativos. La relación con la actividad extraescolar.
- Competencias del profesor de EF.

### 3-PLANIFICACION DE LA ENSEÑANZA. DECISIONES PREAMBIENTES.

- Proceso de planificación.
- Objetivos de la EF.
- Contenidos.

### 4-LA SESION DE E.F. DECISIONES INTERACTIVAS.

- Variables de eficacia docente en la sesion de EF.
- La técnica de enseñanza.
- La interacción con los alumnos.
- Papel del alumno en la enseñanza.
- El control del grupo.

### 5-EVALUACION DEL APRENDIZAJE. DECISIONES POSTACTIVAS.

- Elementos de la evaluación.
- La calificación en EF.

### 6-RELACION CON EL CONTEXTO.

- Valoración de las prácticas para su formación.
- Influencias contextuales materiales.
- Relación con los compañeros, y con los padres.
- Relación Escuela-Sociedad.

En el desarrollo de la investigación se plantearon 4 entrevistas a cada uno de los sujetos. La realización de las mismas se ajustó al siguiente calendario:

- La entrevista 1 se realizó antes del inicio de las prácticas, predominando las preguntas de filiación y de opinión. Las fechas de realización fueron del 22 al 26 de octubre de 1990.

- La entrevista 2 se realizó después de la primera fase, en la que el docente actuó de forma autónoma, sin recibir ningún tipo de ayuda de supervisión, y se llevó a cabo para valorar las experiencias acumuladas por ensayo-error. Predominaron las preguntas de opinión, experienciales, y emocionales. Las fechas de realización fueron del 10 al 14 de Diciembre de 1990.

- La entrevista 3 se realizó al finalizar la segunda fase, caracterizada por la intervención del supervisor, siendo lo más destacable el comprobar cómo valoraba el docente los cambios experimentados en su conducta en el aula, y las diferencias de autopercepción con relación a la fase anterior. Predominaron las preguntas emocionales, de opinión y experienciales. Las fechas fueron del 20 al 22 de Marzo de 1991.

-La entrevista 4 se desarrolló al final del programa de formación, al terminar la fase tercera, en donde la supervisión recíproca del compañero fue la principal característica. Sirvió para entender la evolución del pensamiento docente y para valorar las aportaciones del programa de análisis de la práctica. Predominaron las preguntas emocionales y de opinión. Las fechas fueron del 10 al 15 de Junio de 1991.

Las entrevistas fueron grabadas en audio, para su posterior transcripción y análisis.

El contenido explícito de cada una de las cuatro entrevistas, aparece en los siguientes guiones:

ESQUEMA DE PREGUNTAS. ENTREVISTA - 1

- 1- ¿ Cual es tu experiencia docente en actividades de E.F.?
- 2- ¿ Qué opinión tienes sobre la profesión docente ?
- 3- ¿ Qué cualidades tienes como profesor ? ¿ Cuáles son tus preocupaciones antes de iniciar las prácticas ?
- 4- ¿ Te sientes seguro con la formación recibida en el INEF ?
- 5- ¿ Qué piensas de la E.F. como asignatura en los centros de enseñanza ?
- 6- ¿ Cuáles son las competencias que debe dominar un profesor de EF. ?
- 7- ¿ Cómo planificas tus sesiones ?
- 8- ¿ Qué contenidos crees deben enseñarse en BUP o EGB ?
- 9- ¿ Cómo crees que vas a plantear la relación con los alumnos en las clases ?
- 10- ¿ Qué variables crees que determinan la eficacia de una sesión de EF. ?
- 11- ¿ Qué elementos vas a tener en cuenta en la evaluación ?  
¿ Cómo los vas a calificar ?
- 12- ¿ Para qué crees que sirven las prácticas ?
- 13- ¿Cuál es tu motivación para participar en esta investigación ?
- 14- ¿ Qué variables contextuales piensas que pueden tener relación con tu enseñanza ?

ENTREVISTA - 2

- 1- ¿ Cómo te sientes actualmente como profesor ?, ¿ Cuáles son tus preocupaciones ?
- 2- Estás conociendo más directamente la profesión docente ¿ cuál es tu opinión ?
- 3- En tu centro ¿ cómo percibes que es conceptualizada la E.F.?
- 4- ¿ Qué competencias que debe dominar un profesor de E.F. ?
- 5- Define ¿ cuál es tu proceso de planificación ?
- 6- ¿ Qué objetivos principales persigues con tu enseñanza ?
- 7- Los contenidos que estás desarrollando ¿ los has elegido tú? ¿ cuáles crees que deben tratarse ?
- 8- Tu relación con los alumnos ¿ cómo es en la actualidad ? El control de la clase ¿ te plantea dificultades ?
- 9- ¿ Qué papel crees que debe tener el alumno en la enseñanza, a lo largo de las sesiones de E.F. ?
- 10- ¿ Qué destacarías más de tu técnica de enseñanza ?
- 11- ¿ Qué variables determinan la eficacia de una sesión de E.F.?
- 12- ¿ Has decidido ya cómo calificar a tus alumnos ?
- 13- ¿ Qué aspectos destacarías de las prácticas hasta el momento?
- 14- ¿ Qué relación crees que existe entre Escuela y Sociedad?
- 15- Define las variables contextuales que influyen en tu enseñanza.





- 1- ¿ Cual es tu valoración personal como profesor ? ¿ Te sientes satisfecho con tu trabajo ?
- 2- ¿ La formación recibida en el INEF en qué medida te está siendo útil ? ¿ Qué necesidades demandas ?
- 3- ¿ Ha cambiado tu concepción de la Educación Física como materia escolar ?
- 4- ¿ Qué competencias que debe dominar un profesor de E.F.?
- 5- Define tu esquema de planificación a largo plazo y de sesión.
- 6- ¿Cuál es tu balance sobre los contenidos de enseñanza ?
- 7- ¿ La relación con tus alumnos, en qué ha podido cambiar ?
- 8- ¿ Crees que la técnica de enseñanza que utilizas es eficaz ?
- 9- ¿ Qué variables determinan la eficacia de una sesión de E.F.?
- 10- ¿ El papel del alumno en tus clases en qué sentido ha podido cambiar ?
- 11- ¿ Cómo has calificado a tus alumnos en el segundo trimestre?
- 12- ¿ Qué cambiarías de la evaluación de la Educación Física ?
- 13- ¿ La supervisión recibida en qué sentido ha incidido en tus prácticas ?
- 14- ¿ Qué esperas obtener del intercambio de supervisión con tu compañero ?
- 15- Define las variables contextuales que influyen en tu enseñanza.

ENTREVISTA - 4

- 1- ¿ Qué imagen tienes, actualmente, de ti mismo como profesor?
- 2- Crees que es gratificante el rol de profesor. ¿ piensas dedicarte a la enseñanza ?
- 3- ¿Cuál es el papel que ocupa la E. F. como materia escolar ?
- 4- ¿ Cuáles son las competencias que te interesa dominar ?
- 5- En la realidad de un centro escolar ¿ Cómo crees que debe ser el proceso de planificación ?
- 6- ¿ Cuáles deben ser los objetivos de un programa de E.F. ?
- 7- En cuanto a los contenidos, ¿ Qué áreas incluirías en tu proyecto docente ?
- 8- ¿Cómo debe ser la técnica de enseñanza de un profesor de E.F.?
- 9- Comenta los problemas interactivos que has sufrido.
- 10- Señala las variables que definen la eficacia en E.F.
- 11- Propón los elementos que deben evaluarse y ¿ cómo lo harías el próximo año en tu centro ?
- 12- ¿ Qué valor le das a la supervisión del compañero ? ¿ en qué medida ha mejorado tu práctica ?
- 13- ¿ Tu papel como supervisor qué experiencia te ha aportado ?
- 14- ¿ Qué diferencias encuentras entre la supervisión del profesor y la recibida de tu compañero ?
- 15- Define las variables contextuales que te influyen.

#### 4.4.3 - EL DIARIO DE LOS PROFESORES

La utilización de documentos personales para el estudio de las realidades humanas y sociales es muy numerosa, desde que apareció el estudio de Allport en 1942, autor que conceptualizó las condiciones metodológicas en las cuales se debían realizar los estudios con documentos personales.

En el ámbito educativo, la utilización es también importante, dentro de los estudios cualitativos, en la línea del pensamiento de los profesores (Van Manen 1975, Berk 1980, Grumet 1980, Burgess 1984 ; en Zabalza (1991)

El diario del profesor es el más utilizado de los documentos personales, dado que suministra información respecto a la estructura y funcionamiento de la vida mental de los docentes.

A través de los diarios el profesor explora por sí mismo su actuación profesional, se autoproporciona feedback. A través del diario se desarrolla una consciencia individual de la propia experiencia personal. (Berk, 1980, citado por Zabalza, 1991)

En la formación del profesorado destaca la utilización del diario como instrumento de aprendizaje docente, dado que sirve para reflexionar acerca de la enseñanza, convirtiéndose en una de las actividades académicas más frecuentes de los programas de prácticas didácticas.

Entre las aportaciones del diario como instrumento formativo para los futuros docentes, destacan los efectos que produce sobre la mejora de la capacidad reflexiva de los profesores, y que Zabalza (1986) resume en las siguientes cuestiones:

- 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.

Muestra de las aportaciones recibidas por la elaboración del diario, destaca el relato de una de las profesoras participantes en la investigación. Ana refleja en la entrevista su balance personal sobre la realización del diario.

*" El diario me ha obligado a reflexionar sobre lo que ha pasado, cómo poderlo solucionar al día siguiente, porque si doy la clase y ya no pienso más en ella, la verdad es que se pierde mucho, porque pensaría, pero no de forma tan sistemática, además te ayuda a darte cuenta de ..., a pensar más despacio." (E2-3)*

La utilización del diario como instrumento de investigación para acceder al pensamiento de los docentes, y como instrumento de formación para los profesores, justifica la importancia que le hemos dado al diario, como principal fuente de recogida de datos.

La validez del diario como instrumento de investigación está condicionada a dos cuestiones metodológicas, muy discutidas por los críticos de la investigación cualitativa:

- La necesidad de establecer que los datos recogidos del diario reflejan en realidad los procesos de pensamiento de los profesores.

- La necesidad de demostrar que existe conexión entre el pensamiento de los docentes y su conducta en el aula.

Entre las razones que demuestran la validez de estas afirmaciones destacan las recogidas por Yinger y Clarck (1988)

- Los profesores frecuentemente atestiguan la validez y representatividad de sus propias notas.

- 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 es especialmente adecuada para el registro del pensamiento a lo largo del tiempo, pues permite mostrar la evolución de la estructura mental.

En cuanto a las exigencias metodológicas para el trabajo con diarios, Zabalza (1991) señala cuatro condiciones que los documentos deben cumplir:

. Representatividad - El documento debe reflejar la experiencia habitual de los profesores, y no estar sujeta a engaño deliberado en cuanto a su contenido.

. Adecuación - La utilización del diario debe formar parte de la actividades académicas o profesionales de los profesores, sirviendo de complemento a la práctica docente.

. Fiabilidad - Los datos recogidos en el diario deben ser comprobados por otras fuentes, para comprobar la veracidad de los documentos.

. Validez - Las interpretaciones realizadas de los datos deben estar apoyadas en evidencias documentales, recogidas de los relatos de los docentes, a los cuales puedan tener acceso otros investigadores.

Nuestro estudio se ha realizado siguiendo estas premisas, y los criterios de credibilidad en la investigación naturalista (Guba 1983), para poder dar respuesta metodológica a los problemas planteados.

Las condiciones metodológicas de la realización de los diarios utilizados en la presente investigación se resumen en:

1- Para evitar el engaño deliberado de los docentes, se ha evitado vincular su realización, a la evaluación de su trabajo como profesores en formación. Igualmente se ha garantizado el anonimato de los autores.

2- El diario se ha elaborado durante un tiempo prolongado, al menos durante 8 meses.

3- Se ha utilizado la observación de la conducta en el aula, y los registros de los propios observadores, para comprobar la veracidad de las afirmaciones sobre los sucesos dentro de la clase.

4- Se ha utilizado triangulación metodológica, con el uso de la entrevista y de la propia observación del investigador, presente en todas las sesiones de enseñanza.

5- En cuanto a la interpretación de los datos, se ha utilizado el contraste de otros dos investigadores, que han analizado una muestra representativa de cada uno de los sujetos.

6- La formulación de categorías se ha realizado tras una negociación extensa del equipo de investigación, buscando el acuerdo en la descripción de las interpretaciones.

7- El análisis de contenido se ha realizado auxiliado por un programa informático para análisis de datos cualitativos, estableciéndose la frecuencia temática de cada uno de los tópicos del pensamiento docente, a lo largo de las tres fases del diseño.

8- Se han recogido descripciones minuciosas del pensamiento 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.

En cuanto a las características de los diarios utilizados para la investigación, debemos reseñar que los cuatro profesores realizaron su diario de prácticas desde el inicio de su actuación docente, el 15 de Octubre, y hasta el final de Programa, el 30 de Mayo.

Los diarios se han estructurado en tres partes, correspondiendo la distribución temporal con las tres fases del diseño de investigación. A su vez la estructura del contenido en cada uno de los períodos, se relaciona con cada una de las sesiones de enseñanza impartidas por el docente.

Para evitar que el diario no tuviera validez en cuanto a su contenido, los docentes fueron instruidos en cada uno de los períodos sobre cómo debían realizar sus registros. La información específica que se les proporcionó fue la siguiente:

.El diario se cumplimentará en el día de la clase, durante la tarde o noche, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

.Cada día se escribirá al menos una carilla, siendo libre su extensión máxima.

.El contenido del diario podrá versar cada día sobre:

- los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- la dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- incidentes críticos.
- otros temas de interés para el docente.

.Cada día irán apareciendo todos o algunos de los temas sugeridos.

Siguiendo la clasificación de Zabalza (1991) sobre el tipo de diarios, debemos comentar que los documentos utilizados en la presente investigación se encuadran dentro los diarios mixtos, centrados en los sujetos, y centrados en las tareas. Son diarios que expresan las características de los actores, profesor y

alumnos, que 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. Son diarios en donde se integra lo referencial y lo expresivo, siendo especialmente útiles para acceder al pensamiento de los profesores.

Al finalizar cada una de las etapas, se les pedía a los profesores, el diario personal, para comprobar que el contenido del mismo se ajustaba a las expectativas de la investigación, no siendo necesario plantear modificación alguna, tras las revisiones realizadas.

En cuanto al contenido de los diarios, la investigación se ha preocupado por captar:

1- El estilo narrativo, predominando en la primera fase del estudio el carácter descriptivo en los diarios, para ir avanzando progresivamente en niveles de mayor reflexión.

2- Los temas, los focos de atención de los docentes, aquellas cuestiones que les han interesado a los profesores en cada etapa.

3- Los juicios realizados, concretándose en el análisis de la autopercepción docente, en donde se recogía la frecuencia de aparición de problemas y preocupaciones (juicios negativos), o de satisfacciones (juicios positivos).



#### 4.4.4 - NOTAS DE CAMPO DEL INVESTIGADOR

Las notas de campo del investigador es otra de las formas habituales de recoger información en la investigación cualitativa. Se incluye dentro de la observación participante, como parte del proceso investigativo.

El proceso de recogida de datos se ha realizado con el objetivo de conocer lo que ocurría durante las sesiones de análisis de la práctica docente, llevándose a cabo en dos fases diferentes:

1- Durante la fase segunda del programa de formación, en donde se realizaba análisis de la práctica en interacción con el supervisor, las notas de campo tenían un carácter muy personal, dado que observador y supervisor eran la misma persona. La posibilidad de recoger información sobre lo que estaba ocurriendo en las sesiones de análisis de enseñanza, ha permitido al investigador ser consciente del proceso de supervisión, dado que en las notas de campo se explicitaba la temática sobre la que se centraba el análisis (las categorías que se analizaban), así como el tipo de supervisión que se llevaba a cabo, definiendo el papel de supervisor y docente en cada una de las sesiones.

2- Durante la tercera fase en la cual se realizaba análisis de la práctica en interacción con el compañero, el investigador actuaba como observador externo, registrando de forma descriptiva la temática del análisis y el papel de cada uno de los actuantes, los dos profesores que analizaban recíprocamente las sesiones de enseñanza.

Las notas de campo han sido utilizadas con un objetivo principalmente formativo. La realización de la observación participante ha permitido al investigador interpretar más correctamente lo ocurrido con los datos, a la vez que actuar de forma más racional y reflexiva durante las sesiones de análisis, puesto que, al igual que ocurre con la elaboración del diario, estimula la autoconciencia y el autoanálisis.

La gran extensión del estudio, nos ha impedido utilizarlas como instrumento de investigación, postergándose su análisis para futuros trabajos.

#### 4.4.5 - OTROS DOCUMENTOS PERSONALES DE LOS PROFESORES

Entre las técnicas no interactivas de investigación cualitativa destaca la utilización de otros documentos personales como son las programaciones o las memorias de prácticas.

Dentro de las actividades formativas del programa de prácticas que se realiza en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, es reseñable la elaboración personal de:

1- La programación de aula para el curso asignado. Esta se confecciona durante el primer trimestre, y es analizada con el supervisor, de forma individual, a lo largo del segundo trimestre, finalizando su elaboración definitiva en los últimos meses del curso.

2- La memoria de prácticas se confecciona durante el mes de Junio, tratando de reflejar el análisis personal reflexivo sobre lo que ha ocurrido durante el curso. El objetivo es que el docente realice una revisión valorativa sobre su actuación, sobre las condiciones del programa de formación, y sobre el trabajo de los supervisores.

La utilización de estos documentos ha servido al investigador para contrastar la información recogida de los diarios, y de la observación en el aula, así como para conocer con mayor exactitud el proceso llevado a cabo por los enseñantes.

#### 4.5 - PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACION

##### 4.5.1 - PREPARACION DEL TRABAJO

El procedimiento seguido en la investigación, incluye la preparación del trabajo, el cual lo dividimos para su descripción en varios pasos, que muestran el orden cronológico que se siguió en la práctica.

1) El primer paso en la preparación del trabajo de investigación fue definir la metodología a utilizar para valorar la eficacia del programa. El esquema que a continuación exponemos refleja la metodología general de la investigación, que permite comprender el procedimiento de investigación llevado a cabo.

#### ESQUEMA GENERAL DE LA METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

<u>OBJETO DE ESTUDIO</u>	<u>MATERIAL</u>	<u>TIPO DE ANALISIS</u>	<u>METODOLOGIA</u>
CONDUCTA DOCENTE	REGISTROS OBSERVACION	SERIES TEMPORALES	CUANTITATIVA
PENSAMIENTO DEL PROFESOR	DIARIOS ENTREVISTAS	ANALISIS CONTENIDO	CUALITATIVA

2) El segundo paso consistió en la selección de los profesores participantes en la investigación y la realización de la primera entrevista, efectuada para determinar el nivel de partida previo al inicio del programa de formación. Las condiciones de realización de las entrevistas se especifican en las páginas 130 - 137.

3) El siguiente paso consistió en la preparación de las condiciones de observación. El marco de trabajo fue un Seminario sobre Análisis de Enseñanza realizado con alumnos de cuarto curso de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte. La preparación y entrenamiento de los observadores, así como los registros utilizados se concretan de forma específica en las páginas 123 - 129.

4) En cuarto lugar procedimos a la preparación del material de grabación y normas de utilización.

Con el objeto de que los observadores registraran la información, sin condicionar la actuación docente, se utilizó un micrófono inalámbrico que permitía que el contenido del discurso del profesor fuera recogido a distancia. Los observadores situados en los límites de la instalación contaban con unos auriculares para la recepción del sonido.

La grabación de las clases fue realizada por el propio investigador, el cual recogiendo, las sugerencias de Delgado (1990)

**"El Observador realizó panorámicas generales de la clase durante la mayor parte de la misma y tomando planos cortos del profesor cuando éste diera información inicial de las tareas a los alumnos de forma que pudiera observarse su ubicación y situación respecto del grupo. Se siguió al profesor, con el fin de poder observar en detalle las correcciones e interacciones con los alumnos."**

Para cada sesión de enseñanza se preparaba un material de grabación que incluía la cámara de video y el micrófono inalámbrico.

Con el objeto de no tener problemas con el material audiovisual se estableció un protocolo de comprobación que

incluía los siguientes pasos:

- . comprobación de la corriente de la red.
- . colocación de la cámara en el plano de visión más adecuado a cada clase.
- . conexión de todos los aparatos entre sí, cámara, amplificador e inalámbrico.
- . comprobación a través del visor del inicio de la grabación.
- . revisión de la calidad del sonido a través de los auriculares.

El plano de grabación se insistió en que fuera panorámico al objeto de captar la sesión en todo su desarrollo.

Todas las sesiones fueron grabadas, existiendo dos observadores en cada una de las clases, para registrar las variables conductuales.

5) Por último y antes de iniciar el desarrollo del programa, se prepararon las condiciones de intervención de los docentes. Para ello tuvimos una reunión explicativa con los profesores, en donde se les expusieron las características del programa de formación, y las pautas de actuación de cada uno de ellos, a lo largo de las tres fases. La información necesaria se les entregó por escrito, según se especifica en la página 142.

#### 4.5.2 - DESARROLLO DEL PROGRAMA DE FORMACION

El programa de formación se conceptualiza como programa de análisis de la práctica docente. Se ha llevado a cabo con cuatro profesores en formación, pertenecientes al grupo "b" de la asignatura de Didáctica de la Educación Física y el Deporte II, de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, tutelados por el propio investigador.

La experiencia ha sido realizada durante el curso 90-91, y ha tenido una duración de 8 meses, iniciándose el día 15 de Octubre y finalizando el 30 de Mayo.

El programa se ha desarrollado en tres fases.

- 1 - Práctica autónoma, con formación teórica.
- 2 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el supervisor.
- 3 - Práctica autónoma, y análisis de la práctica en interacción con el compañero.

## FASE 1- FORMACION TEORICA CON PRACTICA AUTONOMA

### a) Programa de formación:

-Práctica docente autónoma 2h. semanales.

### b) Recogida de datos:

-Observación línea base de competencias docentes.

-Entrevista (1)- 22-26 oct.

-Diario de clase.

Fechas : 15 de Octubre - 15 de Enero

Durante esta fase los docentes han seguido las pautas de actuación que se detallan, y que fueron entregadas a cada una de ellos.

1- actuación docente- El profesor de prácticas impartirá dos sesiones semanales, ajustándose a las condiciones reales del centro, en cuanto al uso de instalaciones, material y contingencias climatológicas.

Una vez a la semana la sesión será observada por alumnos de cuarto curso, que analizarán la conducta docente, especialmente en lo que respecta al tiempo útil y el feedback (variables conductuales). La sesión será grabada en video para facilitar la observación. Como complemento a la práctica docente, el profesor acudirá a las sesiones teóricas, comunes para todos los alumnos de quinto curso, de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II , durante 3h. semanales.

2- planificaciones- Cada sesión será planificada libremente por el profesor en formación, siguiendo el modelo que desee.

Las dos planificaciones serán entregadas al supervisor una vez terminada la clase.

3- observación- En esta fase no se realizará observación del compañero.

4- diario de clase- Una vez terminada la sesión, se realizará un informe escrito en el diario, sobre el desarrollo de la clase. Este informe se ajustará, en lo posible, a las siguientes consideraciones :

.El diario se cumplimentará en el día de la clase, durante la tarde o noche, para facilitar el recuerdo de lo sucedido.

.Cada día se escribirá al menos una carilla, siendo libre su extensión máxima.

.El contenido del diario podrá versar cada día sobre:

- los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- la dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- incidentes críticos.
- otros temas de interés para el docente.

.Cada día irán apareciendo todos o algunos de los temas sugeridos.

5- visionado de la sesión- En esta fase no se realizará.

En cuanto a la valoración realizada por los propios profesores, sobre el desarrollo de esta fase, los comentarios no son muy positivos. Todos reflejan las dificultades sufridas, y se lamentan por no haber podido contar con la ayuda del supervisor.

Lucía, es una de las docentes que más ha podido evolucionar de forma autónoma. Su experiencia se refleja en dos etapas, durante este primer período.

*"Hay dos etapas, al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo; luego aprendí que me tenían que escuchar en silencio..., conseguí los objetivos, la organización fue mejorando, esto me hace pensar que estoy aprendiendo" (E1-2)*



Pese a la mejora, Lucía destaca, comparativamente con las fases posteriores, las limitaciones del trabajo autónomo, siendo especialmente interesantes las referencias que realiza a las carencias de los compañeros que no han participado en la investigación.

*" Yo creo que la primera fase no tendría que contar siquiera, porque aquello era..., lo pasé fatal, no sabía... Sabía que estaba fallando en un montón de cosas... Creo que la primera no sirve para nada, y el miedo que tengo no es por mí, sino por el resto de la gente que no ha pasado por la siguiente fase, y que se queden ahí estancados" (E1-4)*

Ana tuvo muchos problemas durante esta primera fase, especialmente derivados de su negativa a controlar las normas disciplinarias.

*"La primera fase era una desesperación, porque yo me veía un montón de problemas, bueno al principio, yo no lo percibía como problemas, yo pensaba que era relativamente normal, la verdad, es que empezaba a darme más cuenta de que era problema cuando tu me decías "¿tu lo percibes como un problema?" y yo te decía, no, y al bastante tiempo ya me di cuenta de que realmente sí lo era, porque creía que esa situación, más o menos, al poco tiempo se iba a resolver, pero había que tomar otros medios, y cuando se empezaron a poner, entonces sí." (E2-4)*

Andrés, es otro caso de profesor con problemas durante esta fase. Su inseguridad docente le creó grandes problemas de control.

*"En la 1ª fase es que realmente no sabes que es lo que terminas haciendo, sales muy cabreado muchas veces, otras veces sales mucho más grato y realmente no tienes constancia de porque te sale, no tienes unos datos, una serie de información que te corrobore aquello." (E4-4)*

FASE 2- PRACTICA AUTONOMA Y ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL SUPERVISOR

a) Programa de formación:

- Práctica docente 2h. semanales.
- Análisis de la práctica con el supervisor, tras visionado conjunto. 1h. semanal.

b) Recogida de datos:

- Observación de competencias docentes.
- Entrevista (2)- 10-14 de Diciembre.
- Diario de clase.
- Notas de campo de observación participante en las sesiones de supervisión.

Fechas: 16 de Enero - 15 de Marzo

Esta fase se caracteriza por la incorporación del supervisor de prácticas al proceso de formación. Una reunión semanal permitió desarrollar esta labor. Las pautas de actuación, entregadas a todos los docentes, se concretaron en:

1- actuación docente- El profesor en prácticas continuará desarrollando su labor docente, dos sesiones semanales. Los observadores seguirán analizando la conducta del profesor en el aula, especialmente el tiempo útil y el feedback. La sesión será grabada en video una vez a la semana para facilitar la supervisión. Continuará la asistencia a las sesiones teóricas de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el Deporte II.

2- planificaciones- cada sesión será planificada libremente por el profesor en formación, siguiendo el modelo que desee.

Cada planificación será comentada con el supervisor en la sesión semanal dedicada al efecto.

3- observación- En esta fase no se desarrollará observación del compañero.

4- diario de clase- Las condiciones del diario se mantienen durante esta fase, recordando que los temas a tratar versarán sobre:

- .los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- .las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- .La dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- .incidentes críticos.
- .otros temas de interés para el docente.

5- visionado de la sesión- semanalmente el docente visionará su sesión de enseñanza junto con el supervisor para analizar el desarrollo de la clase, con el objeto de encontrar las causas de los problemas, y las posibles soluciones a los mismos.

El supervisor será el mediador para que el propio docente desarrolle sus estrategias propias de intervención, tratando de incidir en la mejora de su capacidad de análisis de la práctica.

La valoración de los profesores con relación a esta segunda fase, en donde interviene el supervisor, es totalmente diferente. Los docentes aprecian la ayuda recibida, siendo alto su nivel de satisfacción por las mejoras obtenidas, tanto en la eficacia de la clase, como en su seguridad como profesores.

El análisis de Lucía es representativo de lo que los docentes expresaron en las entrevistas, tras la segunda fase del programa. Sus valoraciones fueron, en general, positivas.

*" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido quedar ,es algo, que yo no tenía" (E1-3)*

Los profesores que más ayuda necesitaron, son los que más apreciaron la ayuda del programa de formación, en cuanto a la

intervención del supervisor. El caso de Andrés es un ejemplo muy significativo.

"En la 2ª parte para mí fue determinante porque realmente aprendí las pautas de control de clase y me ayudó para que la clase realmente fuera eficaz. Como antes, no sabías si la clase era eficaz o no, tú veías a la gente que participaba y tal, pero bueno sabías que podías haberlo hecho mejor, pero bueno, no sabes en qué habías fallado, aquí al menos ya sabes y dices esto falla." (E4-4)

"Pienso que el papel de supervisor te permite aumentar mucho la capacidad analítica, al principio miras las cosas y no ves nada, hasta que vas estableciendo una rutina de seguimiento que a lo mejor en todo el video ves 4 ó 5 cosas y eso es lo determinante de la sesión y eso se adquiere con la práctica, se adquiere mucha soltura y en relación a otros compañeros que no han estado en el experimento cuando hablas con ellos en análisis de video ni te molestan en apuntar las cosas, las vas viendo y dices esto, esto y esto y tienes una capacidad bastante analítica." (E4-4)

Ana realizó un balance general que recogía las aportaciones del supervisor.

En cuanto al balance general primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no... A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, y de esta manera o de la otra, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba. y me dio seguridad." (E2-4)

#### OBSERVACION LÍNEA BASE DE COMPETENCIAS DOCENTES

Al finalizar la fase segunda, se eliminó la ayuda del supervisor. Para apreciar las mejoras producidas por la intervención del supervisor, el docente volvió a realizar práctica autónoma con formación teórica, siguiendo las recomendaciones de la fase primera. Para controlar el proceso de adquisición de competencias, y de construcción del conocimiento práctico, se siguieron registrando las variables conductuales, feedback y tiempo útil, a la vez que el profesor continuaba con la redacción del diario.

FASE 3- PRACTICA AUTONOMA Y ANALISIS DE LA PRACTICA EN INTERACCION CON EL COMPAÑERO

a) Programa de formación:

- Actuación docente 2h.semanales.
- Observación de la actuación del compañero.1h.sem.
- visionado conjunto con compañero, 2h. semanales, en sesión de supervisión recíproca.

b) Recogida de datos:

- Observación de competencias docentes.
- Entrevista (3) -20-22 de Marzo.
- Entrevista (4) -10-15 Junio.
- Diario de clase.
- Notas de campo del observador externo, de las sesiones de supervisión de colegas.

Fechas : 22 de Abril - 30 de Mayo

La incorporación del compañero, representa la aparición del papel de observador, y analizador docente.

El programa de formación se complementa con dos nuevas actividades:

- observación de la sesión del compañero.
- supervisión recíproca de las sesiones de enseñanza.

Las pautas de actuación se concretan en la información que recibieron los docentes:

1- actuación docente- No sufre modificaciones con relación a la fase anterior, dos sesiones semanales de práctica. El video de cada sesión permitirá analizar las actuaciones docentes de los dos compañeros. Continuará la asistencia a las sesiones teóricas de la asignatura Didáctica de la Educación Física y el DeporteII.

2- planificaciones- Cada sesión será planificada libremente

por el profesor en formación, siendo comentada con el compañero durante la reunión de supervisión.

3- observación- En esta fase es necesario observar en directo la clase del compañero para facilitar la supervisión posterior. Se observará una de las dos clases semanales, la cual será grabada en video para su análisis.

4- diario de clase- Las condiciones del diario se mantienen durante esta fase, recordando que los temas a tratar versarán sobre:

- .los sentimientos y estados de ánimo personales, en relación a la vida profesional.
- .las actividades de enseñanza y la metodología seguida.
- .La dinámica de la clase y las relaciones con los alumnos.
- .incidentes críticos.
- .otros temas de interés para el docente.

5- visionado de la sesión- Semanalmente los dos compañeros se reunirán para analizar el desarrollo de su enseñanza, visionando cada una de las sesiones, adoptando uno de ellos el rol de supervisor, cambiándose los papeles con la otra grabación.

La valoración de los docentes sobre el desarrollo del programa en esta tercera fase, está muy ligada a su experiencia como supervisores del compañero. Los comentarios aparecen recogidos en la descripción de las sesiones de análisis de la práctica, pág 155.

En cuanto a su percepción sobre la eficacia de esta fase, no establecen diferencias entre la ayuda del supervisor y la del compañero, más bien es percibida como una continuación de la anterior.

**" La primera fase son todo inconvenientes, la segunda y la tercera ventajas, y además estas son muy parecidas...porque a lo mejor ella no tiene los conocimientos y la experiencia que tienes tú, pero aunque se tenga algo menos , o se diga de otra forma, pues también vale, y entonces yo creo que ventajas todas" (E1-4)**

#### 4.5.3 - LAS SESIONES DE ANALISIS DE LA PRACTICA

El análisis de la práctica docente es el fundamento de la presente investigación. Los objetivos a lograr se resumen en la intención de que el profesor en formación aprenda a analizar su propia práctica (con la ayuda inmediata de otros)

Esta afirmación justifica que el programa de análisis tenga una orientación más reflexiva que competencial, y que esté conceptualizado dentro de los programas de formación orientados a la indagación. ?

Las actividades de análisis se han desarrollado durante las dos últimas fases, contando para ello con la colaboración del experto (investigador), y del compañero.

La descripción del desarrollo de las sesiones de análisis debemos diferenciarla en función del agente supervisor.

#### - SUPERVISION DEL EXPERTO -

La fase segunda del programa de formación se caracteriza por la realización de análisis de la práctica en interacción con el experto.

Este tipo de supervisión, aparece conceptualizada como Supervisión Clínica .

"El término clínica se refiere a una relación cara a cara entre el supervisor y el profesor, y está centrada en la conducta que el profesor desarrolla en su clase" (Acheson y Gall, 1980, citado por Marcelo, 1989)

La supervisión clínica permite una conexión teoría - práctica, y está centrada en la acción docente concreta y contextual (García Alvarez, 1987)

La supervisión debe estar centrada en el mejoramiento de la enseñanza, y el objetivo es la mejora instruccional a través de un proceso de observación colegiada y de retroacción focalizada (Hall, 1983), en García Alvarez (1987).

En relación al estilo de supervisión los programas centrados

en la adquisición de competencias, incluyen un tipo de supervisión técnica, orientados a la mejora de la conducta del profesor en el aula.

Los modelos orientados a la indagación realizan una supervisión que pone énfasis en el análisis racional de la enseñanza, con el objetivo de que los profesores supervisados lleguen a ser más analíticos con su propia práctica (Zeichner y Liston, 1985)

El tipo de supervisión realizado dentro del presente programa de formación se encuadra dentro de los estilos de supervisión humanistas, que entienden la supervisión como una relación de ayuda centrada en el profesor (García Alvarez, 1987).

No hemos querido perder el componente técnico de la supervisión, de tal modo que los objetivos se han centrado en mejorar la conducta del profesor en el aula, tratando de que sea más eficaz, más competente, pero siempre ligado a una mejora en su autoconcepto, y en su capacidad para analizar su práctica.

**"Para modificar su comportamiento debemos previamente modificar sus creencias, valores y percepciones"** (García Alvarez 1987, pág. 128)

La estructura del ciclo de supervisión clínica se ha realizado adaptando el modelo de Goldhammer (1980), y ha constado de cuatro fases:

1- Conferencia preobservacional - En el primer encuentro entre profesor y supervisor, se revisaba la planificación, a la vez que se intentaba profundizar en las creencias de los docentes. La actitud del supervisor era de escucha, respetando los intereses, y puntos de vista del profesor, con respecto a la planificación de la clase. Este encuentro se realizaba antes de cada sesión, y como parte final de la sesión de análisis. Cada día se analizaban las planificaciones de la semana siguiente.

2- Observación - El supervisor estaba presente en el desarrollo de la sesión, realizando un tipo de observación abierta, complementaria con los registros realizados por los observadores de las variables conductuales. La observación



abierta estaba basada en las categorías de análisis que posteriormente detallaremos, al hablar de la conferencia de análisis. La grabación de la clase permitía revisar el desarrollo cuando fuera necesario.

3- Análisis - El supervisor recogía, el día anterior a la reunión, los datos registrados por los observadores, realizando un primer juicio valorativo de los resultados, así como preparando el contenido de la supervisión a realizar posteriormente.

4- Conferencia de análisis - En este encuentro entre supervisor y profesor se llevaba acabo el análisis propiamente dicho. La reunión se realizaba en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, una vez a la semana, y durante dos horas.

La sesión de análisis tenía la siguiente estructura:

I- Visionado de la sesión en su totalidad

II- Cumplimentación de la planilla de valoración de las categorías de análisis, en la cual el docente tenía que registrar numéricamente (escala 1-5), su percepción sobre las diversas categorías:

TIEMPO UTIL

INFORMACION INICIAL

FEEDBACK

ORGANIZACION

ACTIVIDAD - VALIDEZ DE LA TAREA

- MOTIVACION

- INDIVIDUALIZACION

- AUTONOMIA

CONTROL DEL GRUPO

ACTITUD DEL DOCENTE

CLIMA DEL AULA

OTROS PROBLEMAS

El objetivo de este registro numérico, era el de facilitar la explicitación del pensamiento, haciéndole más consciente de su actuación, a partir del análisis sistemático de las principales variables del aula. La valoración numérica sirvió para centrar y focalizar el análisis de forma específica, dando lugar a un diálogo entre profesor y supervisor en torno a los problemas de la sesión.

III- Justificación del profesor en prácticas de la valoración realizada en cada una de las categorías.

IV- Diálogo compartido profesor - supervisor en torno a cada uno de las categorías. El supervisor inicialmente exponía y comentaba los datos de la observación de las variables conductuales, y en una segunda parte analizaba la sesión con el docente, tratando de que fuera avanzando en los niveles de reflexión, que a continuación se detallan:

- Descriptivo- el profesor narra la secuencia de actividades realizadas en el aula, así como la conducta de profesor y alumnos en la clase.

- Interpretativo - el docente es capaz de identificar problemas, y analizar las causas de los mismos.

- Propositivo - el profesor elabora alternativas de actuación propias que den solución a los problemas encontrados.

El supervisor iba actuando de forma individualizada con cada uno de los profesores, tratando de desarrollar la capacidad reflexiva de los docentes, interviniendo desde el nivel que el docente no alcanzaba a solucionar. ?

V- Repaso del supervisor a los temas más conflictivos, tratando de centrar las estrategias de intervención sugeridas durante el análisis

VI- Nueva conferencia preobservacional para analizar la planificación de la próxima semana, con lo cual quedaba cerrado el ciclo de supervisión.

- SUPERVISION DEL COMPAÑERO -

La supervisión del compañero representa una derivación de la supervisión clínica, en donde el agente supervisor pasa a ser un "colega"

Este tipo de supervisión ha sido más utilizada en la formación permanente, en donde los profesores experimentados actuaban colaborando con los principiantes, con el objetivo de proporcionar ayuda profesional, (Joyce 1980, Rudduck 1987, Garmston 1987, Schon 1987, citados por Marcelo 1989)

El enfoque utilizado en la formación inicial, se basa en la actuación de dos compañeros, que colaboran recíprocamente en el análisis de su práctica en el aula.

De los modelos revisados por Marcelo, en la presente investigación se ha utilizado el de Donald Schon (1987), que propone la "reflexión en la acción, como estrategia para generar conocimiento a partir de la práctica". En este modelo el compañero lleva a cabo un diálogo reflexivo sobre la actuación del profesor en el aula.

El modelo utilizado parte de la situación de igualdad entre los compañeros, ambos son principiantes, y ambos se benefician de la adopción de los dos roles:

- Profesor que es supervisado.
- Profesor que supervisa.

Durante las sesiones de análisis recíproco el docente analiza su propia práctica, auxiliado por el compañero, a la vez que analiza la práctica del colega, lo cual, incrementa los

beneficios de la experiencia de análisis.

Ha sido necesario, para llevar a cabo esta actividad, que el docente haya aprendido las técnicas de análisis, durante la fase anterior, de lo cual se deduce que el modelo empleado no finaliza cuando el profesor es competente en el aula, sino cuando también es capaz de analizar la práctica.

La estructura del ciclo de supervisión es similar a la del experto, concentrándose toda la actividad en la sesión de análisis.

Las reuniones se han realizado en el Laboratorio de Análisis de Enseñanza, con una frecuencia semanal, y durante dos horas.

El esquema de la sesión se concreta en las siguientes partes:

I- Visionado conjunto de las dos sesiones.

II- Cumplimentación individual de la planilla de valoración.

III- Análisis dialogado de la sesión del primer docente, partiendo de la justificación personal de cada categoría.

IV- Análisis de la sesión del segundo profesor, siguiendo la misma secuencia.

V- Intervención del investigador tratando de comentar la actitud de cada docente durante el ejercicio del rol de supervisores, orientando el tipo de actuación más adecuada. El investigador no analiza las sesiones de enseñanza, sino tan solo la actuación de los docentes como supervisores.

#### 4.6 - ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS

Para el análisis cuantitativo de los datos, recurriremos al análisis de la conducta del profesor en el aula. Hemos continuado la línea iniciada por Delgado (1990), el cual para comprobar la eficacia de un entrenamiento docente utilizó las variables, entre otras, tiempo útil, frecuencia total de feedbacks y frecuencia de feedbacks correctos.

En la presente investigación, y dado el carácter mixto de la metodología, se utilizó para el análisis cuantitativo un diseño intrasujeto multivariable con tratamiento múltiple, y con fases no reversibles y secuencias establecidas.

El diseño está compuesto por un estudio original y tres replicaciones sistemáticas.

El diseño contiene cuatro fases experimentales (A-B-A-C), y se caracteriza por la introducción de los tratamientos y su posterior retirada. Es un "diseño de retirada", pues el objeto es la estimación de la eficacia de los tratamientos. (Barlow y Hersen 1988)

El diseño se inicia con la medición de la línea base de las tres competencias docentes (A), introduciéndose posteriormente el primer tratamiento (B), programa de análisis de la práctica a través de la supervisión del experto universitario. Nuevamente se realiza una medición de la línea base (A), para evitar el efecto de solapamiento de los dos tratamientos. Evidentemente la acción de supervisión del compañero, segundo tratamiento (C) ejerce un efecto acumulativo sobre los niveles conseguidos en la fase B, pero dado el carácter irreversible del aprendizaje, consideramos imprescindible realizar este tipo de diseño.

La necesidad de formar profesores, pensando en su posterior práctica docente, refuerza la utilización de un diseño irreversible, en donde la acción final de supervisión la realice el compañero, única figura posible durante la formación permanente, lo cual nos permite estimar la permanencia de los niveles alcanzados durante el tratamiento, y por tanto validar la eficacia del programa de formación, el cual, pretende preparar

al futuro profesor para su ejercicio profesional independiente.

La comparación entre los dos tratamientos, debería establecerse por la administración en dos tratamientos con líneas de base entremezcladas, a dos individuos distintos, y con el orden de los tratamientos contrabalanceados, pero dado que estamos hablando de que es un programa de aprendizaje, el sujeto necesita aprender a realizar el análisis de la práctica con el supervisor (fase B), para posteriormente realizarlo con su compañero (C). Por tanto el efecto acumulativo de interferencia por tratamiento múltiple es lo que el diseño prevé que se produzca, dadas las características de la investigación.

El control que comporta este tipo de diseño impide establecer una relación funcional con un único sujeto. Es por ello que surge la necesidad de realizar una replicación sistemática con otros sujetos, y en otros contextos, para poder generalizar en mayor medida los resultados.

*no hay replicación si el diseño lo no permite*

Para poder replicar sistemáticamente hemos elegido otros tres casos de profesores que trabajan en contextos diferentes, tanto en cuanto al nivel educativo, primaria y secundaria, como en el tipo de centro, público y privado, como en el tipo de enseñanza, bachillerato y formación profesional.

En el análisis de los datos cuantitativos se ha utilizado el procedimiento de "Análisis de Series Temporales", que permite comparar los datos a lo largo del tiempo, en diversas fases, para un sujeto individual (Barlow y Hersen, 1988).

El análisis de series temporales utilizado para diseños de caso único en los que se comparan fases alternas, proporciona una información importante acerca de las características de los cambios conductuales a lo largo de las fases.

El análisis visual de los datos permiten señalar cambios en diversas dimensiones:

- Cambio de nivel. Se refiere a un cambio en el punto en el que se realiza la intervención. Suele aparecer en las primeras sesiones del tratamiento.

- Cambio en la pendiente. Se refiere a un cambio en la tendencia entre o a lo largo de las fases.

- Cambios en las medias de cada fase. Se concreta en las

diferencias entre los valores medios de cada una de las fases.  
(Barlow y Hersen 1988)

El análisis de los datos en este tipo de estudio, está condicionado por la dificultad de estabilizar los valores en las variables, debido a que las sesiones de Educación Física son diferentes entre sí, por el diferente contenido de aprendizaje, por la diferente actitud del grupo, por la diferente conducta del profesor, en definitiva por las variaciones producidas en las interacciones del aula. La necesidad de respetar el contexto de investigación para asegurar la validez externa, ha podido afectar a la validez interna de esta investigación .No obstante se aprecia una diferencia significativa en todos los sujetos en cuanto a la evolución a lo largo del diseño, de los niveles de las variables.

Los criterios utilizados para valorar la eficacia del programa de formación están basados en el trabajo de Delgado Noguera sobre la eficacia de un entrenamiento docente (1990).

#### CRITERIOS UTILIZADOS PARA LA VALORACION DE LOS DATOS

##### TIEMPO UTIL

(4) Excelente	80%
(3) Bueno	60 - 79%
(2) Regular	40 - 59%
(1) Malo	<40%

##### FEEDBACK TOTAL

(4) Excelente	>80
(3) Bueno	61 - 79
(2) Regular	50 - 60
(1) Malo	<50

##### FEEDBACK CORRECTO

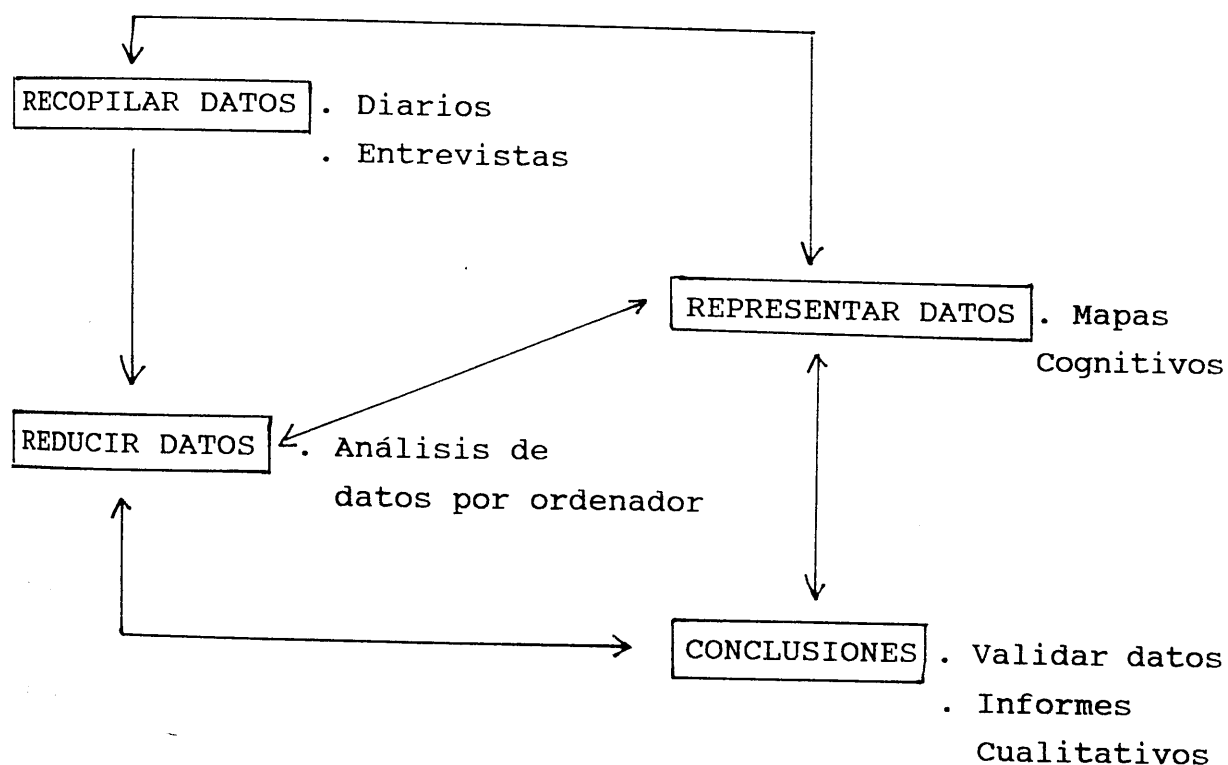
(4) Excelente	>65
(3) Bueno	49 - 64
(2) Regular	40 - 48
(1) Malo	<40

#### 4.7 - ANÁLISIS DE LOS DATOS CUALITATIVOS

El análisis del pensamiento docente es el principal objetivo de la presente investigación. Pese a que la metodología utilizada ha sido mixta, hemos preferido decantarnos, en el análisis, hacia la parte más cualitativa, dada la riqueza de la información encontrada, especialmente del análisis de los diarios de los profesores.

El análisis cualitativo de los datos ha sido realizado siguiendo el esquema propuesto por Miles y Huberman (1984), el cual se presenta de forma lineal para su comprensión, y de forma interactiva, de acuerdo al procedimiento seguido.

#### ESQUEMA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO



( Miles y Huberman 1984 )



#### 4.7.1 - ORGANIZACION DEL ANALISIS

El análisis de contenido ha sido realizado según el modelo de Bardín (1986).

I- Elección de documentos- Se han elegido los diarios de cuatro profesores, elaborados durante las tres fases del programa de formación, de acuerdo a las características reflejadas en las páginas 135-140.

II- Formulación de objetivos- Los objetivos del análisis de contenido se concretan del siguiente modo:

1-Analizar cómo mejora la autopercepción del profesor a lo largo de las tres fases del programa de formación.

2-Conocer qué tópicos de interés constituyen su "Conocimiento Práctico".

3-Descubrir las fuentes de preocupación o satisfacción de los profesores.

4-Comparar finalmente los datos obtenidos con la observación de la conducta docente, para valorar la eficacia del programa de formación.

III- Señalización de los índices e indicadores- Los índices (códigos) han sido las ideas claves, los tópicos de interés, los temas sobre los que versa el pensamiento de los profesores en formación, se concretan en el contenido de su "Conocimiento Práctico".

Los indicadores han sido la frecuencia de las ideas clave, y la frecuencia de las satisfacciones o preocupaciones. Se han registrado las valoraciones positivas (satisfacciones), o negativas (preocupaciones) que el sujeto ha desarrollado en cada fase.

#### 4.7.2 - CATEGORIAS DE LA INVESTIGACION

La clasificación de las ideas clave se ha realizado a partir de dos procesos:

1)- Elaboración de categorías ya definidas, basadas en fundamentos teóricos hipotéticos, proceso deductivo. (revisión de autores)

2)- Descubrimiento en los documentos de nuevas categorías de análisis y posterior reformulación y clasificación, proceso inductivo.

Dado el carácter exploratorio de la investigación nos hemos centrado en un proceso básicamente inductivo, Miles y Huberman, (1984), clasificando a posteriori los temas que encontramos en el texto. En el análisis no podemos olvidar las teorías implícitas de los investigadores, los cuales parten de su experiencia en el análisis de los autoinformes de los profesores en prácticas, en años anteriores.

En cuanto a los fundamentos teóricos hemos partido del modelo de Jordell (1987) sobre las dimensiones en la socialización del profesorado, y de los modelos de Shavelson (1973) y de Doyle (1985), sobre toma de decisiones.

La primera categorización se realizó en base a una lectura inicial de los documentos y a los modelos anteriormente mencionados.

La categorización definitiva fue elaborada por tres miembros del equipo de investigadores del grupo "Formación y actualización del Profesor - Entrenador deportivo", los cuales son responsables de las prácticas didácticas de los futuros Licenciados en Educación Física, entre los que se encuentra el investigador principal.

Una vez elaborado el sistema categorial definitivo procedimos a realizar un estudio piloto con treinta autoinformes

de profesores en formación, en su primer día de prácticas, buscando alcanzar la fiabilidad inter-codificador. El proceso de fiabilidad interna se realizó siguiendo las indicaciones de Goetz y LeCompte (1988) para investigaciones cualitativas, haciendo hincapié en la coincidencia en la composición y descripción de los acontecimientos, más que en la coincidencia de frecuencias. De este modo se contrastaron las definiciones operativas de cada categoría, y las codificaciones realizadas por cada uno de los investigadores, procediéndose a recodificar nuevamente el texto.

El registro final de la investigación ha sido realizado íntegramente por el investigador principal.

Para garantizar la credibilidad de los datos se realizó un nuevo proceso de fiabilidad interna, esta vez con los documentos utilizados en la investigación. Para ello los tres investigadores participantes codificaron una muestra representativa (120 líneas) de cada uno de los cuatro casos, al objeto de buscar las coincidencias de las interpretaciones. Siguiendo las recomendaciones de Goetz y LeCompte (1988), anteriormente aludidas, sobre fiabilidad interna de las codificaciones, se validó la codificación realizada.

La elaboración final de categorías, se realizó por el equipo de investigadores, anteriormente aludido, definiendo de forma operativa cada una de las categorías de análisis.

La lista final de categorías cualitativas se describe a continuación:

## CATEGORIAS DE ANALISIS CUALITATIVO

### 1- ANALISIS TEMATICO

#### DIMENSION PERSONAL

- |                           |     |
|---------------------------|-----|
| - Autoconcepto            | AUT |
| - Concepción educativa    | CED |
| - Experiencias docente    | EXD |
| - Experiencia como alumno | EXA |
| - Valoración general      | VAL |

## DIMENSION AULA

PLANIFICACION	- Planificación gen.	PLA
	- Objetivos	OBJ
	- Contenidos	CON
	- Temporalización	TEM
TAREAS DE APRENDIZAJE	- Tareas Generales	TAR
	- Adecuación a alumnos	ADA
	- Estructura de la tarea	ETR
	- Individualización	IND
	- Modificaciones tarea	MOD
INTERVENCION DIDACTICA	- Instrucciones I.I.	INF
	- Feddback	FED
	- Posición y Evolución P	POS
	- Estilo de Enseñanza	EST
ORGANIZACION	- Organización gen.	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 gen.	PAR
	- Relación A-Tarea	ATA
	- Aprov. del Tiempo	APT
CLIMA DEL AULA	- Clima en general	CLI
	- Actitud del profesor	ACP
	- Personalización	PER
	- Cooperación	COO
	- Autonomía	ATO
	- Comunicación alumnos	COM
ALUMNO	- Alumno en general	ALU
	- Aprendizaje del alumno	APR
	- Propuesta de alumnos	PRO
EVALUACION	- Evaluación inicial	EVI
	- Evaluación formativa	EVF
	- Calificación	CAL

DIMENSION INSTITUCIONAL

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

2- ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

PERCEPCION POSITIVA	- Satisfacciones	SAT
PERCEPCION NEGATIVA	- Preocupaciones	PRE

## ORDENACION ALFABETICA DE LAS CATEGORIAS

ACP - Actitud del profesor  
ADA - Adecuación a los alumnos  
AGR - Agrupamientos  
ALU - Alumno  
APR - Aprendizaje del alumno  
APT - Aprovechamiento del tiempo  
ATA - Relación alumno-tarea  
ATO - Autonomía del alumno  
AUT - Autoconcepto  
CAL - Calificación  
CED - Concepción Educativa  
CGA - Control en general  
CLI - Clima en general  
COM - Comunicación entre los alumnos  
CON - Contenidos  
COO - Cooperación  
COP - Profesores compañeros  
COT - Control de la actividad  
CTA - Conductas disruptivas  
CTX - contexto aula  
DIR - Dirección del centro  
DIS - Disciplina  
ESP - Espacio  
EST - Estilo de enseñanza  
ETR - Estructura de la tarea  
EVI - Evaluación inicial  
EVF - Evaluación formativa  
EXA - Experiencia como alumno  
EXD - Experiencia como docente  
FED - Feedback  
IMP - Imprevistos  
IND - Individualización de la tarea  
INF - Información inicial  
INT - Interés por la tarea  
INV - Contexto de la investigación  
MAT - Material  
MOD - Modificaciones de la tarea  
OBJ - Objetivos  
ORG - Organización en general  
PAR - Participación en general  
PER - Personalización  
PLA - Planificación en general  
POS - Posición y evolución del profesor  
PRA - Prácticas de enseñanza  
PRE - Preocupaciones  
PRO - Propuesta de alumnos  
PTA - Planteamiento del trabajo  
REF - Refuerzos  
SAT - Satisfacciones  
SUP - Supervisor  
TAR - Tareas generales  
TEM - Temporalización  
TUT - Tutor del centro  
VAL - Valoración general

## 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- Aparece en el texto cuando el profesor habla de si mismo. Son comentarios en los que el sujeto comenta aspectos sobre cómo es él como profesor.

*"Soy un poco paternalista con los chicos"*

-CONCEPCION EDUCATIVA- Son el conjunto de creencias, ideas, juicios, que tiene el profesor en torno a la Educación y a la enseñanza, su visión general. Su posicionamiento epistemológico e ideológico.

*"Creo que la enseñanza debería ser más participativa y democrática"*

-EXPERIENCIA DOCENTE- 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- Son declaraciones en las cuales 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- Es la referencia a juicios valorativos sobre la actuación del profesor, en relación al

análisis general de la sesión.

***"El primer día no me ha ido del todo mal"***

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 realiza el profesor antes del inicio de la sesión.

- PLANIFICACION EN GENERAL- Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las decisiones preactivas.

***"La programación que he realizado es muy ambiciosa"***

- OBJETIVOS - 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 - Se hace referencia a la materia propia de la sesión, unidad didáctica o programación anual.

***"La materia de enseñanza de esta unidad didáctica será baloncesto"***

- TEMPORALIZACION - 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"*

2- TAREAS DE APRENDIZAJE - Cualquier observación del profesor sobre el análisis de las tareas realizadas en la sesión.

- TAREAS GENERALES - Comentarios descriptivos que el profesor realiza acerca de las actividades realizadas en la sesión.

*"La clase ha sido dedicada al toque de dedos"*

- ADECUACION A LOS ALUMNOS - Adaptación de las tareas de enseñanza, al nivel del grupo y a sus intereses.

*"La parte teórica ha sido demasiado extensa, y con conceptos destinados a alumnos de un nivel superior"*

- ESTRUCTURA DE LA TAREA - Comentarios relativos al análisis de la tarea, en cuanto a su complejidad, progresión, elementos que la constituyen.

*"La progresión planteada creo que ha sido correcta"*

- INDIVIDUALIZACION - 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 - Hace referencia a las decisiones interactivas que toma el profesor 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 profesor durante el desarrollo de la clase.

- INSTRUCCIONES - INFORMACION INICIAL - 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 - Se señala la forma de dar 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 PROFESOR - 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"*

- ESTILO DE ENSEÑANZA - Incluye la mención explícita a las modalidades generales de realizar la enseñanza.

*"Creo que la enseñanza recíproca facilita una mayor autonomía en el aprendizaje"*

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- 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 - Se refiere a los criterios y estrategias utilizados por el profesor para reunir a los alumnos para la realización de una tarea concreta.

*"Los grupos se formaron por afinidad, lo cual facilitó la interacción"*

- UTILIZACION DEL MATERIAL - Modo de emplear los 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 - Hace referencia al modo de emplear el espacio de trabajo.

*"Los alumnos estaban demasiado juntos y se estorbaban"*

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 profesor.

- CONTROL EN GENERAL - 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 - 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 - 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 - Hace referencia a los comportamientos 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 - Son las reacciones del profesor a 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 - 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 - El grado de aceptación en la forma de presentar y plantear las tareas.

*"Creo que la introducción de un juego al principio del calentamiento contribuyó a que el alumno estuviese más motivado"*

- UTILIZACION DE REFUERZOS - Hace referencia a la actuación del profesor para tratar de elevar el nivel de activación de los alumnos para la realización de la tarea.

*"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 - 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 - ratio con relación 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 - Tiempo en que el alumno está implicado 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 profesor 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 - Se incluye cuando en el texto aparece una referencia general a las interacciones sociales en el aula.

*"El ambiente que hoy se ha vivido en clase ha sido excepcional"*

- ACTITUD DEL PROFESOR- 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- Establece el nivel de atención individual del profesor al alumno, por cuestiones ajenas al contenido de la tarea. Muestra el interés del profesor 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- Recoge los comentarios del profesor 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- 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- 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- ALUMNO - Son referencias al trabajo del alumno, sus aprendizajes, preocupaciones etc..., donde el docente manifiesta un interés especial.

- ALUMNO EN GENERAL - se incluye cuando en el texto aparece un referencia general al alumno, 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 ALUMNO- Son consideraciones del docente a cerca de la consecución de logros motrices o adquisición de conocimientos.

*"Es prioritario este año conseguir el dominio del tiro en carrera"*

- PROPUESTA DE ALUMNOS- Son referencias en torno a la participación de los alumnos en el diseño 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- 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- 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- 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"*

II- DIMENSION INSTITUCIONAL - Incluye los comentarios del profesor en torno al centro de enseñanza donde realiza las prácticas, y al centro de formación (INEF).

-CENTRO DE ENSEÑANZA

- COMPAÑEROS- Refleja las relaciones con los profesores del centro o con los colegas de prácticas.

*"Creo que mi observador tiene razón cuando dice que ...."*

- TUTOR DE PRACTICAS - Se refiere a los comentarios sobre la relación con el profesor de Educación Física del centro, responsable del grupo.

*"Un problema par mí es que el profesor interviene para llamar la atención a los niños conflictivos, quitándome autoridad ante el grupo"*

- CONTEXTO AULA - 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 - Comentarios relativos a la organización docente del centro y a sus órganos de dirección.

*"Me falta información de los seminarios del centro"*

- CENTRO DE FORMACION - INEF

- SUPERVISOR- 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- Todas las ideas que reflejen una influencia 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- Las aportaciones recibidas en el ámbito de las prácticas didácticas.

*"Espero que al final de curso haya mejorado como profesor, después de un año entero de prácticas"*

### ANALISIS DE LA AUTOPERCEPCION

PERCEPCION NEGATIVA

ERRORES EN LAS DECISIONES TOMADAS

PREOCUPACIONES POR LA ENSEÑANZA

JUICIOS NEGATIVOS DE SU ACTUACION

DIFICULTADES EN EL AULA

SENSACION DE INSEGURIDAD

SENTIMIENTO DE FRACASO COMO DOCENTE

PERCEPCION POSITIVA

ACIERTOS EN LAS DECISIONES TOMADAS  
SATISFACCION POR LA ENSEÑANZA  
JUICIOS POSITIVOS DE SU ACTUACION  
LOGROS CONSEGUIDOS EN EL AULA  
SENSACION DE SEGURIDAD. CONTROL  
DEL PROCESO  
SENTIMIENTO DE EXITO COMO DOCENTE

-PREOCUPACIONES- Percepción negativa del docente que hace referencia a su inseguridad, confusión, dudas, errores, dificultades, etc..., relacionadas con las decisiones tomadas en el aula. Incluye todos los juicios negativos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

*"En esta sesión no he podido controlar a los alumnos"*

-SATISFACCIONES- Percepción positiva del docente que hace referencia a los logros conseguidos con sus alumnos, a los aciertos, a la satisfacción por la eficacia de sus decisiones, etc... Incluye todos los juicios positivos que realiza el profesor sobre lo que ocurre en el aula. Siempre debe ser registrada en relación a uno de los tópicos de la lista de categorías.

*"Estoy contenta con el aprendizaje, la voltereta todos la realizan correctamente."*

#### 4.7.3 - PROCESO DE CODIFICACION

El proceso de codificación fue realizado por el investigador principal, de acuerdo a las categorías definidas. Dado el nivel de atención exigido para la codificación, el registro se realizó sobre papel impreso, trasladando los registros definitivos al programa de análisis cualitativo, AQUAD 3.0 de Huber.

El proceso de codificación se realizó de acuerdo a las siguientes pautas metodológicas.

I- La unidad de registro- Se han utilizado las frases que expresaban ideas clave del pensamiento del profesor. Cada unidad de registro estuvo determinada por el espacio lingüístico comprendido entre punto y punto, pudiéndose consignarse en cada unidad, uno ó varios índices (códigos).

II- La unidad de contexto- Cada una de las sesiones en las que el sujeto impartía su enseñanza, dieron sentido y coherencia contextual a los registros, también la fase del programa en la que se encontraba.

III- Las reglas de enumeración- Se han utilizado cuatro tipos:

1- La frecuencia de aparición de las ideas clave(códigos)

2- La presencia o ausencia de cada una de ellas en cada fase del diseño.

3- La dirección se establece en el valor positivo o negativo que cada idea clave tiene para el sujeto, habiéndose registrado como satisfacción cuando fue positivo y como preocupación cuando fue negativo, no añadiéndose ningún registro cuando fue de carácter descriptivo.

4- La intensidad define el grado de importancia que otorga el sujeto a cada uno de los registros, reflejándose de forma más cualitativa en el informe de cada uno de los casos.

#### 4.7.4 - TRATAMIENTO INFORMATICO DE LOS DATOS

La reducción de datos es un paso necesario en el proceso de análisis de datos cualitativos.

La enorme densidad de documentos, y transcripciones, han permitido la evolución de instrumentos auxiliares en el proceso de reducción de los datos.

En la elaboración y procesamiento de la información cualitativa, está aceptado el uso de la informática como instrumento auxiliar, pero había sido difícil probar la aportación del ordenador para la fase de análisis.

Trabajar con datos cualitativos resulta muy penoso, y sin una labor muy sistemática, podemos perder el sentido del propio trabajo (Huber 1989).

"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." (Huber , 1989)

Huber, influenciado por los descubrimientos de Shelly (1986), elabora en 1990 un programa para analizar datos cualitativos. Utiliza el lenguaje PROLOG llegando a ofrecer un programa, adaptado al castellano por Marcelo (1991), que nos ha permitido realizar las siguientes funciones:

- Numeración de las líneas del texto para su posterior codificación.

- Reducción de los datos codificados, lo cual nos ha facilitado el proceso de búsqueda de códigos. La sistematización que ofrece ha sido una de las principales aportaciones, evitando el trabajo mecánico de revisión y clasificación de los numerosos códigos.

- El recuento sistematizado de códigos, en cada sujeto

y en cada una de las tres fases, obteniendo la tabla de frecuencias en la que apoyarnos para nuestras interpretaciones.

- La edición de ficheros con códigos específicos, pudiéndose editar textos con las preocupaciones o satisfacciones docentes, recogiendo la evidencia documental de la referencia textual del autor del documento, lo cual permite probar las interpretaciones realizadas.

- La posibilidad de comparar la evolución del pensamiento en cada fase, observando el contenido de cada categoría, como ampliación a la simple frecuencia.

- La posibilidad de editar textos con las transcripciones del contenido de cada categoría, con lo cual la elaboración de los informes finales, se realiza recogiendo del fichero correspondiente, el texto seleccionado en la codificación, apoyando documentalmente la evidencia.

- La posibilidad de establecer relaciones entre las diversas categorías, en función de la proximidad de aparición en el texto.

La utilización del paquete informático nos ha permitido suavizar la penosa función de análisis, aunque como bien dice Huber

**"El programa sirve solamente para sistematizar y controlar el procedimiento de análisis de datos, es el investigador el que interpreta los textos" (Huber, 1987)**

El uso del ordenador no sitúa la investigación cualitativa, afortunadamente, fuera del paradigma interpretativo.

**CAPITULO 5**

**RESULTADOS**

## INFORMES DE CASO





Los informes de caso se han elaborado siguiendo una estructura definida. El esquema de la página siguiente aclarará al lector, el procedimiento seguido en la redacción.

El informe se ha estructurado en epígrafes, apareciendo en el texto cada uno de los apartados.

1) La descripción del Contexto, el que se ha intentado situar al profesor en el marco de trabajo en donde realizó sus prácticas, haciendo especial hincapié en las características del centro y del grupo aula.

2) Las teorías previas. En este punto tratamos de situar al docente antes de las prácticas. La entrevista mantenida con él, en días previos al inicio de su experiencia docente, nos permite establecer la situación de partida, para así poder comprender mejor la evolución de la conducta y de su pensamiento docente.

3),4), 5) Posteriormente, pasamos a analizar cada una de las tres fases, por separado, tratando de seguir el hilo conductor del programa de formación.

Iniciamos el análisis de las diferentes etapas por el análisis del pensamiento docente, estudiando de forma conjunta cuales son los tópicos más referidos en el diario, a la vez que analizamos el grado de preocupación o satisfacción con el cual son percibidos por el profesor.

La exposición de categorías la iniciamos con los temas de mayor interés para el profesor, en cada fase, pasando posteriormente a analizar de forma correlativa el resto de categorías.

Para diferenciar más claramente las categorías, de las subcategorías, hemos utilizado un tipo de subrayado diferente. De este modo tenemos que:

- . Categoría - doble subrayado
- . Subcategoría - subrayado simple.

Dentro del estudio de cada fase continuamos con el análisis de la conducta docente. Para ello comentamos la evolución de las tres variables estudiadas:

- Tiempo útil de práctica
- Feedback total
- Feedback correcto

Para la mejor comprensión del análisis remitimos al lector a la última página de cada informe, en donde aparece la representación gráfica de la evolución de la conducta docente, en sus tres variables.

Finalizamos el análisis de cada período con un resumen de lo más característico de cada etapa.

La fase 1 corresponde a la práctica autónoma del docente, con formación teórica, sin ayuda de supervisión.

La fase 2 corresponde con la práctica autónoma y el análisis en interacción con el supervisor.

La fase 3 corresponde con la práctica autónoma y el análisis en interacción con el compañero.

6) Por último terminamos el informe con un análisis global, sobre la eficacia del programa de formación.

Para enriquecer el informe, se han incluido las referencias textuales del contenido de las entrevistas y de los diarios. Para su mejor comprensión conviene aclarar que el texto aparece en negrita y en cursiva, consignándose al final del mismo un código que se interpreta del siguiente modo:

. La letra corresponde a la inicial de D - diario, o E - entrevista.

. El primer número corresponde al sujeto del que se trate.

. El segundo número corresponde a la fase del programa en que se encuentra la referencia, en el caso del diario, y al número de entrevista en el caso de ésta.

. El diario también recoge las líneas en las cuales aparece el texto referido.

## PROCEDIMIENTO A SEGUIR EN EL INFORME DE CASO

### 1) CONTEXTO

- DATOS GENERALES DEL PROFESOR
- CARACTERISTICAS DEL CENTRO
  - .Ubicación
  - .Instalaciones y material
  - .Línea educativa
  - .Consideración de la asignatura
  - .Experiencia del centro en las prácticas
- TUTOR
- GRUPO AULA
  - . Experiencias previas de Educación Física
  - . Estructura del grupo
  - . Características individuales de los alumnos más destacados

### 2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

### 3) ANALISIS DE LA FASE 1

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

### 4) ANALISIS DE LA FASE 2

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

### 5) ANALISIS DE LA FASE 3

- . análisis del pensamiento docente
- . análisis de la conducta docente
- . resumen

### 6) ANALISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

## EL CASO DE LUCIA

### 1) CONTEXTO

Lucía era una alumna en prácticas de 22 años que impartía clase, dos días a la semana, al grupo de 4-B de un Colegio concertado de E.G.B.

El centro al cual fue asignada está ubicado en el Barrio de Cartuja, uno de los más conflictivos de la ciudad de Granada. A pesar de todo, el nivel sociocultural de sus alumnos no era muy problemático, pues al centro acudían niños del barrio, pero de la zona sur, más próxima al centro de la ciudad. Algunos de los estudios sociológicos que ella manejó para confeccionar su proyecto educativo señalaban la calle del colegio como la línea divisoria entre las dos zonas de este barrio, quedando el colegio dentro del límite de la zona no conflictiva, compuesta por trabajadores no cualificados y amas de casa, pero sin conexiones con el mundo marginal de la delincuencia y la droga, como ocurre en la zona norte.

Las instalaciones del colegio eran abundantes, especialmente las exteriores. El centro contaba con un gran campo de fútbol de arena, el cual ocupaba la mitad del espacio de recreo, y con tres pistas polideportivas. La primera de ellas, ubicada al lado de las aulas, tenía unas dimensiones de 20 m. por 40 m., contaba con dos porterías de Balonmano y dos canastas de Minibasquet, era la más utilizada por Lucía durante todo el curso, a pesar de que en algunas ocasiones sufría las interferencias de lo que ocurría en las aulas. La segunda pista estaba diseñada para Baloncesto, contaba con dos canastas de 3.05 m., siendo su utilización más reducida, debido a las pequeñas dimensiones, 24 m. por 12 m.. Por último la pista de Voleibol, 20 m. por 12 m. nunca fue utilizada para las clases de Educación Física, debido a la lejanía y a la dificultad de acoger a todos los alumnos. Junto a las instalaciones exteriores destacaba el gimnasio, una sala muy pequeña 10m. por 6m., en cuyo interior había una columna que

distorsionaba la comunicación y dificultaba el control del grupo, a la vez que representaba un claro peligro físico. Esta sala, anteriormente un aula teórica, no estaba acondicionada para la práctica normal de Educación Física, pero al ser la única instalación cubierta fue utilizada por Lucía para los días de lluvia y para el desarrollo de los contenidos gimnásticos.

El material de Educación Física del centro era numeroso y variado, destacando el gran número de pelotas y balones de todo tipo, así como el de colchonetas. Lucía se sentía contenta inicialmente con el colegio, al menos en lo que a instalación y material se refiere.

El colegio tenía una línea educativa tradicional, en donde el orden y la disciplina eran valores importantes. En el caso de la clase de Educación Física se dejaba notar; el grupo que le tocó era bastante más disciplinado que la tipología habitual de grupos de estas edades, lo cual inicialmente le facilitó bastante la labor a la profesora. La ideología religiosa del centro apenas tuvo influencia en el desarrollo de la clase, pudiendo trabajar sin ninguna presión por parte de la dirección, ni de la tutora.

La concepción de la asignatura no era muy elevada en este colegio. Hasta la llegada de los profesores de prácticas del INEF la impartían los propios tutores del curso. Ellos mismos reconocen que no están preparados para impartirla, debido a su carencia en la formación inicial, donde la Educación Física no era materia obligatoria. En cursos pasados los tutores se dedicaban a sacar a los alumnos al patio dos horas en semana para realizar juego libre, constituía más un motivo de expansión que un tiempo para el aprendizaje, era más un recreo controlado que una actividad de formación.

En los cursos superiores, a partir de sexto de EGB un profesor especialista se hace cargo de la asignatura, al igual que en los cursos de BUP, pero es en ciclo inicial y medio, cuando más importancia tiene esta asignatura, por ser la "Edad de Oro del Aprendizaje Motriz", donde está más descuidada. La llegada de los "prácticos" ha permitido elevar la consideración de la Educación Física.

Lucía actuaba como principal responsable de las clases de

Educación Física, los dos días que trabajaba a la semana, Lunes y Miércoles. Desde el principio actuó sin ningún modelo de referencia, y con total autonomía, dada la falta de conocimientos de la tutora, sobre la Educación Física.

En este contexto de actuación, se hacía más necesario un plan de formación, que dependiera más del centro universitario (INEF), que del propio colegio.

La maestra tutora del grupo era una profesora joven, con cinco años de experiencia, y con una actitud muy favorable hacia el trabajo de Lucía; en todo momento colaboró con ella, facilitando su autonomía y reforzando ante el grupo el papel de Lucía como profesora responsable, nunca tuvieron ningún problema. Incluso los días que Lucía no pudo acudir, la tutora se encargó de desarrollar la actividad planificada por Lucía.

El colegio llevaba tres años colaborando con las prácticas del INEF, se había firmado un convenio de colaboración entre los dos centros, que facilitaba la realización de proyectos de investigación. El interés evidente del centro se concretaba en la cesión de los grupos de alumnos, pero no existió en ningún momento un seguimiento de la labor de los "prácticos", querían cubrir las horas de Educación Física, con personas más cualificadas, pero no valoraban el carácter formativo de la asignatura, lo cual no era diferente a otros centros.

El grupo de Lucía tenía experiencia de clases de Educación Física sistematizada; el año anterior estuvieron con otra profesora de prácticas. Esta circunstancia facilitó enormemente el trabajo inicial de Lucía, pues los alumnos conocían que la clase de "Gimnasia" era algo más que un recreo organizado. El grupo era homogéneo, no se apreciaban diferencias significativas, ni el plano motriz, ni el social, tan solo uno de los alumnos presentaba claros problemas de marginación. Desde el principio Lucía fue muy sensible al problema.

*" Hay un niño en el grupo cuya forma de actuar me preocupa. Alicia me ha comentado que los padres de José Miguel están en vías de separación y que esto repercute en su forma de comportarse" (D1-1. 55-56) (\*)*

(\*) El código expresado indica Diario del sujeto 1, correspondiente a la fase 1, y a las líneas 55-56.

A lo largo del curso mostró un gran interés por su evolución, haciendo referencia en otras ocasiones a José Miguel, al cual no consiguió integrar de forma definitiva, pues su conducta fue muy variable.

*" Con José Miguel - el niño problemático de sesiones anteriores - no he tenido ningún problema hoy, su comportamiento ha sido, en ocasiones mejor que el de otros muchos niños. Creo que lo mejor es reforzar sus aciertos par que él se sienta bien"* (D1-1. 83-89)

*"José Miguel, como siempre, ha ido a su ritmo, sin prácticamente molestarse en hacer los ejercicios de progresión hacia el salto en minitramp."* (D1-2. 235-238)

Lucía, como lo demuestra este hecho, era una profesora muy motivada e interesada por la enseñanza. Desde el principio tenía muy claro que quería ser docente. La influencia de sus padres, los dos maestros de E.G.B., fue sin duda determinante.

*" La Educación es lo que más me gusta, cuando entré en el INEF sabía que iba a terminar aquí, mis padres son profesores de E.G.B., y me lo han metido siempre, sé que voy a acabar ahí, no sé, creo que tengo cualidades."* (E1-1) (\*)

(\*) El código expresado indica entrevista al sujeto 1, correspondiente a la entrevista primera.

## 2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas lo que más caracterizaba a Lucía era su falta de experiencia docente, su gran motivación por la enseñanza, y especialmente su gran preocupación por la organización de la clase, siendo ésta la principal fuente de preocupación e insatisfacción a lo largo de las tres fases.

Su experiencia docente se reducía a actividades extraescolares, básicamente escuelas de Baloncesto, y Natación en cursos de verano, pero su falta de experiencia con grupos de Educación Física escolar era evidente, tanto por el desconocimiento general del funcionamiento de la materia a nivel escolar, como por la falta de dominio de sus competencias docentes, lo cual pudo plasmarse en la medición de su línea base, en la primera etapa del programa de formación.

Sus teorías implícitas sobre la enseñanza se concretaban en un estilo docente inicialmente de "simpatía" (López Herrerías 1989) , caracterizado por una concepción educativa en donde el docente tiene como objetivo no diferenciar roles entre profesor-alumnos, situándose todos al mismo nivel, llegando incluso a confundirse los papeles. Sus creencias de la enseñanza le hacían pensar que la relación debía ser de acercamiento.

***" En las clases, teniendo en cuenta que son pequeños, pues una relación, no sé, que me meta con ellos, que no sea vista como algo de fuera, que no sea la profesora, más cercana al grupo" (E1-1)***

Con el desarrollo del curso siguió manteniendo como objetivo la buena relación con el grupo, pero ya desde una perspectiva más "empática", asumiendo más claramente su rol de profesora.

***"Los niños saben diferenciar cuando estamos trabajando y cuando podemos hablar con confianza" (E1-2)***

Su concepción sobre las variables de eficacia se concretaban en la organización y el orden, el principal tópico a lo largo de toda su experiencia de prácticas. Incluso al final, cuando los otros docentes ya habían olvidado los problemas de organización,



Lucía seguía preocupada por este tema.

En la primera entrevista ya demostró gran preocupación.

*"Para mí lo más importante es la organización, si en todo momento está organizada la clase, los contenidos se van a recibir mejor. Entonces la organización yo creo que es fundamental, y luego ,no sé , mantener el orden" (E1-1)*

Esta preocupación se mantuvo durante todo el curso, siendo la principal fuente de insatisfacción o preocupación docente. Fue la categoría con más frecuencia percibida como problema en las tres fases (28% - 37% - 57%).

*" Me resulta muy difícil organizar a 35 alumnos sin tenerlos que colocar yo personalmente, como ha ocurrido hoy" (D1-1.14-16)*

*" Del tiempo útil prefiero no hablar y de la organización todavía menos, creo que en esta última residió la clave de mis problemas" (D1-2.297-300)*

*" Creo que el problema sigue siendo la organización, aunque en menor medida que en la clase anterior, debido al número elevado de alumnos, al trabajo con balones y al espacio tan reducido con el que contamos" (D1-3.190-194)*

Los datos de la observación han demostrado que el problema organizativo sólo estuvo presente en la primera fase, pues la profesora empleaba hasta una media del 50% del tiempo de la sesión en organizar al grupo, siendo el valor recomendado por Delgado Noguera (1990) no superior al 30%. A partir de la intervención del supervisor se produce un cambio en la tendencia, especialmente a partir de la tercera sesión de supervisión, alcanzando valores del 17 al 31%, confirmando la superación del problema. Estos datos se mantienen en la fase tres en donde la media es del 24%

La razón por la cual la profesora sigue percibiendo la organización como problema, a diferencia de sus otros tres compañeros, reside en el hecho de su obsesión por que los alumnos estén perfectamente controlados, no asumiendo la normal necesidad de cierta desorganización, propia de las clases de Educación Física con alumnos de primaria. Debido a la gran motivación que tienen por la actividad física y su gran necesidad de movimiento,

resulta imposible tener a los alumnos en absoluta quietud y control, como ella pensaba.

Este desajuste ha sido patente a lo largo de todo el proceso de análisis de enseñanza, como lo confirma el hecho de que el investigador en sus notas de campo recoge:

*" Comentamos que la organización ha sido compleja, que las tareas han tenido poca continuidad y su gran obsesión por el estricto control" (NC1- 25 Ene.) (\*)*

Únicamente en la última entrevista hizo un balance positivo sobre la evolución del problema, asumiendo que al final pudo solucionarlo, y que el tiempo de práctica fue mayor.

*" Al principio del todo no sabía organizar, pierdes mucho tiempo, ellos no te conocen, no puedes sacarlos el rendimiento que tu quieres, o vas y les pides una cosa y como no están acostumbrados, pues... Eso es lo que más me ha costado este año, al principio, hasta que le pillé el ritmo y más o menos conocía a los alumnos, y a partir de ahí la pérdida de tiempo se quedó en nada" (E1-4)*

Antes de iniciar las prácticas su gran motivación por la enseñanza le había llevado a ofrecerse como voluntaria para participar en esta investigación.

*"Mi deseo es llegar a la práctica docente, sin tener los problemas que aquí vamos a tener; tenemos la oportunidad para que nos lo solucionen. A lo mejor la gente que no está en la investigación, pues se queda un poco..., a lo mejor no sabe los errores que tiene, vas a estar encima de nosotros, y al fin y al cabo una formación mejor" (E1-1)*

Como resumen, esta etapa, anterior a las prácticas refleja un perfil de docente sin experiencia, muy motivada por el trabajo docente, y con una gran obsesión por el orden y la organización del aula.

(\*) El código expresado indica notas de campo del investigador, sobre el sujeto 1 en la fecha del 25 de Enero.

1) ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

1-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de la primera etapa debemos iniciarlo por el análisis del contenido temático de su "Conocimiento Práctico"

En la primera fase, destaca en primer lugar su interés por los problemas de la organización, y por los de la tarea, que en esta fase adquiere una visión más descriptiva, relatándose únicamente lo que realiza durante la sesión, y no la forma de estructurarla o de adaptarla al grupo.

La categoría Organización, como ya veremos que ocurre en las siguientes fases, es su principal fuente de interés. En esta etapa las referencias son generales, apareciendo en algunas ocasiones el interés por la forma de agrupar a los alumnos.

	FASE 1
ORGANIZACION EN GENERAL	6.3 %
AGRUPAMIENTOS	2.
MATERIAL	0
ESPACIO	0.5

Ejemplos de este interés general, más ligado a cuestiones de orden y gestión de aula, pueden ser las continuas referencias a valoraciones generales organizativas, en donde la profesora evalúa el comportamiento del grupo o su actitud con relación al orden.

*"creo que lo que haré será dedicar una sesión o dos a la organización en clase, para así evitar estos problemas, aunque no sé si los podré erradicar del todo" (D1-1. 16-20)*

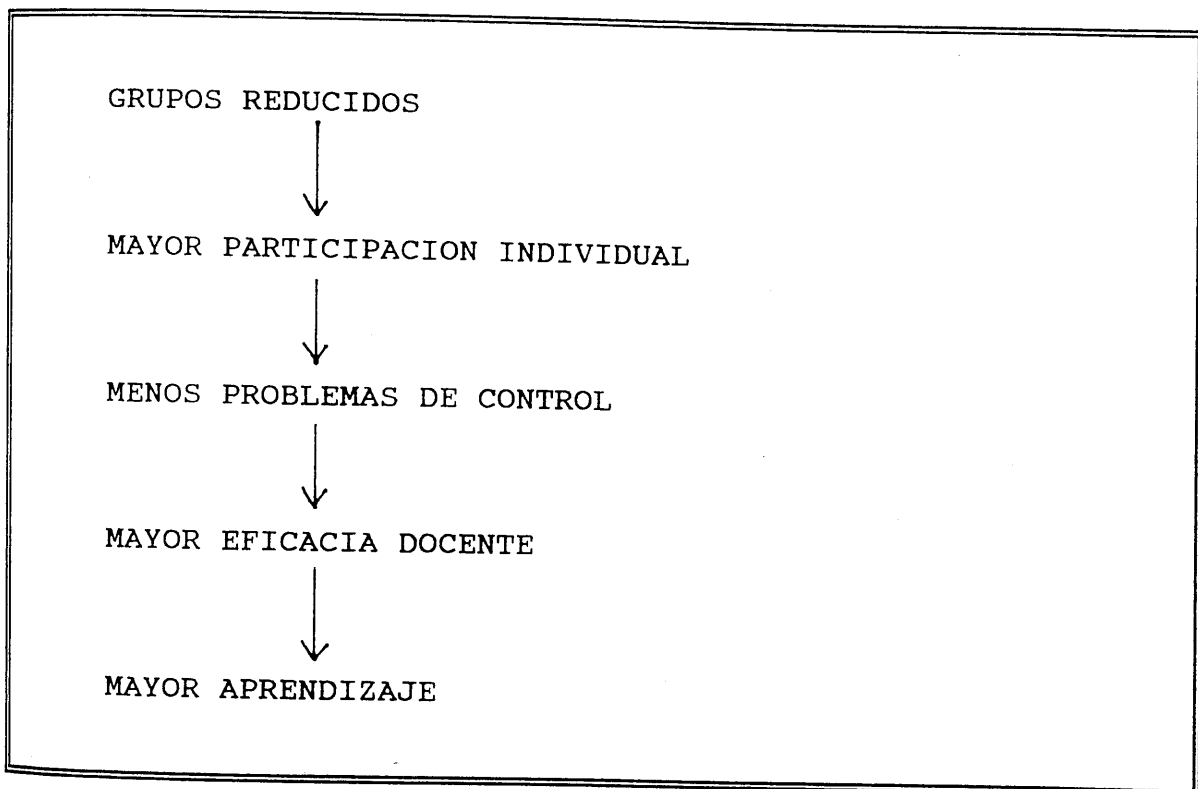
*"Hoy al trabajar con ellos el aspecto organizativo he descubierto que no era tan imposible como imaginé en un primer*

*momento; sus esquemas organizativos son buenos" (D1-1. 41-45)*

*" Las razones de la buena marcha de la clase creo que pueden ser entre otras la organización" (D1-1. 201-203)*

La profesora a lo largo de esta etapa utiliza la organización, como variable para evaluar su eficacia docente, estableciendo una relación directa entre correcta organización y buen funcionamiento general de la sesión.

El Agrupamiento de los alumnos hemos visto que también es fuente de interés, en todo momento se ve inclinada a la realización de grupos pequeños para favorecer la participación individual de los alumnos, y de este modo eliminar los posibles problemas de control.



Cuadro 1

Este esquema cognitivo refleja el pensamiento de Lucía en esta primera fase, luego veremos como se va enriqueciendo con otras variables de interés.

La no asunción de este esquema lleva a los docentes en Educación Física a fracasar en su enseñanza. Podemos ver cotidianamente como la obsesión por el control lleva a los docentes a plantear trabajos en grupos masivos con actuación consecutiva, en donde el tiempo de espera es enorme, pensando que el alumno estará más controlado en la fila esperando su turno de intervención, que realizando actividad sin parar como es el caso de Lucía, en donde los grupos reducidos obligan a la continua participación individual.

Lucía fue consciente desde el principio de que en Educación Física el control de los alumnos viene dado por la continua participación, y no por la imposición de una fuerte disciplina para mantener el orden en la fila, mientras esperan su turno.

La categoría Tarea adquiere en esta fase un cariz totalmente descriptivo, una frecuencia de 6.3% destaca sobre las otras subcategorías, prácticamente inexistentes en este período.

	FASE 1
TAREA EN GENERAL	6.3 %
ADAPTACION	0.5
ESTRUCTURA	0
INDIVIDUALIZACION	1.
MODIFICACIONES T.	2.4

Su interés radica en relatar las actividades que realiza en las sesiones, sin estar todavía preocupada por cómo debe estructurarse, adaptarse e individualizarse la enseñanza, cuestiones mucho más complejas, y propias de un conocimiento práctico más reflexivo, que sí se va a conseguir en las fases posteriores.

*"Hoy he planteado una habilidad muy concreta como es la*

voltereta y sus diferentes variantes (D1-1. 99-101)

*"Hoy hemos continuado con la apreciación de distancias, coordinación óculo-manual, mediante diferentes formas de lanzamientos-recepciones" (D1-1. 236-239)*

El carácter interactivo de la enseñanza, obliga al docente a cambiar muchas de sus decisiones durante el desarrollo de la sesión, sobre todo cuando no se está muy seguro de lo que uno hace, siendo necesario modificar el contenido de la tarea. Este hecho queda reflejado en la actuación de Lucía ,dado que en esta primera fase la subcategoría Modificaciones aparece con una valoración media, perdiendo importancia en la fase 2, y desapareciendo en la fase 3.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
MODIFICACIONES	2.4 %	1.1 %	0

El componente modificaciones lleva implícito un juicio valorativo para determinar en qué medida la tarea se adecua a los alumnos.

*"En la fase principal no hubo elemento competitivo aunque algún grupo así lo creyera, pero al final introduje una carrera de relevos con las variantes que habíamos aprendido previamente" (D1-1. 330-334)*

Por tanto aun siendo interesante, en esta fase prevalece el carácter descriptivo ya comentado, con la categoría Tarea en General.

La tercera categoría, en orden de importancia es la Temporalización (5.9%).Dentro del bloque de categorías relacionadas con la Planificación, destaca un interés desmesurado por lograr un ajuste entre lo previsto (planificado) y lo real, confundándose, en ocasiones, la eficacia del ajuste temporal, con la eficacia de la clase, llegándose a la siguiente premisa:

En una clase en donde se realiza lo previsto, es porque no hay ninguna contingencia, y por tanto todo ha funcionado correctamente según estaba planificado.

Este carácter lineal de la enseñanza no debe incitarnos a valorar la eficacia sólo en términos de ajuste a lo previsto, como para muchos docentes sin experiencia les ocurre. Este es el caso de Lucía en donde la temporalización inicialmente es de gran interés, y posteriormente en sucesivas fases, va a perder relevancia.

*"Por otro lado, el control del tiempo ha sido hoy mucho mejor porque, aunque había planificado un juego por si sobraba tiempo, no me ha hecho falta recurrir a él y es que cuando las cosas van bien y estás a gusto con la marcha de la clase el tiempo se te escapa, en cambio, cuando no estás cómoda con el desarrollo de la clase el tiempo parece que se detiene y no quiere pasar". (D1-1. 163-171)*

El ajuste de tiempo, de lo previsto a lo real, dejó de ser problema en las siguientes fases:

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACION	0.5 %	0.5 %	0
OBJETIVO	2.4 %	3.9 %	4.9 %
CONTENIDO	2.0 %	3.9 %	14.0 %
TEMPORALIZACION	5.9 %	2.8 %	1.6 %

En cuanto a las otras categorías de la planificación, Objetivo y Contenido, tienen un interés medio.

Lucía en esta fase de toma de contacto con la enseñanza comienza a configurar unas intenciones educativas muy estables. La entrevista tras esta primera fase desvelan cuáles son:

- conseguir una correcta interacción entre todos los

alumnos.

- desarrollar en el alumno hábitos de higiene.
- favorecer en el alumno la superación de sí mismo.
- alcanzar los niveles mínimos de aprendizaje propuestos.

Las referencias en el diario a la categoría Objetivo no son numerosas, pero si esclarecedoras, basadas sobre todo a lo largo de esta primera fase en integrar al alumno conflictivo y conseguir aprendizajes de habilidades básicas:

*"Mi objetivo de hoy era practicar diferentes formas de desplazamientos, incidiendo en aquellos que pudieran resultar de mayor complejidad para los alumnos, ampliando finalmente el abanico de posibilidades de desplazamiento con el cual contaba cada alumno" (D1-1. 274-280)*

Siendo Lucía consciente de la dificultad de conseguir aprendizajes con tantos alumnos y tan pocas sesiones de Educación Física, su interés radicó en elevar el nivel inicial de cada alumno.

*" Desde el punto de vista del aprendizaje motriz, el objetivo es que superen los contenidos propuestos, aunque siempre habrá gente que no los logre superar" (E1-1)*

Siguiendo con la planificación destaca la categoría Contenido, con un interés medio, que posteriormente crecerá en las siguientes fases, siendo en la última fase cuando se constituye en tema de principal preocupación.

En este período, el contenido es meramente descriptivo, y las referencias que aparecen son iguales que en la categoría tarea, aunque en este caso referidas al contenido general de la sesión, Habilidades Básicas y Juegos. Va a ser en la última fase con el contenido de Expresión Corporal cuando esta categoría va a adquirir protagonismo, haciéndose necesario un mayor análisis reflexivo, dado el desconocimiento de Lucía sobre este contenido.

En cuarto lugar destaca la categoría Valoración General



(5%), la cual refleja hasta qué punto ella es consciente de la mejora en su capacidad docente y en su autopercepción como profesora, a lo largo del proceso de formación. En casi todas las sesiones realiza al principio del diario una reflexión general, hábito que posteriormente se va perdiendo, para centrarse en valoraciones más concretas sobre la eficacia de sus decisiones.

Una categoría importante en Educación Física es el Clima del aula . Para Lucía este tema solo es significativo desde la óptica docente, destacando las categorías Actitud del profesor y Personalización, sobre las de Cooperación, Autonomía , o Comunicación entre los alumnos.

	FASE 1
CLIMA EN GENERAL	0
ACTITUD DOCENTE	4.3 %
PERSONALIZACION	2.4 %
COOPERACION	0.5 %
AUTONOMIA	1.5 %
COMUNICACION	1. %

En esta fase, al igual que ocurrirá en las posteriores, la categoría Actitud del profesor representa gran interés. Como es lógico en esta fase a Lucía se le presentan muchas dudas sobre cómo tratar a los alumnos, especialmente ligadas al control del grupo, lo cual le hacen tomar decisiones incómodas, para conseguir un mayor respeto en el grupo.

***" Como conclusión indicar que hoy no he dejado participar a tres alumnos por no traer el chandal, de esta forma le hago ver al resto del grupo que el no venir en ropa de deporte supone no participar en la actividad." (D1-1. 256-261)***

Como ya vimos con anterioridad, la categoría Personalización le preocupó a Lucía, sobre todo en las primeras sesiones, donde estaba muy pendiente de José Miguel, pero una vez olvidado este

problema, asumiendo que es difícil que siempre esté integrado en el grupo, desaparece en las fases posteriores, llegando a convivir con el caso de este alumno conflictivo.

Es destacable su nulo interés por categorías del clima del aula referidas a los alumnos. No aparecen ni la Cooperación, ni la Comunicación, y casi nada la Autonomía. Su conformismo y conservadurismo, basados en una honda preocupación por el orden, le llevan a no ceder responsabilidades a sus alumnos, estableciendo en todo momento, un clima de relación muy tradicional, y dependiente de la figura del docente.

*" El papel del alumno debe ser un poco de colaborador con el profesor, pero una colaboración muy pequeña, por ejemplo las funciones de capitán" (E1-2)*

Entre las ausencias temáticas de esta fase destacan, el desinterés por la Motivación y la Participación, al igual que les va a ocurrir a sus compañeros. Parece ser que en la primera fase el objetivo es controlar al grupo, y que los alumnos desarrollen la tarea, dejando para más adelante su interés por estas dos categorías.

Igualmente destacable es la ausencia de categorías instruccionales, ligadas a la Intervención didáctica, como el Feedback (0.5%) o la Información inicial de la tarea (1%)

Haciendo un análisis de su autopercepción docente, debemos reseñar como predomina la percepción negativa sobre la positiva. El diferencial es de (-1.9%)

PERCEPCION	FASE 1
NEGATIVA	12.7 %
POSITIVA	10.8 %

Esta percepción pasa por dos claras etapas, dentro de este período de trabajo autónomo. Hasta la sesión décima se observa una visión marcadamente negativa, a partir de este día la

percepción mejora.

Es significativo que en la primeras sesiones la valoración global sea altamente negativa:

*" ¡Vaya desastre de clase! ....Hubo un momento en la sesión que me hubiera gustado salirme de la clase, organizarme las ideas y volver allí dentro. Creo que esta ha sido la peor de las clases desde que empecé: ¡Hasta el tiempo, siempre corto, me sobró en esta ocasión!" (D1-1. 121,130-135)*

Al llegar a la sesión décima la percepción se hace más positiva:

*" Después de diez clases creo que las cosas empiezan a funcionar, voy conociendo mejor al grupo y ellos también me conocen mejor" (D1-1. 264-266)*

A lo largo de este primer período, sin ayuda de la supervisión, Lucía va adaptándose a la realidad docente, mejorando su autopercepción, en cuanto a la valoración global de las sesiones. Podríamos decir que si no hubiera tenido nunca supervisión hubiera incrementado los niveles, pero quizá no tanto como lo hizo a partir de la segunda fase, en donde las variables, conducta docente, y autopercepción se elevaron ostensiblemente.

Es indiscutible que su percepción global mejora en esta fase, especialmente a partir de la sesión décima, pero como ya veremos en las fases posteriores es en la conducta docente y en la percepción de sus decisiones concretas donde más notoria es la mejora.

La última percepción negativa se realiza el 23 de Enero, tras la primera sesión de supervisión, coincidiendo con los datos de la observación, en donde el 28 de Enero se marca el cambio en la tendencia de su conducta docente, incrementándose de forma sustancial los valores de las dos variables estudiadas, Feedback, y Tiempo útil, coincidiendo con el cambio en su autopercepción:

*" La clase de hoy me ha salido bastante bien, quizás haya sido la mejor de las que he dado hasta el momento si comparamos tiempo útil, feedback, etc..." (D1-2. 50-53)*

Todas las valoraciones globales pasan a ser positivas a partir de esta sesión, lo cual demuestra la eficacia del programa de análisis de la práctica, tanto en la mejora de la conducta en el aula, como en la mejora en su autopercepción como docente.

Entre el contenido de las percepciones negativas destacamos su preocupación por:

- La organización.
- La temporalización.
- La valoración general de las primeras sesiones.

Destacable también es el hecho de que el contexto de investigación, como es el caso de la presencia de observadores, cámara de video, y sobre todo micrófono inalámbrico, fueran causa de ansiedad, hasta el punto de que el día que no era grabada su comportamiento docente era más relajado, y obtenía mayor eficacia en su enseñanza. Ya desde el primer día se vio afectada por la presencia de la cámara.

*"Mi primera experiencia como profesora de Educación Física, y mi primera grabación en video, la cosa no podía empezar peor"*  
(D1-1. 3-5)

*"Después de la clase de hoy tengo la impresión de que la cámara-observadores influyen en mí más de lo que yo pensaba, Así la clase de los miércoles se hace más sencilla, todo sale mejor."*  
(D1-1. 71-73)

En el caso de Lucía la presencia de la cámara fue muy determinante, quizá por razones de inseguridad, pero finalmente, y en fases posteriores desapareció el conflicto, coincidiendo con una mayor eficacia de su enseñanza.

Las fuentes de satisfacción aparecieron pronto, vinieron sobre todo de:

- La valoración general de la clase, después de la décima sesión la tendencia se torna positiva.
- Del interés de los alumnos por la tarea.
- La consecución de los primeros aprendizajes.

### 3-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Su autopercepción siguió un camino paralelo al de su conducta docente, existiendo absoluta correlación entre los datos de la observación y sus reflexiones en el diario.

Su perfil docente tuvo el siguiente recorrido:

El primer día predominó una percepción negativa basada en el contexto de investigación y la dificultad de organizar al grupo, lo cual queda reflejado en los datos de la observación, bajo número de Feedback (57), y reducido Tiempo útil (55%), ocupando el 44% restante en organizar al grupo.

Las siguientes sesiones del mes de Noviembre son igualmente negativas, valoración general negativa, inseguridad en sus decisiones, dificultades organizativas, problemas con el ajuste del tiempo, lo cual se refleja en un valor de Feedback muy bajo (40), y en un tiempo de trabajo también muy bajo (43%), perdiendo mucho tiempo en la organización (56%).

Como ya vimos anteriormente la sesión octava, y especialmente la décima, permiten una mejoría, son las últimas sesiones de diciembre cuando Lucía empieza a percibir que organiza mejor a los alumnos, que éstos se motivan más por las tareas, que el ajuste del tiempo es más fino y que ella se siente más segura. La conducta docente mejora ligeramente, especialmente el tiempo útil que alcanza su valor más positivo de esta fase (58%), pero permanecen problemas de ausencia de Feedback, estilo de enseñanza muy directivo, baja participación de los alumnos, desinterés por el clima del aula, etc...

En definitiva, La evolución de las variables en esta primera fase es mala. Los valores de feedback y tiempo útil no superan el criterio en ninguna de las sesiones.

La falta de experiencia como profesora, de Lucía, y su obsesión por la organización del aula, dibujan un perfil docente bajo.

### 3-3 RESUMEN FASE 1

El balance final de esta fase en relación a su perfil docente se dibuja entre estas dos etapas, inicialmente muy negativo, posteriormente más positivo, por el control organizativo.

*" Hay dos etapas al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo: luego aprendí a que me tenían que escuchar en silencio, pues me estaba destrozando la voz, así la transmisión de la información fue funcionando. Conseguí los objetivos, la organización fue mejorando... esto me hace pensar que están aprendiendo." (E1-2)*

En la entrevista también se reflejan los últimos éxitos obtenidos, lo cual permite una relación con los alumnos, más positiva.

*"Ahora estoy muy feliz, veo que los niños van aprendiendo y que se van cumpliendo mis objetivos, seguir controlando y organizando bien la clase, y que el grupo avance de una forma más homogénea y sin altibajos" (E1-2)*

*"La relación con el grupo es muy buena. Ellos me están entendiendo a mí y yo les estoy entendiendo a ellos, y saben cuando estoy bien y cuando estoy mal, y cuando se pueden acercar a mí, saben diferenciar cuando estamos trabajando y cuando podemos hablar con confianza." (E1-2)*

Lucía después de 14 sesiones ha conseguido una valoración positiva de su trabajo, aunque las mejoras en su conducta docente, y en la calidad y profundidad de sus reflexiones no son suficientes.

La situación de la fase 1 puede resumirse en las siguientes cuestiones:

- Nivel de tiempo útil de práctica bajo.
- Nivel de feedback bajo.

- Ligero predominio de una autopercepción negativa. El diferencial es (-1.9%)

- Existencia de dos períodos muy diferenciados. Inicialmente con valoraciones negativas, en la segunda etapa con valoraciones más optimistas.

- Preocupación excesiva por una organización muy cerrada de la clase.

- Preocupación por el ajuste de lo previsto a lo real.

- Inseguridad ante la presencia de las cámaras de la investigación.

#### 4) ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

##### 4-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Esta segunda fase se caracteriza por la intervención del supervisor.

La evolución iniciada al final de la fase anterior va a tener mayor intensidad en este período, constatándose un incremento de los niveles de las variables conductuales y de la autopercepción docente, a partir de la intervención del supervisor.

El contenido temático de su conocimiento práctico sufre algunas modificaciones. Se sitúa en primer lugar una categoría anteriormente inadvertida, El Aprendizaje del alumno. Esta categoría va a ir ligada a otra de indudable valor, como es el la motivación.

	FASE 1	FASE 2
APRENDIZAJE	3. %	7.9 %

Aprendizaje y motivación van a ser dos de las claves de la eficacia de la labor del profesor.

Lucía en la segunda entrevista ya dejaba claro cuales eran sus objetivos:

**"Los niños el otro día se lo pasaron bien, a la vez que se lo pasaban bien, estaban aprendiendo una cosa o mejorando lo que ya sabían. Entonces, si están motivados, organizados y están aprendiendo, más no se puede pedir." (E1-2)**

Sus intenciones educativas van a cumplirse en esta segunda fase, en donde Lucía, una vez superados los problemas organizativos, tiene posibilidades de conseguir logros en su actuación docente; y esta situación queda reflejada en su



valoración realizada en el diario:

**" creo que se han cumplido dos de los objetivos clave: que se lo pasen bien y que aprendan." (D1-2. 141-143)**

La Motivación no ha crecido en interés, en términos generales, aunque sí se ha producido un cambio en las subcategorías.

	FASE 1	FASE 2
INTERES DE LOS ALUMNOS	3. %	4.5 %
PLANTEAMIENTO DE TAREAS	3. %	2.2 %

El Interés de los alumnos por el aprendizaje es una clara muestra de madurez docente y un avance significativo en la configuración de su Conocimiento Práctico, al igual que el gran índice de satisfacciones logradas con esta categoría.

**" Hoy se ha mejorado mucho la ejecución, prueba de ello es que en la evaluación (bien, mal, regular) 22 de los 34 ejecutantes lo han hecho Bien y tan solo 3-4 Mal, el resto, R." (D1-2. 181-185)**

**" La verdad es que me han dejado sorprendida ya que todos y cada uno de ellos ha realizado todos los ejercicios, incluyendo en estos el salto desde el minitramp." (D1-2. 238-241)**

Motivación y aprendizaje van muy unidas en el pensamiento de Lucía, la segunda fase refleja claras muestras de ello:

**"Los niños estaban muy motivados ya que han comprobado que ya les empezaba a salir algo parecido a lo que pretendíamos." (D1-2. 128-131)**

Este éxito en el aprendizaje se mantiene en la tercera etapa, de este modo la última entrevista confirma este especial

interés por el aprendizaje, propio del período de enseñanza primaria en donde los alumnos están especialmente predispuestos para el aprendizaje motor.

*"El demostrarte que un niño cuando lo coges al principio, cuando le estás dando clase, no le sale nada y al final te lo dice ..., es la mayor gratificación que se puede conseguir, lograr un proceso de aprendizaje, y más en los niños más difíciles" (E1-4)*

En un segundo nivel de interés aparece la categoría Tarea, la cual evoluciona hacia un mayor nivel de reflexión, siendo el docente capaz no sólo de describir el contenido de la tarea, sino también de valorar su dificultad. Aparece en la segunda fase, el interés por la Adaptación de la tarea a sus alumnos y el interés por la Estructura de la propia tarea.

*"El gesto era muy complejo y exigía un nivel atencional elevado" (D1-2. 115-116).*

*"El error ha estado en proponer actividades quizás excesivamente complejas para los alumnos" (D1-2. 25-27).*

El nivel de análisis se incrementa, pero todavía predomina con valores importantes la descripción general de la tarea. Tendremos que esperar a la siguiente fase para comprobar que esta categoría pierde interés para el docente.

Igualmente, se produce un cambio en la categoría Modificaciones, decreciendo su importancia.

	FASE 1	FASE 2
TAREA EN GENERAL	6.3 %	6.2 %
ADAPTACION	0.5 %	3.4 %
ESTRUCTURA	0	4.5 %
INDIVIDUALIZACION	1. %	0
MODIFICACIONES T.	2.4 %	1.1 %

El contenido predominante Habilidades Gimnásticas permite mejorar la capacidad de análisis de la tarea, aunque todavía no es capaz de superar a la descripción general. Hemos podido comprobar que las categorías de análisis de la tarea, como son adaptación y estructuración son propias de profesores experimentados, y que pese a la mejora observada, podemos decir que tras la supervisión, su conocimiento práctico aún debe evolucionar, siendo esta categoría, una de las que más necesario se hace profundizar, en futuros programas de supervisión.

Es destacable que a lo largo de todo el proceso Lucía no muestra preocupación alguna por la Individualización de su enseñanza, alcanzando valores (0) en las tres fases, desarrollando un tipo de enseñanza masiva, propia de estilos tradicionales.

La categoría Organización en esta fase sigue siendo fuente de especial interés, a pesar de que decrece el valor de la categoría Organización en general (4.5%), todavía sigue ocasionando conflicto para Lucía, aunque lo percibe con menor intensidad. Sus problemas han venido por bajar la guardia, ante el cumplimiento de ciertas rutinas organizativas que facilitan el desarrollo normal de la clase.

*" Desde el principio me equivoqué, habiendo planificado realizar seis grupos de cuatro..., cuando me di cuenta de que esta organización era incorrecta, ya que no alcanzaba a los 35 sujetos. En definitiva creo que se me había "olvidado" trabajar con tantos alumnos de golpe, y la clase de hoy me ha servido de recordatorio aunque, y vuelvo a repetir la culpa es solo mía, ellos se han portado muy bien" (D1-2. 300-309)*

Como puede apreciarse, la intensidad de su preocupación es mucho menor, quizá porque piense que ha sido un problema ocasional, pero en ningún modo recuerda esos momentos iniciales de angustia, por la dificultad de organizar y controlar a todos los alumnos.

Dentro de los problemas organizativos, además de lo ya comentado sobre los Agrupamientos, destacan los problemas en la recogida del Material.

*"Lo peor de todo ha sido la recogida del material, ya que todos querían ayudar, pero en realidad no sabían cómo" (D1-2. 208-210)*

*" El problema principal se ha planteado en la recogida del material, ya que por su peculiar ubicación no posibilita la ayuda de los alumnos." (D1-2. 262-265)*

Durante esta fase se produce un hecho significativo que explica la aparición de problemas organizativos en las últimas sesiones, y es el cambio de contenido, y por consiguiente de sistema organizativo, estos desajustes se explican en la dificultad que tienen los niños de primaria, de asimilar los cambios en las rutinas de organización.

*"Con el cambio de contenido llegó el cambio de organización, todo el grupo junto, el cambio de lugar de trabajo, y otros cambios por parte del profesor. La clase de hoy no me ha gustado nada, creo que me he equivocado en el planteamiento de actividades" (D1-2. 287-292)*

La línea general en esta fase, sobre el tema organizativo, como lo confirmarán posteriormente los datos de la observación, es bastante positiva, sólo aparecen incidentes aislados, aún así y debido a la obsesión de Lucía por este tema sigue siendo objeto de interés, interés que se incrementará en la última fase, cuando nuevamente cambie de contenido.

Hemos de reconocer que durante la supervisión, y a pesar de que decrece la intensidad de como es percibido el problema, no hemos conseguido eliminar la inclinación de Lucía hacia los problemas organizativos. De todas sus conductas y actitudes negativas, es la única que se mantiene al final del programa de formación, lo cual le diferencia de los demás compañeros de investigación.

En otro orden de cosas pasamos a comentar la categoría Valoración general, al igual que en la fase precedente Lucía realiza como hábito, al inicio del diario, el balance global de la sesión, casi siempre inicia su reflexión con este juicio valorativo, el cual en esta fase es predominantemente positivo

*" Por lo demás la clase de hoy ha salido bastante bien, hemos aprendido varios giros en salto, los niños se lo han pasado bien" (D1-2. 9-12)*

*"La clase de hoy me ha salido bastante bien, quizá haya sido la mejor de las que haya dado hasta el momento" (D1-2. 50-52)*

Como ya comentamos anteriormente, es desde del 28 de Enero cuando la autopercepción de Lucía se torna en positivo, todas las valoraciones globales siguientes pasan a ser positivas, coincidiendo con la asimilación de las primeras pautas de supervisión.

*" Me ha ayudado mucho el consejo de continuidad en las prácticas, mediante la repetición especificada previamente a la realización de los diferentes ejercicios. Creo que este ha sido uno de los factores claves de mi mejora en el aula" (D1-2. 63-68)*

Lucía acaba de descubrir dos de las razones de su falta de aprovechamiento del tiempo de práctica, la primera la discontinuidad de las tareas, frecuentemente cambiaba de tarea, buscando la motivación, pero cortando el ritmo de la actividad, realizando una nueva explicación y disminuyendo el tiempo de trabajo. La segunda causa viene dada por la dificultad de los alumnos de comprender la realización del ejercicio. Una repetición más sosegada, mostrando el ejemplo de un grupo de alumnos, permitió que el tiempo de trabajo se disparara rápidamente.

El supervisor, haciendo uso de su mayor experiencia, le había ayudado a discriminar la causa del problema, y Lucía pudo incorporar ambos hechos a su repertorio de Conocimiento Práctico.

Otra de las influencias importantes de la supervisión, que condicionan el contenido temático del "Conocimiento Práctico" de Lucía, es la aparición de variables instruccionales, especialmente el interés por aprovechar el tiempo de práctica motriz y el feedback, conceptos ambos que no aparecían en el texto, en la primera fase, aunque sí inquietudes similares.

La categoría Aprovechamiento del tiempo de Práctica aparece con una frecuencia del (3.9%), similar al (3.4%) de la fase

anterior, pero con una carga de percepción positiva; de este modo, al igual que como veremos que ocurre con los datos de la observación, Lucía se siente satisfecha por la mejora de esta variable.

*" Creo que el tiempo útil ha sido bastante alto, gracias a la utilización de los capitanes" (D1-2. 260-261)*

*" Creo que todo ha ido bastante bien, en especial el tiempo útil, ya que he desarrollado todo el trabajo por parejas" (D1-2. 343-345)*

En ambos casos la variable tiempo útil, también llamada aprovechamiento de tiempo de práctica, va asociada a rutinas organizativas, lo cual confirma estudios anteriores en la línea Proceso-Producto que consideran esta categoría como indicador de la eficacia docente, asumiendo que un profesor eficaz es aquel que consigue que sus alumnos estén más tiempo participando.

Otras variables más cualitativas nos van a permitir constatar que la eficacia de un profesor no puede medirse únicamente con esta categoría. En el caso de Lucía existen lagunas en su Conocimiento Práctico que le impiden avanzar en temas como el del Clima del aula.

En esta fase se mantiene la tendencia iniciada anteriormente de no interesarse por las categorías de alumno en relación al clima de relaciones socioafectivas. La despreocupación por las categorías Cooperación, Autonomía, y Comunicación, reflejan un estilo docente claramente tradicional.

	FASE 1	FASE 2
CLIMA EN GENERAL	0	0
ACTITUD DOCENTE	4.3 %	1.7 %
PERSONALIZACION	2.4 %	0.5 %
COOPERACION	0.5 %	0.5 %
AUTONOMIA	1.5 %	0
COMUNICACION	1. %	0.5 %

La entrevista muestra los mismos datos.

*"El papel del alumno, la verdad es que utilizando la asignación de tareas, éste era un repetidor de actividades. Por un lado quiero demostrar que al niño le mandas una tarea y hace las cosas como siempre ha sido, y por otro que trabajando por grupos, entre ellos pueden funcionar. Lo que pasa es que era muy arriesgado, hace tan poco..., no sé, creo que si hubiera salido bien, pero no me lo he planteado" (E1-3)*

La obsesión por la organización es una constante en todo el proceso, lo cual va a limitar la puesta en práctica de otros estilos de enseñanza más emancipatorios. Por tanto su despreocupación por el clima del aula no es casual, sino fruto de una concepción de la enseñanza más instructiva, en donde lo importante es la organización, el aprendizaje, y la motivación, por encima de las relaciones sociales, o la mejora en la autonomía del alumno.

*"Los niños el otro día se lo pasaron bien, a la vez que se lo pasaban bien, estaban aprendiendo una cosa, o mejorando lo que ya sabían. Entonces, si están motivados, organizados y están aprendiendo, más no se puede pedir" (E1-2)*

Otra de las categorías que cambia de orientación es la de Planificación. Es notorio el hecho de que la Temporalización no es un problema, los valores descienden. El mayor grado de experiencia docente le permiten ajustar correctamente la previsión temporal de actividades. Los Objetivos y los Contenidos, por el contrario incrementan su valoración.

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACION	0.5 %	0.5 %
OBJETIVO	2.4 %	3.9 %
CONTENIDO	2. %	3.9 %
TEMPORALIZACION	5.9 %	2.8 %

Los objetivos, en esta etapa pasan a ser fuente de satisfacción.

**" creo que se han cumplido dos de los objetivos claves: que se lo pasen bien y que aprendan" (D1-2. 141-143)**

Nuevamente las constantes ya aludidas de aprendizaje y motivación, aparecen reflejadas en su pensamiento práctico.

El contenido debido al cambio de habilidades básicas a gimnásticas va a dar lugar a realizar referencias continuas a la planificación, en donde Lucía describe el número de sesiones, el y enfoque de las clases, pasando a analizar las tareas planificadas de forma más concreta.

No debemos pasar por alto la ausencia de la categoría Intervención didáctica, la cual con un total de (3.9%) sigue sin ser de interés para Lucía, al igual que la categoría Evaluación que dado el enfoque que tiene en la primaria este tema, no representa conflicto para el docente en ninguna de las fases.

En cuanto al análisis de la Autopercepción del docente destacar, al igual que en la fase anterior, como esta valoración personal discurre pareja a los datos de la observación en el aula.

La percepción negativa decrece, y la positiva, aumenta.

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2
NEGATIVA	12.7 %	9. %
POSITIVA	10.8 %	13.5 %

Debe reseñarse como en esta segunda fase y tras la intervención del supervisor se invierte la tendencia, pasando a predominar una visión positiva de la enseñanza, y de la eficacia de las decisiones docentes.

Si en la primera fase había un diferencial de (-2), visión predominantemente negativa , en esta fase el diferencial es de (+4.5), visión predominantemente positiva.



Estos datos que coinciden con los tomados en la observación de la conducta docente, y en la entrevista, justifican la necesidad de la supervisión del experto, al menos en un primer momento.

*" Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma que, si me hubiera visto la cara el primer día, la primera clase...y en cambio ahora, cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños. Es totalmente distinto, ahora estoy muy satisfecha...Sí totalmente" (E1-3)*

*" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido dar, es algo que yo no tenía" (E1-3)*

Entre las fuentes de satisfacción destacan:

1- El aprendizaje conseguido.

2- La valoración general, que se inicia tras la segunda sesión de supervisión, y que se mantiene a partir de esta fecha.

3- La participación del alumno en las sesiones.

*" finalmente decir que la participación ha sido excelente" (D1-2. 68-89.)*

*"La participación de los alumnos ha sido muy volcada en la tarea" (D1-2. 88-90)*

4- El interés de los alumnos.

5- La consecución de los objetivos.

El resumen de esta valoración positiva queda reflejado en el siguiente esquema.

MOTIVACION + PARTICIPACION = APRENDIZAJE = CONSECUCION  
OBJETIVOS

Cuadro 2

Entre los motivos de preocupación que aún permanecen, a pesar de su ostensible reducción, destacan:

1- La organización de la clase.

2- La adaptación de las tareas. La capacidad de análisis de las tareas conseguido en esta fase, lleva a Lucía a cuestionar la validez de las mismas, y por tanto a asumir los errores de planteamiento.

*" El error ha estado en proponer actividades quizá excesivamente complejas para los alumnos" (D1-2. 25-27)*

3- La distribución del material, sobre todo cuando cambian de actividad, y se pierde la importancia del mantenimiento de ciertas rutinas organizativas.

#### 4-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

La conducta docente sigue pareja a la autopercepción. De este modo podemos observar que son necesarias dos sesiones de supervisión para incrementar los niveles de la variables

En el caso de la conducta en el aula, los datos demuestran gráficamente en el análisis de series temporales un cambio de nivel en las tres variables objeto de estudio. La primera de ellas, la Cantidad de feedback, se hace manifiesto este cambio de nivel a partir de la sesión segunda de supervisión, pasándose de una frecuencia media de 45 (fase 1) a una frecuencia media de 78 (fase 2). Se producen algunas oscilaciones en la conducta, posiblemente debidas al cambio de contenido (expresión corporal), pero recuperando su nivel en la fase 3.

La sesión segunda de observación marca el cambio de nivel y de pendiente en la variable (47- 97), alcanzándose los valores máximos marcados por Delgado Noguera (1990), que establece el criterio en 60, las dos sesiones siguientes mantienen el nivel máximo de feedback, en la quinta también sobrepasa el nivel, produciéndose una bajada súbita en la última sesión, posiblemente ocasionada por el cambio de contenido.

La calidad del Feedback, determinado por la frecuencia de feedback individual sigue un comportamiento muy similar, pasando de una frecuencia media de 33 (fase 1), a 75 (fase 2) , produciéndose el cambio en el nivel de la variable, en la serie temporal de datos, en la segunda sesión de la fase 2 (intervención del supervisor). Conviene destacar que cuando el contenido de la sesión es más genérico, el feedback del profesor es más inespecífico, pero mantiene su grado de individualidad.

Por último en la categoría Tiempo útil, se observa un cambio en el nivel de la variable, igualmente en la segunda sesión de la fase 2, evolucionando del siguiente modo: valor medio 49% (fase 1), a 66% (fase 2) , consiguiendo después de la intervención del supervisor, superar el criterio de bondad 60%, establecido por Delgado Noguera (1990), en todas las sesiones, excepto en la 5, debido al cambio de contenido de enseñanza.

El resumen final de esta fase nos lleva a considerar la eficacia del programa por los logros obtenidos:

- La mejora de la conducta docente, en las tres variables
- El cambio de tendencia positiva en la autopercepción docente.
- La aparición de tópicos de interés más satisfactorios como son la motivación y el aprendizaje.

No obstante tres son los temas que no han quedado resueltos:

- la preocupación por los tópicos organizativos.
- la ausencia de interés por las variables alumno en el clima social del aula.
- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.

5)- ANALISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

5-2 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

La tercera fase se inicia con la intervención del compañero como supervisor.

El objetivo planteado en el programa de formación, trata de que el sujeto, una vez aprendido las técnicas de análisis de la práctica, sea capaz de realizar el análisis aplicándolo al trabajo del compañero. De tal modo que la intervención sea recíproca, consiguiendo por ello un doble beneficio:

.La ayuda de supervisión del compañero.

.La experiencia que adquiere como supervisor.

Lucía trabajó como compañera con Ana, sujeto número 2. Las dos desarrollaban su labor en el mismo centro, y con el mismo ciclo, el ciclo medio, con lo cual la posibilidad de compartir experiencias y situaciones comunes era inmensa.

La investigación se planteó de esta manera, con el objeto de vincular el análisis de la práctica docente a situaciones de Formación Permanente, en donde la única ayuda posible, será la de los compañeros, bien si son del mismo centro, o bien a través de un Seminario Permanente.

Lucía, antes de iniciar el programa de formación era amiga de Ana, lo cual facilitó la comunicación y la colaboración entre ellas. Sus estilos docentes eran diferentes, pero compartían una misma preocupación.

Las expectativas de Lucía, antes del inicio de esta experiencia de supervisión compartida, eran positivas.

*" Yo creo que va seguir siendo igual, cuando estás tú..., cambiará un poquito la forma de hablar, tienes que cuidar más los detalles. A la hora de comparar los datos con la fase anterior, espero que los datos se mantengan." (E1-3)*

Cuando termina la experiencia de supervisión compartida, se siente muy contenta .

*" Prácticamente ha sido un calco de lo que tú me hayas podido dar....Yo creo que ella me ha ayudado a saber ver de diferentes formas las cosas, las clases, los fallos, y saber solucionarlos. Pero ha sido un seguimiento después de ti, prácticamente es lo mismo, dicho de otra manera quizás, o planteado más de amiga a amiga" (E1-4)*

Como ya veíamos anteriormente el beneficio de esta experiencia también viene dado por su actuación como supervisora, lo cual le ha permitido ver la práctica docente desde una óptica diferente.

Durante las seiones de análisis de enseñanza se pudo constatar que en el papel de supervisoras era más analíticas, que cuando juzgaban su propia clase. La posibilidad de sentirse observadora reforzaba su labor docente. Su balance se confirma en las palabras de la última entrevista.

*" Saber que le estoy ayudando es básico, porque a lo mejor le estás diciendo muchas cosas, y de eso, posiblemente no sirve nada, pero llega un momento y le dices algo, y dice ella -pues no me había dado cuenta, o creía que lo hacía de otra manera-, y éste es el momento que yo creo que más ayuda" (E1-4)*

El análisis de esta fase no puede entenderse sin la anterior.

El efecto de las dos supervisiones se solapan, dado que los aprendizajes obtenidos en la fase 2 no se olvidan , sino que producen un efecto acumulativo, con lo cual deberían analizarse conjuntamente.

En la tercera fase lo más característico del análisis temático es la aparición de un categoría con gran interés para ella, alcanzando los valores más altos de todas las categorías, y en todas las fases, el Contenido (14%).

Esta realidad está justificada por el hecho de que introduce en esta época un nuevo contenido para los alumnos y especialmente para ella, como es la expresión corporal. Las continuas

descripciones de lo que hace y sus consiguientes valoraciones reflejan una altísima preocupación por este tema.

**" En definitiva, y haciendo una valoración del contenido de expresión corporal que aquí finaliza, creo que se le podía haber sacado más jugo, trabajando más sobre el desarrollo de actividades motrices (más acorde con la E.F.) y no tan estáticas." (D1-3. 141-146)**

La aparición de esta categoría se hace de un modo menos descriptivo que en la primera fase.

El continuo análisis y reflexión sobre cómo actuar, la llevan a revisar la planificación, y cambiar, de un enfoque analítico, trabajando con los niños de forma muy monótona, a un enfoque más integral, a través de propuestas lúdicas de expresión, coordinándolo con el trabajo del esquema corporal.

El problema es que a estas conclusiones llegó en las últimas sesiones, con lo cual ella misma, como veíamos en sus palabras no está plenamente satisfecha. Pero lo importante es que es capaz de, utilizando un análisis más reflexivo, evaluar y revisar la programación ,por sí misma.

Prueba de este análisis más profundo, lo demuestra el hecho de que la otra categoría de la Planificación, los Objetivos muestran un alta valoración, superando los datos de fases anteriores.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PLANIFICACION	0.5 %	0.5 %	0
OBJETIVO	2.4 %	3.9 %	4.9 %
CONTENIDO	2. %	3.9 %	14. %
TEMPORALIZACION	5.9 %	2.8 %	1.6 %

**" Ahora no importa tanto las actividades motrices en sí como las actividades corporales utilizando el cuerpo para expresar ideas, conceptos o acciones" (D1-3. 46-49)**

**" La actividad motriz de los niños ha sido mínima y seguirá**

siéndolo mientras mantenga este contenido y estos objetivos expresivo-corporales, es decir, me interesa más la creatividad que el trabajo de cualquier cualidad física y debemos aprender bien esto para evitar cualquier error al juzgar una clase de este tipo" (D1-3. 69-76)

Este párrafo es clara muestra de esta capacidad predominantemente reflexiva y valorativa, que afecta a la planificación, tanto en la claridad de ideas ante los contenidos, como ante los objetivos.

Sus intenciones educativas no se han modificado con relación a la fase anterior donde ya tenía claro lo que quería, ahora se inclina un poco más hacia objetivos terminales, de referencia.

*"Desarrollar el gusto por la actividad física a cualquier nivel..., el participar de la actividad física, tenerla presente siempre, saber que es necesaria, o que puede ser necesaria, y saberla valorar" (E1-4)*

Conectado con este planteamiento final de objetivos, en donde primaba el placer por la práctica física, surge una categoría que aparece constante en el pensamiento de Lucía, y es la Categoría Motivación, la cual sufre una evolución interesante.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INTERES DE LOS ALUMNOS	3. %	4.5 %	0.8 %
PLANTEAMIENTO DE TAREAS	3. %	2.2 %	4.9 %

En la primera fase, la preocupación por este tema es de nivel medio, tanto en lo que respecta al interés de los alumnos, como el interés del profesor por el planteamiento de la tarea, buscando la motivación del grupo. En la variable profesor y variable alumnos, el interés era el mismo. En la segunda fase Lucía centra su atención en la variable alumnos, más que en la de profesor.

Es en la tercera fase, donde esto se invierte, alcanzando la variable profesor la máxima valoración de las tres fases, y



la menor, la variable alumnos.

La motivación que depende del planteamiento de las tareas, por parte del profesor, tiene mayor peso específico en esta fase, estando más ligada a la planificación, lo cual sintoniza con la idea, anteriormente apuntada, de un profesor más reflexivo.

*"Creo que ha sido una clase motivante por varias razones: se utilizan móviles, se juega con compañeros (Equipo) y contra adversarios" (D1-3. 159-162)*

En esta fase, y tras el interés por el contenido, vuelve a aparecer la categoría Organización, el problema principal de Lucía en este curso. A pesar de desarrollar mayor capacidad analítica y reflexiva, y de haber recibido sugerencias por parte del supervisor y del compañero, sigue mostrando un gran interés por este tema.

En esta fase, el valor de la categoría Organización en general es el segundo en importancia, superando incluso a las dos fases anteriores.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
ORGANIZACION EN GENERAL	6.3 %	4.5 %	7.4 %
AGRUPAMIENTOS	2. %	0.5 %	0.8 %
MATERIAL	0	3.4 %	0.8 %
ESPACIO	0.5 %	0	0.8 %

A diferencia de los otros compañeros de la investigación, este tema permanece constante las tres fases, justificando la idea de que es más una obsesión, propia de su estilo docente, que una preocupación concreta que afecte al funcionamiento de la clase.

*"Personalmente no he salido muy contenta de la clase, creo que el motivo podría radicar en el tipo de organización propuesto, por equipos, quizás excesivamente independiente, que ha dado como resultado la no participación de algunos alumnos, respaldados en sus equipos" (D1-3. 130-136)*

"Para concluir, una clase mejorable en cuanto a aspectos organizativos" (D1-3. 169-171)

"Trabajando el balonmano, mantuve una misma organización desde el principio hasta el final de la sesión, con ello conseguí que los niños sólo estuvieran atentos al cambio de actividad y no tanto a las posibles variantes en cuanto a la organización. (D1-3. 226-230)

Como puede observarse, la organización afecta a su estilo docente, marcadamente tradicional, en donde el papel del alumno era el de ejecutar las tareas propuestas, lo cual le ha impedido avanzar en categorías de mayor interés para una educación emancipatoria de los alumnos.

Nuevamente las categorías de Clima del aula, ligadas a los alumnos, aparecen con valores muy bajos, Autonomía, Comunicación y Cooperación.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CLIMA EN GENERAL	0	0	0
ACTITUD DOCENTE	4.3 %	1.7 %	3.3 %
PERSONALIZACION	2.4 %	0.5 %	0
COOPERACION	0.5 %	0.5 %	0
AUTONOMIA	1.5 %	0	2.5 %
COMUNICACION	1. %	0.5 %	1.6 %

Como conclusión, y ante este tema, debemos comentar que su preocupación obsesiva por la organización ha hipotecado la consecución de objetivos educativos emancipatorios, como son el caso de los ya referidos, si a esto le unimos, que su grupo no era conflictivo, que tenían experiencias de Educación Física sistemática, que la tutora desarrollaba una labor positiva con Lucía, y que los valores de conducta docente referidos a la organización empezaron a ser positivos desde la segunda fase, podemos concluir que Lucía ha perdido una buena oportunidad para utilizar estilos de enseñanza más individualizadores y participativos para el alumno, y por consiguiente no ha

desarrollado valores de autonomía y responsabilidad en el grupo, tan comunes en la actualidad, en las clases de Educación Física en primaria.

Como ya dijimos en el balance de la segunda fase, este tema ha sido el principal problema de Lucía no solucionado, de todo el programa de formación, diseñado para esta investigación.

Siguiendo con el análisis temático cabe resaltar la aparición, y en tercer lugar, de la categoría feedback, la cual y como continuación de las últimas sesiones de la fase anterior, incrementa de forma significativa su valoración (5.8%)

*"Respecto al feedback creo que ha sido muy positivo, máxime cuando lo comparamos con anteriores sesiones. Pienso que ello es debido a la gran cantidad de aspectos técnicos que abarca este contenido, fáciles de apreciar y corregir o modificar."* (D1-3. 163-169)

La satisfacción por el balance positivo va a ser una constante en el desarrollo de esta categoría. Únicamente el tipo de contenido va a justificar un tipo de corrección más o menos específica, pero los datos del análisis temático y de la observación demuestran como Lucía obtiene éxito en esta competencia. Este ha sido uno de los principales logros del programa de formación, elevar desde cero el interés por corregir las ejecuciones de los alumnos, a la vez que la mejora en la conducta docente de Feedback. La segunda fase fue el punto de inflexión que mejora esta categoría, manteniéndose en este período los niveles alcanzados.

La entrevista confirma el cambio en el interés de Lucía por este tema.

*" El Feedback es muy importante, siempre que puedo, y veo que se necesita, lo intento dar...el niño sabe que estás encima de él. (E1- 3)*

De las categorías de Intervención didáctica más relacionadas con su técnica de enseñanza, sólo ésta de Feedback ha suscitado atención para Lucía. Ni la información inicial, ni la posición del profesor durante la sesión, han supuesto el menor interés.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INFORMACION INICIAL	1. %	2.2 %	0.8 %
FEEDBACK	0.5 %	1.7 %	5.8 %
POSICION DEL DOCENTE	0	0	0

Este hecho quizá esté justificado en el ya referido estilo docente conservador, o por la falta de problemas con el grupo, lo cual ha culminado en la implantación de un estilo de enseñanza uniforme, en donde los aspectos técnicos eran poco cambiantes, y por ello poco susceptibles de evaluación o reflexión.

De las categorías importantes en anteriores fases destaca la ausencia del Aprendizaje como foco de interés, pasando de un valor alto, a un valor insignificante, en esta fase.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
APRENDIZAJE	3. %	7.9 %	0.8 %
PROPUESTAS DE ALUMNOS	0	0.5 %	2.5 %

La falta de criterios claros para determinar la consecución de aprendizajes observables en los contenidos de Juegos o Expresión Corporal pueden justificar este dato.

La preocupación por el aprendizaje, unida al interés por la motivación, referidas repetidamente, tanto en las entrevistas, como en sus reflexiones del diario, contrasta con el olvido de este período.

Una vez más, un contenido tan diferente como es la Expresión Corporal, vuelve a introducir un elemento de variación importante en el análisis de los datos, solamente la descripción detallada del contenido de cada sesión nos permitirá realizar juicios adecuados sobre el contenido de su Conocimiento Práctico.

En cuanto a las otras categorías de preocupación por el Alumno, vuelve a ser una constante el nulo interés mostrado por las Propuestas de los niños, a los cuales se les sigue relegando

a papeles de receptores de actividades. En esta fase aparecen los valores más optimistas, que no permiten salir de la mediocridad en este tema, pero que apuntan un atisbo de esperanza, porque aparecen en las últimas sesiones, lo cual parece apuntar a que si hubiera habido más sesiones, el papel del alumno hubiera tomado mayor protagonismo, especialmente en cuanto a la posibilidad de crear las respuestas motrices, dentro de un objetivo de desarrollo de la creatividad.

*"Creo que todos hemos disfrutado de la sesión, es increíble hasta donde puede llegar la imaginación y creatividad de los niños" (D1-3. 65-68)*

Otra categoría importante que ha perdido protagonismo ha sido la Tarea. Si en la primera fase predominaba una visión descriptiva, en donde el valor más alto se daba en la Tarea en general; y si en la segunda se hace más reflexiva, inclinándose hacia la Adaptación y la Estructuración de las tareas en clase, con valores muy elevados; en la tercera, las referencias a la tarea casi desaparecen.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
TAREA EN GENERAL	6.3 %	6.2 %	2.5 %
ADAPTACION	0.5 %	3.4 %	0
ESTRUCTURA	0	4.5 %	3.3 %
INDIVIDUALIZACION	1. %	0	0
MODIFICACIONES T.	2.4 %	1.1 %	0

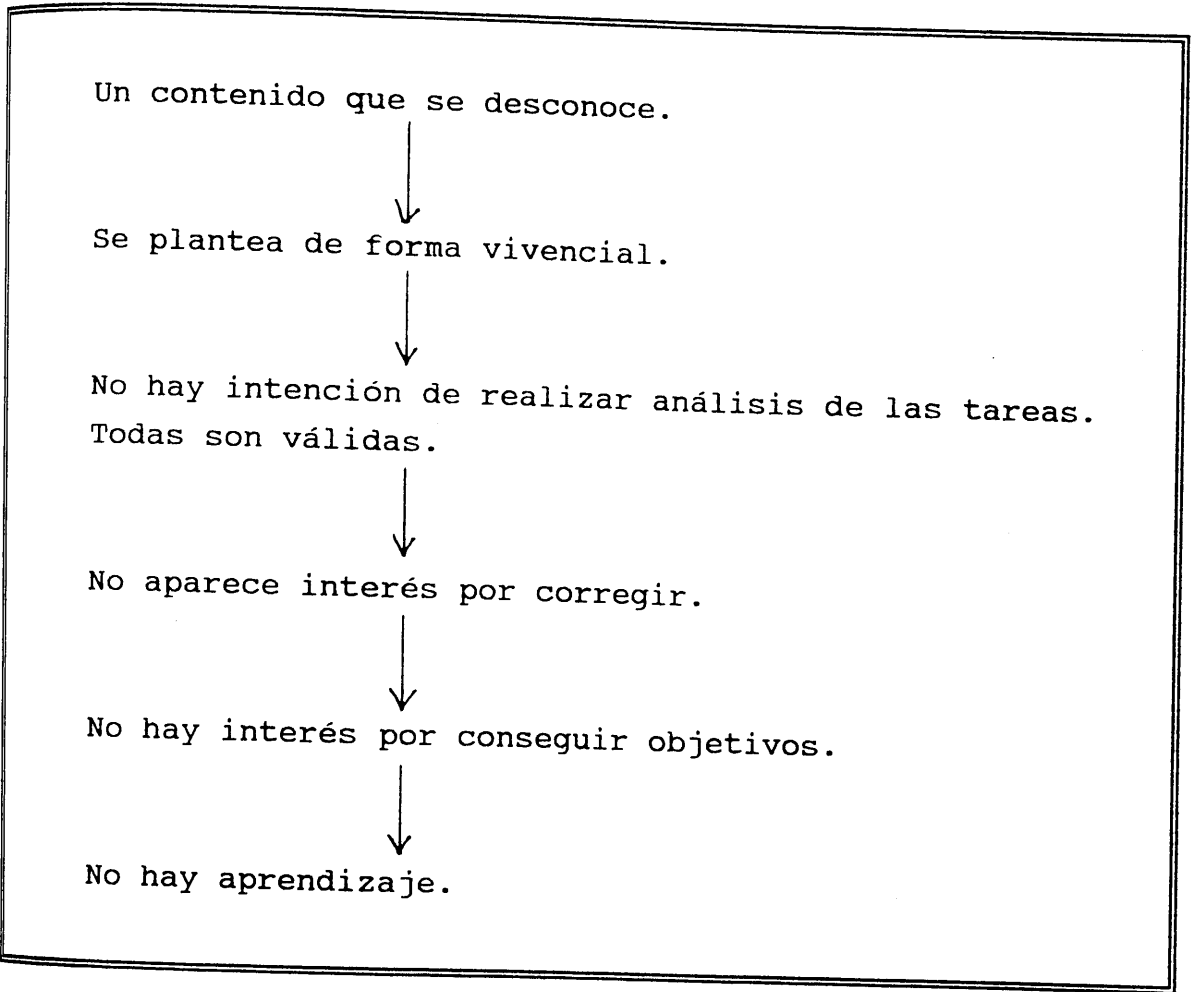
Parece que la preocupación más característica se decanta en esta fase a la revisión del contenido de la planificación, más que al análisis de las tareas en la clase. Pienso que ésto puede ser debido a dos razones:

- . El contenido es menos técnico, y por tanto el repertorio de respuestas es más abierto, y menos susceptible de análisis.

- . Los profesores de Educación Física tienen una escasa

formación inicial en este tema, y por tanto la posibilidad de realizar análisis de la tarea es menor, por su gran desconocimiento, lo cual viene a unirse al dato del bajón registrado en el interés por el aprendizaje.

Los datos anteriores nos llevan a establecer las siguientes relaciones:



Cuadro 3

Este esquema se repite frecuentemente entre los profesores que imparten la materia de Educación Física, sin contar con una adecuada formación (no son especialistas), contribuyendo al desprestigio general de la materia.

Afortunadamente no es el caso de Lucía, la cual demuestra un alto grado de competencia en todos los contenidos, a excepción

de la Expresión Corporal, la cual se plantea de forma vivencial, renunciando a cualquier intento de analizar las tareas, conseguir aprendizajes, y por tanto a realizar correcciones específicas.

De las categorías de Participación destaca la preocupación constante por el Tiempo útil de Práctica, la cual permanece constante durante las tres fases, aunque toma diferente cariz en la primera fase y en las dos siguientes.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PARTICIPACION EN GENERAL	1.5 %	2.2 %	3.3 %
RELACION AL.- TAREA	2. %	0.5 %	1.6 %
APROVECHAMIENTO TIEMPO	3.4 %	3.9 %	3.3 %

En la primera fase esta categoría aparecía de forma intuitiva como valoración del tiempo de aprendizaje, tomando un carácter más técnico con el término "tiempo útil", después de la intervención del supervisor.

En esta tercera fase, las referencias van siempre ligadas a la organización, como análisis del tiempo empleado en distribuir a los alumnos, pocas veces la valoración es con relación a la tarea, sino con los aspectos organizativos.

Influenciada por los datos de su conducta docente, los cuales conocía siempre, al inicio de cada sesión de supervisión, Lucía incluye esta categoría y la de Feedback, entre las que le permitían valorar la eficacia de su actuación en el aula.

***"Lástima que no me hayan grabado esta clase, creo que todo ha ido bastante bien, en especial el tiempo útil...El Feedback era fácil por su especificidad" (D1-2. 343-346)***

Conocer los datos le permitió a Lucía incorporar estas categorías a las variables de eficacia que ella siempre había pensado. En la entrevista así lo refleja.

**" Las variables de eficacia son el tiempo útil, el feedback, la organización y control de las actividades, etc..." (E1-3)**

Tanto ella como los demás compañeros de la investigación tomaban los datos numéricos de las variables en cada sesión como reforzadores, convirtiéndose estos datos en referencia de superación diaria. No por ello dejaban de darles un valor relativo, cuando por ejemplo, el cambio de contenido, dificultaba su comparación, pero sí han servido para tener datos objetivos que servían como reforzadores. Prueba de este detalle es que cada sesión de análisis se iniciaba con el repaso de los valores cuantitativos, apoyándose en ellos el supervisor, para dar más consistencia a sus juicios y valoraciones.

La categoría Clima del Aula desde el punto de vista del profesor se valora por la Personalización, y por la Actitud del docente. Esta última categoría se ha mantenido con un nivel aceptable en las tres fases.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CLIMA EN GENERAL	0	0	0
ACTITUD DOCENTE	4.3 %	1.7 %	3.3 %
PERSONALIZACION	2.4 %	0.5 %	0

Lucía quería conseguir una buena relación con sus alumnos, y la forma de conseguirlo ocupa una parte importante de su pensamiento. En esta fase y la anterior, se decantan por preocupaciones en torno a mantener un clima relajado en el aula.

Lucía muestra claras muestras de pasárselo bien y de disfrutar con la relación con sus alumnos.

**"Yo particularmente me lo he pasado genial"(D1-3. 68-69)**

Dentro de la categoría Clima del aula, la preocupación por la personalización decrece en esta fase, al igual que ocurrió en la anterior. El carácter realista del problema de José Miguel,



le orientó hacia otras preocupaciones, siendo destacable que durante el transcurso del año no mostró interés por la personalización, siendo todos los contactos individuales, relacionados con la tarea.

Por último y para finalizar el análisis temático del "Conocimiento Práctico" de Lucía, quisiera detenerme en una categoría de gran importancia para los profesores en formación. Es la de Control - Gestión de aula. En el caso de Lucía no ha supuesto conflicto en ninguna de las tres fases, como si lo ha sido, para otros compañeros, básicamente porque su obsesión por una organización tan rígida, le ha prevenido de la aparición de estos problemas, y porque el grupo presentaba inicialmente unas características que facilitaban el control de la clase. Las subcategorías evolucionaron del siguiente modo:

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CONTROL EN GENERAL	2.4 %	1.7 %	3.3 %
DISCIPLINA	0	0	0
CONDUCTA DISRUPTIVA	2.4 %	0	0

Sólo nos queda comentar las categorías que han tenido menor reflejo en esta fase, aunque igualmente ha ocurrido en las anteriores.

La Evaluación, dado el carácter informativo, y no calificativo que tiene en estas etapas, no representa fuente de preocupación, ni de interés para los docentes. Para Lucía nunca hubo necesidad de evaluar, tan solo algunas referencias a la evaluación inicial, pero siempre escasas.

El contexto de Investigación dejó de representar un problema cuando Lucía empezó a sentirse segura con su trabajo, es decir, desde la décima sesión del curso. En las fases 2 y 3 no aparece ninguna referencia al tema, tan sólo en una ocasión lamentando que con lo bien que le había salido la clase, no la hubieran grabado.

Del Contexto centro, muy pocas referencias, tan solo alguna

descripción de las características de la instalación, cuando eran elementos condicionantes, al igual que los problemas con la escasez de material. Ninguna referencia a la dirección del centro, ni al sistema organizativo docente, lo cual prueba el hecho de que Lucía no estuvo en ningún momento integrada en el colegio, con otros compañeros, o con otras materias. Su labor, al igual que ocurre con casi todos los centros de prácticas, discurría paralela a las demás áreas, siendo ésta una limitación importante en todos los programas de prácticas en donde el Profesor en formación trabaja como especialista, cubriendo las carencias del colegio en esa materia.

Es difícil, desde esta perspectiva que el futuro profesor, se inserte en un paradigma Sociocrítico, dada la dificultad de conocer la realidad completa de los centros, posponiendo esta visión a su experiencia como profesor titular plenamente integrado en la dinámica de los centros.

Pasando a realizar un análisis de la Autopercepción docente, debemos reseñar cómo se mantiene el predominio de la visión positiva. Los datos reflejan un mantenimiento de logros y éxitos notoriamente reforzados en la fase anterior.

La visión negativa decrece y la visión positiva vuelve a valores , con lo cual el diferencial sigue siendo positivo (+4.1).

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2	FASE 3
NEGATIVA	12.7 %	9. %	6.6 %
POSITIVA	10.8 %	13.5 %	10.7 %
DIFERENCIAL	(-1.9)	(+4.5)	(+4.1) %

Al igual que ocurre en los datos de la observación, el cambio en la tendencia se produce con la intervención del supervisor, manteniéndose en niveles similares, con la intervención del compañero, lo cual confirma que la tercera fase acumula los aprendizajes de la segunda, y que no pueden

entenderse por separado.

Lo más significativo es el continuo retroceso de la visión negativa, con lo que los errores, los fracasos, cada vez son menores, sin llegar a desaparecer, dado el carácter cambiante de la enseñanza, lo cual impide al docente estar continuamente satisfecho con su trabajo, obligándole a un ajuste continuo, a una reflexión continua para mantener un nivel de satisfacción predominantemente positivo, en donde los logros y los aciertos estén por encima de errores y fracasos.

Entre las preocupaciones que se mantienen en esta fase destacan únicamente las dudas permanentes en los aspectos organizativos, siendo el resto de categorías no referidas negativamente en más de una ocasión, lo cual confirma la estabilidad de los aprendizajes docentes, siendo este (6.6%) un valor residual constante, propio del carácter abierto y cambiante de la enseñanza.

Entre los temas que inspiran mayor satisfacción destacan:

- la consecución de valoraciones positivas globales de la sesión.
- El aumento del feedback.
- La mejora en el nivel de motivación de las tareas, debido al mejor planteamiento de las tareas.
- El aumento de la participación de los alumnos.
- El incremento de las propuestas de los alumnos, especialmente en lo referente a la creatividad.

Sigue destacando la ausencia de satisfacción por el Clima del aula y por la individualización de la enseñanza, como hechos más significativos.

### 5-3 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En cuanto a los datos de la observación de la conducta docente, podemos decir que existe total sintonía con todo lo anterior.

Los incrementos de nivel conseguidos en la fase segunda se mantienen, considerando que ha habido dos semanas en donde ha habido una nueva medición de la línea base, eliminando cualquier tipo de supervisión.

Los datos durante esta línea base 2, sufren una clara bajada en lo que respecta al Feedback, tanto en sus niveles cuantitativos (feedback total), como cualitativos (feedback correcto).

En la primera sesión se produce una bajada considerable, los valores son muy bajos (40), remontando notoriamente en la segunda sesión hasta niveles buenos (60). Después de la línea base 2, los valores vuelven a estabilizarse, especialmente en las últimas sesiones, alcanzando ya, y en todos los casos, valores superiores a (60), criterio considerado por Delgado Noguera (1990).

Si la categoría Feedback se ve afectada por la retirada de la supervisión, remontando sus niveles con la aparición del compañero, esto no ocurre así con la categoría Aprovechamiento del tiempo de práctica.

Los valores durante la línea base 2 se mantienen, superando en todo momento el criterio de (60%), no apreciándose diferencias con la fase tres, que también mantiene los niveles de la variable.

Desde la intervención del supervisor en la fase dos, todas las sesiones superan el criterio, excepto la sesión del 18 de Febrero, en donde el cambio de contenido obliga a un ajuste inicial.

Estos datos parecen confirmar que este valor de aprovechamiento del tiempo de práctica, puede ser un índice fiable de la eficacia docente, y que solo contingencias concretas, como cambio de contenidos, problemas interactivos u otras cuestiones, pueden hacer bajar los niveles, una vez

aprendidas ciertas premisas, especialmente las rutinas organizativas, y la capacidad para plantear tareas motivantes y con alto grado de continuidad.

La tradición de la investigación proceso-producto ha venido utilizando este valor con reiterada frecuencia, la investigación cualitativa no debiera despreciar este dato como punto de referencia. Debe rechazarse el uso universal que se la ha estado dando, pero si debe tomarse como referencia para constatar la relación entre la mejora entre su comportamiento en el aula, y la mejora en la autopercepción docente.

En el caso de Lucía se aprecia un paralelismo evidente en las tres fases, entre los datos de la observación y los datos de la autopercepción, demostrando que la mejora de los niveles de reflexión debe ir acompañada de la mejora de los niveles de conducta docente, para que el Conocimiento Práctico pueda ir construyéndose de forma positiva.

### 5-3 RESUMEN FASE 3

Como resumen de esta fase cabe destacar los siguientes hechos:

- mantenimiento de los niveles de las tres variables estudiadas, feedback total, feedback correcto y Aprovechamiento del tiempo útil de práctica.

- mantenimiento del diferencial positivo en la autopercepción docente, predominando los logros y los éxitos en las decisiones tomadas en el aula.

- incremento de la capacidad reflexiva del docente, evolucionando hacia una visión más analítica de los contenidos y de los objetivos de la planificación.

- adopción de las variables conductuales, como criterios para emitir sus juicios valorativos globales sobre el desarrollo de la sesión.

Entre los problemas, no solucionados, debemos reflejar lo mismo que en la anterior etapa:

- la excesiva preocupación por los tópicos organizativos.

- la ausencia de interés por las variables alumno en el clima social del aula.

- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.

## 6) ANÁLISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

El caso de Lucía es un ejemplo claro de como ha ido evolucionando el Conocimiento Práctico docente hacia una percepción más positiva de su actuación en el aula, y de cómo su mejora en la conducta docente le ha ido conformando un perfil de seguridad y autoestima profesional.

La eficacia del programa de formación debe entenderse en el logro de estos dos hechos.

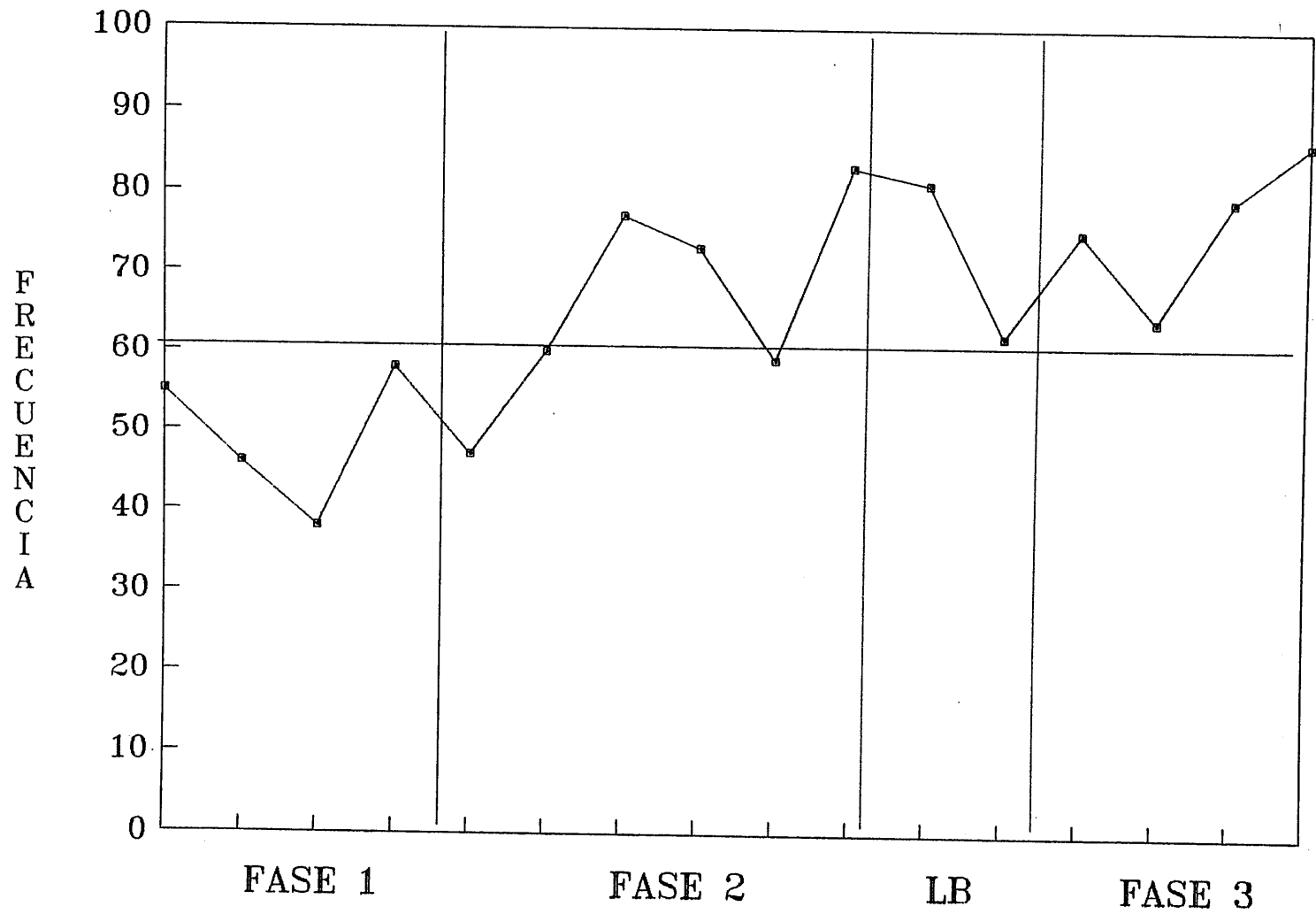
- Mejora de la conducta docente.
- Mejora de la autopercepción docente.

La conducta docente se refleja de forma objetiva en los datos tomados por los observadores durante todo el proceso, datos que discurren paralelos a sus reflexiones. Las gráficas que exponemos en las páginas siguientes, son claro reflejo de ello.

La evolución de la conducta docente se aprecia en las tres variables:

- . Feedback total
- . Feedback correcto
- . Tiempo útil

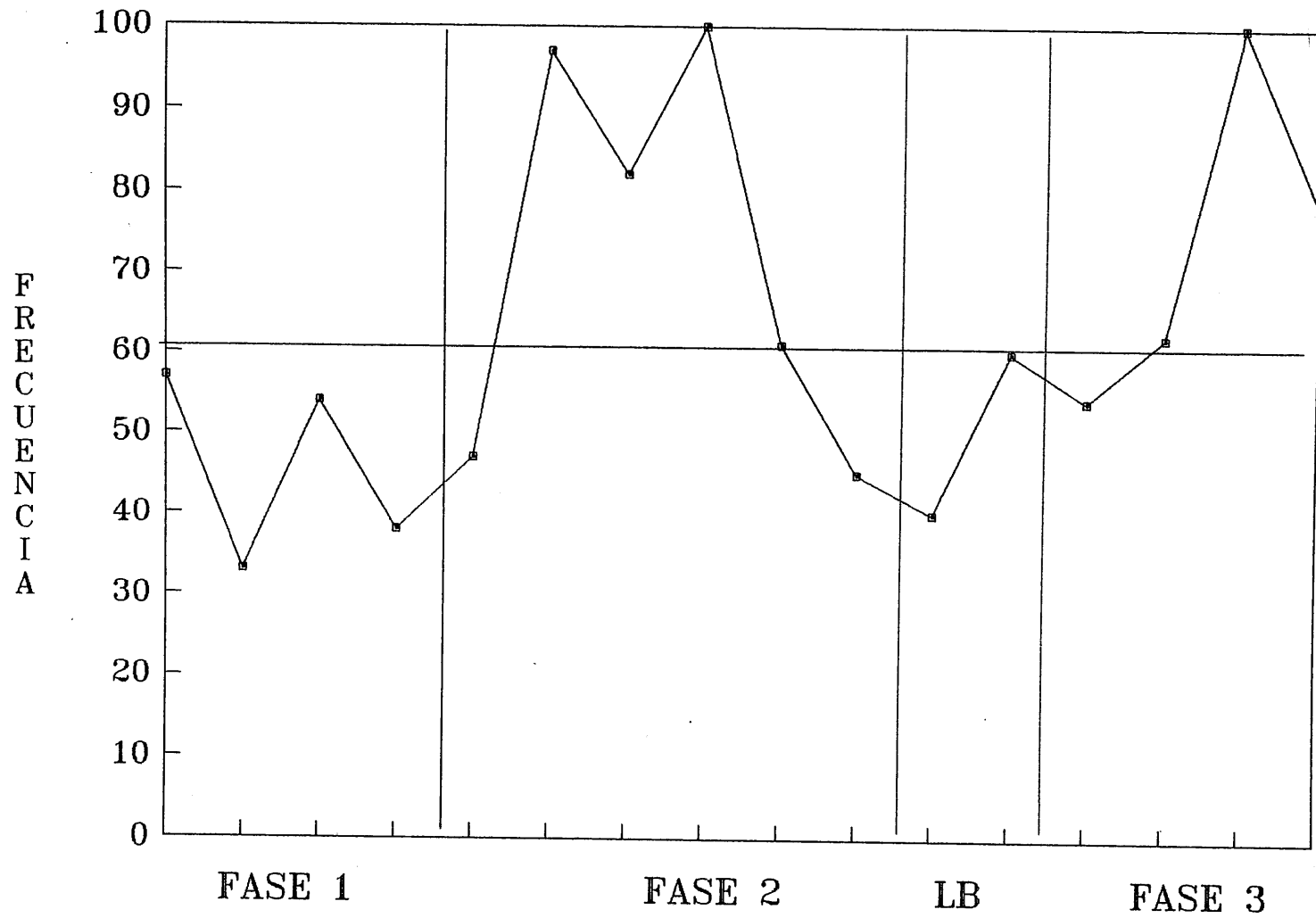
# SUJETO 1 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA





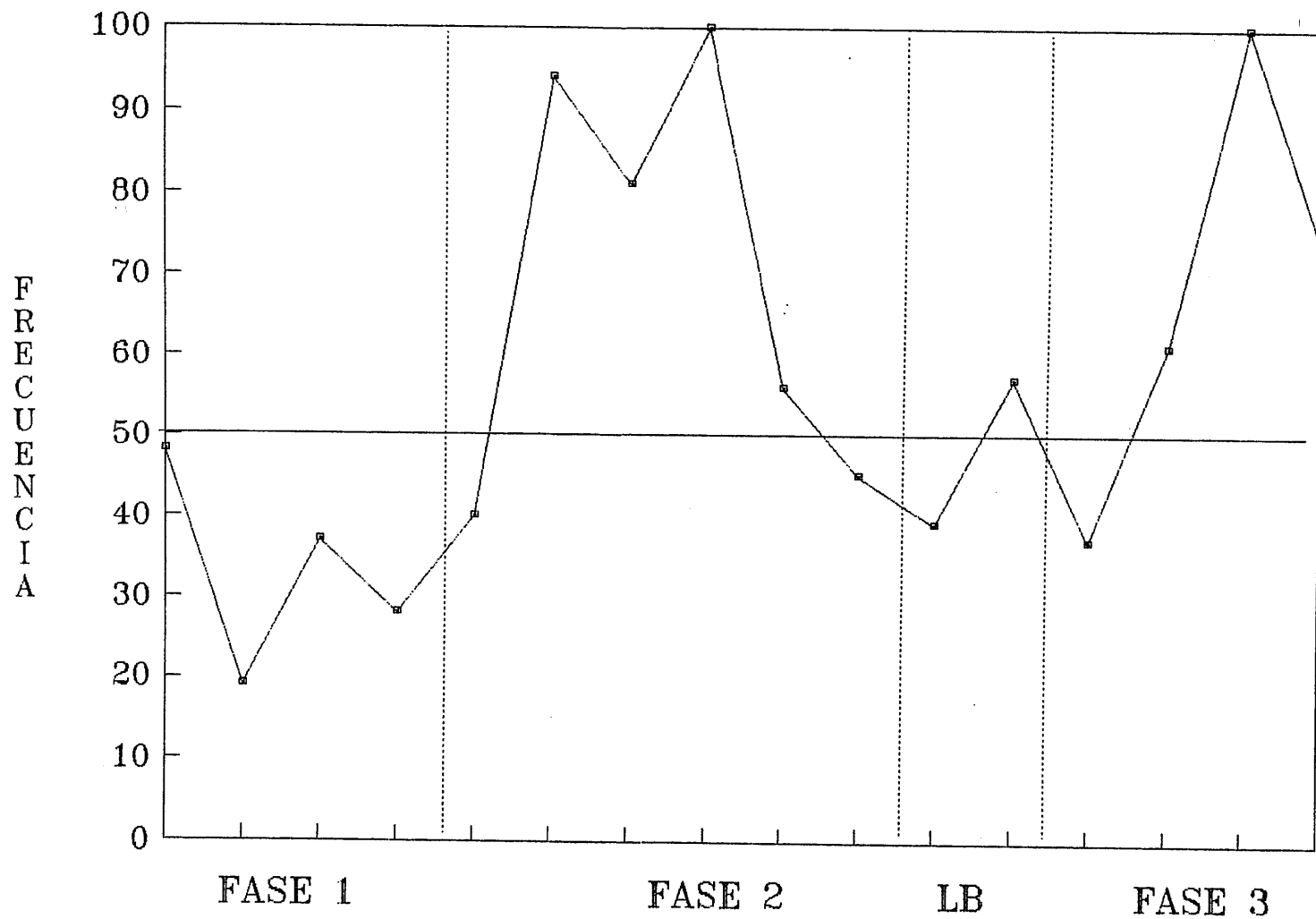
# SUJETO 1 - FEEDBACK TOTAL

246



# SUJETO 1 - FEEDBACK CORRECTO

247



La autopercepción queda demostrada por el cambio en la tendencia. Pasando de una visión más negativa en la primera fase, a una visión predominantemente positiva en la segunda y la tercera.

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2	FASE 3
NEGATIVA	12.7 %	9. %	6.6 %
POSITIVA	10.8 %	13.5 %	10.7 %
DIFERENCIAL	(-1.9)	(+4.5)	(+4.1) %

Las frecuencias de los tópicos de interés, nos permite valorar cómo el contenido del Conocimiento Práctico se hace más reflexivo, y preocupado por temas más profundos y analíticos.

Inicialmente, predomina el interés por la descripción global de la tarea, la temporalización de las sesiones, y la organización de la clase. Al final del programa le interesa cómo estructurar las tareas para enseñarlas mejor, cómo plantearlas para que sean más motivantes, y qué criterios utilizar para valorar la eficacia docente, el feedback, y el tiempo útil. Todavía permanece la categoría organización, única de las consideradas descriptivas, y es debido a su estilo docente tradicional.

Finalmente lo demuestra su pensamiento expuesto en las entrevistas, en donde cada vez más va sintiéndose más segura y más satisfecha con su trabajo.

**" Yo creo que me siento muy bien, las cosas han cambiado de tal forma que, si me hubiera visto la cara el primer día, cuando la primera clase; en cambio ahora cuando salgo de las clases, cuando me lo paso tan bien con los niños, es totalmente distinto, ahora estoy muy a gusto...si totalmente" (E1-3)**

Es necesario comentar cómo ha ido evolucionando su percepción sobre las fases del diseño del programa de formación, y sus palabras pueden servirnos para ilustrar la eficacia del

programa.

En el balance de las tres fases se aprecia como a lo largo del programa de formación el pensamiento del docente va haciéndose más positivo, predominando los logros sobre las dificultades, las satisfacciones sobre las preocupaciones, la sensación de éxito sobre la de fracaso.

Esta mejora es claramente percibida por la protagonista, especialmente cuando valora la ayuda del programa de análisis de la práctica.

Lucía en las entrevistas realizadas al final de cada fase va reflejando su valoración. Sus palabras nos van a permitir comentar la evolución a lo largo de las tres fases.

Tras unos inicios titubeantes, en donde predominaba una situación de inseguridad docente, y una sensación de insatisfacción por la enseñanza, Lucía evoluciona positivamente, comenzando a obtener éxitos parciales en su trabajo. Su propia maduración profesional, y el contexto facilitador de su grupo y su tutora, le van a permitir avanzar, sin necesidad de ayudas externas de supervisión. La segunda parte de este período, que ella relata, es clara muestra de ello.

*"Hay dos etapas, al principio todo era negativo: organizar, transmitir los conocimientos me costaba mucho trabajo; luego aprendí que me tenían que escuchar en silencio..., conseguí los objetivos, la organización fue mejorando, esto me hace pensar que estoy aprendiendo" (E1-2)*

Con la llegada de la segunda fase, aparece la intervención del experto. El análisis de la práctica se va a realizar en interacción con el supervisor, lo cual va a cambiar la dinámica de la conducta y el pensamiento de Lucía.

La supervisión permite centrar la atención en los aspectos más importantes de la enseñanza, a la vez que facilitar al profesor en formación que analice las razones de sus problemas, llegando incluso a ser capaz de plantear sus propias alternativas.

El supervisor actúa como mediador para el análisis de la

práctica.

Las palabras de Lucía nos permiten ilustrar esta afirmación. Siendo muy significativa la valoración que realiza de los compañeros de curso, profesores en formación, que no disfrutaban de esta ayuda del programa de análisis.

*" Yo creo que ha sido positiva esta segunda fase, la primera se quedó más en el aire, entonces la segunda ha sido positiva desde el punto de vista de que yo no partía de ninguna base, lo poco o lo mucho que me haya podido quedar ,es algo, que yo no tenía" (E1-3)*

*" Yo creo que la primera fase no tendría que contar siquiera, porque aquello era...,lo pasé fatal, no sabía... Sabía que estaba fallando en un montón de cosas... Creo que la primera no sirve para nada,y el miedo que tengo no es por mí, sino por el resto de la gente que no ha pasado por la siguiente fase, y que se queden ahí estancados" (E1-4)*

Finalmente la valoración de la tercera fase, debe realizarse de forma conjunta a la anterior. La ayuda del programa de análisis se estructura en dos intervenciones, el experto y el compañero.

En el caso de Lucía, la evolución se aprecia más durante la tercera fase, incluso durante el período de línea base-2, lo cual confirma que la intervención de la supervisión requiere de una asimilación, cercana a cuatro sesiones de análisis conjunto, para poder ser incorporada a su Conocimiento Práctico. A partir de este momento los aprendizajes docentes obtenidos se hacen estables, pudiéndose verse reflejados a lo largo de la tercera fase.

*" La primera fase son todo inconvenientes, la segunda y la tercera ventajas, y además estas son muy parecidas...porque a lo mejor ella no tiene los conocimientos y la experiencia que tienes tú, pero aunque se tenga algo menos , o se diga de otra forma, pues también vale, y entonces yo creo que ventajas todas" (E1-4)*

En el análisis global no quisiera pasar por alto las ideas expresadas por Lucía en la última entrevista en relación a alguno

de los temas de su futura experiencia docente.

Su imagen final como profesora es de seguridad, reflejando una clara intención de dedicarse a la enseñanza, lo cual ha quedado confirmado posteriormente, pues en la actualidad es Profesora de Educación Física en un Instituto granadino.

**" Yo en principio al afrontar esto me siento bastante segura. No tengo ningún miedo, y creo que voy a afrontarlo de forma óptima" (E1-4)**

En cuanto a las gratificaciones que se obtienen en la enseñanza tiene bastante claro que vienen de:

**" El aprendizaje de los alumnos; el demostrarte que un niño cuando lo coges al principio, cuando le estás dando clase, no le sale nada, y al final lo ves que lo está haciendo. Yo creo que es la mayor gratificación, conseguir un proceso de aprendizaje" (E1-4)**

Si en la primera entrevista expresaba que quería ser profesora, en la última, su deseo se confirma, después de alcanzar un alto grado de satisfacción por la profesión docente.

## EL CASO DE ANA

### 1) CONTEXTO

Ana tenía 22 años cuando realizó sus prácticas en el mismo centro que Lucía, fue su compañera de supervisión, llevaba un grupo del mismo ciclo, aunque de un curso superior 5-A.

El colegio de Ana presentaba las mismas características, a nivel general, por la procedencia sociocultural de los alumnos, dentro del barrio de Cartuja.

Los niños eran de clase media y media baja. El nivel de ingresos, por lo que Ana pudo constatar para la realización de su proyecto docente, procedía, casi siempre, de una única renta del trabajo. Las madres eran mayoritariamente amas de casa, con un nivel de estudios primarios.

El centro ubicado en la mejor zona del barrio de Cartuja, poseía unas instalaciones envidiables, sobre todo por la cantidad de espacio abierto, para el recreo de los alumnos, y por las pistas polideportivas.

Para Ana este hecho era muy importante, su afición a las actividades de Orientación en la Naturaleza, le permitió ilusionarse con la realización de una carrera de Orientación dentro del colegio. La gran cantidad de árboles, y el tamaño de la instalación se presentaban como el medio ideal para esta actividad escolar. Como luego veremos posteriormente esta carrera de orientación nunca pudo realizarse.

De las pistas existentes en el centro, Ana utilizaba frecuentemente una de las pequeñas, la que tenía canastas de Baloncesto. Lo hacía por la creencia de poder controlar mejor a sus alumnos.

Ninguna de las pistas era cerrada, es decir, no contaba con malla de alambre que protegiera la salida de balones, o incluso el control de la entrada y salida de los alumnos.

En este contexto Ana tuvo mayores dificultades iniciales para controlar a los niños, especialmente este grupo, que era

mucho más conflictivo que el de Lucía.

Las otras dos pistas exteriores y el campo de fútbol, las utilizó en menor medida, excepto al final; cuando todo lo tenía controlado era más fácil ocupar varias instalaciones simultáneamente, sin por ello tener problemas con el grupo.

El gimnasio, necesario en los días de lluvia, era muy pequeño, lo utilizó para las habilidades básicas y gimnásticas, pero cuando comenzó a controlar al grupo, huyó de esta instalación, por las limitaciones espaciales que tenía.

Ana nunca se quejó del material del centro, era suficiente para lo que ella necesitaba, sobre todo porque sabía que en otros centros estaban mucho peor.

El carácter ideológico del centro y los valores tradicionales ejercían, al igual que con Lucía, poca influencia en sus clases de Educación Física. La asignatura quedaban al margen de la labor educativa. Como Ana decía:

*"Me parece que no le dan demasiada importancia. Lo ven como el recreo bien organizado...No les importa mucho que aprendan cosas nuevas sino que como hay que hacer E.F., pues se hace, pero si yo no estuviera creo que no les importaría demasiado, ni lo consideran realmente formativo para el alumno" (E2-2) (\*)*

Esta concepción marginal de la Educación Física ya era conocida por Ana, decía:

*"La asignatura está mal considerada. Yo me presento como la profesora de Educación Física y me tienen, bueno los profesores y la sociedad, como al tontillo" (E2-1)*

Incluso en alguna conversación que tuvimos, Ana me comentaba una anécdota que tuvo con una de sus alumnas, la cual estando un día en el recreo, momentos antes del inicio de la clase, le preguntó a Ana si sabía cómo resolver el problema de Matemáticas que le había mandado su profesor, y cuando Ana hizo ademán de leerlo, la niña le dijo, recordando cual era su posición en el colegio, "deja, deja, si tu eres la maestra de gimnasia y de esto no entiendes"

(\*) El código corresponde a la entrevista al sujeto 2, entrevista primera.



Al final del curso, Ana tenía otra consideración del centro.

*"Todavía es considerada mucho menos importante que las demás. En otros sitios es todavía peor, en mi centro, dentro de lo que cabe, bastante bien, hay un coordinador de Educación Física, que eso ya es mucho" (E2-4)*

La realidad es que el centro no tomaba muy en serio la materia, únicamente la llegada de alumnos de prácticas en años anteriores había permitido alcanzar una mejor consideración entre los alumnos, pero especialmente en la EGB, donde esta consideración era más negativa, la labor era más necesaria.

Los profesores dedicaban su horario de "Gimnasia" a soltar a los alumnos al patio, ya desde preescolar, con lo cual las experiencias en Educación Física, eran las del recreo organizado.

Esta dinámica arrastrada desde cursos inferiores, le costó a Ana mucho trabajo romperla, a pesar de que en el último año otra profesora de prácticas, había trabajado con ellos.

Este hecho se agravó por la escasa colaboración del tutor de su clase.

El tutor de Ana sí era diferente al de Lucía; un docente con pocas ganas de colaborar. Durante todo el curso Ana se quejaba continuamente de su labor, no solo no le ayudaba, sino que dificultaba su trabajo en la clase.

*"Lo que menos me ha gustado de hoy, es la actitud del maestro... todos los grupos funcionaban de maravilla, y él se puso encima de las canastas que los niños estaban utilizando, a tirar un balón de fútbol, y a distraer, nada más y nada menos, que a un tercio de la clase, ¡el profesor es el alumno más problemático que tengo hasta ahora!" (D2-3. 133-134, 150-156) (\*)*

*"El maestro sigue molestando, como es habitual, yo intento que interfiera lo menos posible en el desarrollo de la clase." (D2-3. 556-558)*

A pesar de todo, Ana nunca se atrevió a hablar con él.

Las características concretas de su grupo eran más problemáticas, Ana tenía varios alumnos conflictivos,

(\*) El código corresponde a Diario del sujeto 2, realizado durante la fase 3, y el texto se refleja en las líneas 133-134)

repetidores, que condicionaban realmente la dinámica del aula, y que le producían angustia a la profesora.

Estos alumnos arrastraban a los compañeros, lo que unido a una actitud inicialmente permisiva de Ana, hicieron que las mejoras tardaran en llegar.

El clima que se respiraba en su clase, especialmente las primeras sesiones era de auténtico caos, quizá esto pudo alejar al tutor de Ana, al comprobar la falta de control que tenía.

El nivel motriz del grupo no era especialmente diferente al de Lucía, a pesar de tratarse de un curso superior, siendo sus experiencias anteriores de E.F. no muy positivas; ya habían tenido el curso pasado otra profesora de prácticas, pero no había sido suficiente.

La dinámica de relación en el grupo estaba marcada por la existencia de repetidores, había un gran distanciamiento entre sexos, y una gran competitividad entre los líderes.

La realidad es que la situación inicial de Ana era verdaderamente conflictiva, y justificaba los problemas que tuvo de control; un curso problemático, especialmente por el grupo de alumnos repetidores, un tutor que interfería su labor, y una personalidad muy exigente consigo misma que le hacía sentirse culpable.

Ana afrontó las prácticas con poca experiencia docente, únicamente alguna experiencia aislada en campamentos y Escuelas de Baloncesto. Por el contrario estaba muy bien preparada académicamente y estaba familiarizada, a nivel teórico, con la enseñanza.

Ana participó el año anterior en un Seminario sobre Análisis de Enseñanza, lo cual le dio un gran conocimiento de la realidad docente. En la primera entrevista ya se veían diferencias entre ella y sus compañeros. Conocía profundamente las competencias que necesitaba dominar un profesor, tenía muy claras sus intenciones educativas, y era consciente de la dificultad y de la responsabilidad de la labor de los profesores.

***"En la enseñanza se tiene demasiada responsabilidad, ya que tienes que formar personas para el futuro. A mí además me plantea problemas éticos, porque si tu estás formando personas para el futuro, cómo las vas a formar...Es una profesión muy dura" (E2-1)***

## 2) TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas, lo que más caracterizaba a Ana era su gran formación académica. Ana es un caso representativo de profesores con un gran "Conocimiento Teórico", con un escaso "Conocimiento Práctico", y con un bajo nivel de destreza docente.

Sabía analizar con precisión las sesiones de otros compañeros, realizaba juicios valorativos sobre su actuación muy profundos y reflexivos, conocía sus problemas, pero seguía teniendo dificultades durante la sesión; los niveles de conducta docente eran muy bajos. Conocía la teoría pero no dominaba la práctica.

Desde el principio su diario era tremendamente reflexivo, se extendía en análisis muy detallados de lo ocurrido en el aula. Dado su buen nivel académico "Conocimiento Teórico" fue elaborando rápidamente un reflexivo "Conocimiento Práctico", tenía capacidad analítica pero focalizaba su atención en categorías que en ese momento no eran importantes, no era capaz de descubrir las causas de sus errores, fallaba igualmente en el dominio de las destrezas docentes, especialmente en dos de ellas:

- . La utilización de rutinas organizativas que le facilitasen el control del grupo (principal problema)

- . La elección de tareas más adaptadas a las características del grupo.

Como veremos posteriormente, Ana no percibía problemas en el aula, pensaba que era propio de la enseñanza, tenía dificultades, pero pensaba que iban a desaparecer con el desarrollo normal del curso. Quizá influenciada por la compañera a la que estuvo observando el curso pasado, dentro del seminario sobre Análisis de Enseñanza.

Sus teoría implícitas sobre las destrezas docentes eran muy maduras. Tenía claro que un profesor debía saber planificar,

controlar al grupo, establecer un clima de aula distendido, conocer sus objetivos educativos, etc...

*"En las competencias docentes un profesor debe empezar por saber planificar, que sepa tratar con los alumnos, controlarlos, motivarlos, que sepa qué quiere conseguir de sus alumnos, y los medios con los que cuenta para llegar, es decir qué objetivos busca." (E2-1)*

Las variables que determinan la eficacia en la clase, igualmente las tenía claras. Especialmente hacía referencia al tiempo útil, la organización correcta de la clase, la frecuencia en las correcciones.

*"El tiempo que dedicas a la explicación del ejercicio..., que tengan suficiente tiempo de actividad los alumnos, que sepa asesorarlos cuando están haciendo los ejercicios, que refuerce de vez en cuando, que esté bien organizada la clase" (E2-1)*

Por el contrario no tenía claro los contenidos a desarrollar.

*"No lo he pensado todavía. Lo había pensado así en el aire, iba a coger apuntes del año pasado, y todo lo que pueda, y lo voy a pensar mejor" (E2-1)*

Su esquema de planificación coincidía con los problemas que tenían otros compañeros de prácticas.

Los alumnos de quinto curso, profesores en formación, piensan antes de iniciar sus prácticas, que se van a encontrar alumnos motivados, con un funcionamiento similar al que ellos han vivenciado como alumnos en el INEF, y por tanto su referente a la hora de planificar las sesiones son las propias prácticas del INEF.

Ana pensaba lo mismo.

*"Lo que hacía en otras ocasiones era que cogía las sesiones que había hecho aquí en el INEF, y las iba adaptando, no las ponía igual pero... (E2-1)*

Este problema de falta de ajuste es frecuente entre todos los profesores en formación, durante las primeras sesiones, aunque pronto descubren que los dos contextos no tienen nada que

ver.

La motivación de Ana hacia la investigación, y hacia las prácticas en general partía de su deseo de aprender, de contrastar lo que ya había revisado de forma teórica durante el Seminario de Análisis de Enseñanza.

" Lo que yo busco es todo lo que se puede aprender del contacto con los alumnos, los problemas directos que se crean en clase, en la planificación, después de haber dado la clase, manejar un poco a los alumnos, incluso la relación con los profesores del centro" (E2-1)

" De la investigación yo espero que sirva para nuestra formación, se que el año pasado en estas actividades se hicieron cosas interesantes" (E2-1)

	PAGE 1
CONTROL EN GENSIBAR	4.74
DISCIPLINA	3.74
CONDUCTA DISRUPTIVA	3.15

### 3) ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

#### 3-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El contenido temático del Conocimiento Práctico de Ana era inicialmente conflictivo.

La principal preocupación venía dada por los problemas de disciplina y control en el aula.

Su concepción educativa antes de iniciar las prácticas se basaba en un tipo de relación con los alumnos equilibrada.

*"La relación que quiero con los alumnos, no la he pensado demasiado friamente. No ser autoritaria, pero que no se pasen conmigo, sobre todo siendo de EGB, porque me resulta que se motivan más fácilmente." (E2-1)*

La verdad es que los alumnos inicialmente si se pasaban con ella, pero esto ocurría porque ella lo permitía.

La categoría que más problemas le trajo en esta primera fase fue la de Control- Gestión de aula, la cual incluía los problemas de control en general, de disciplina y las conductas disruptivas.

	FASE 1
CONTROL EN GENERAL	6. %
DISCIPLINA	3.2 %
CONDUCTA DISRUPTIVA	2.5 %

Empezando por las primeras, el Control en general, ocupó gran parte de sus valoraciones iniciales de la sesión, llegando a utilizar este tema como criterio de eficacia global de la clase.

Esta categoría, fué percibida casi siempre de forma problemática, en muy pocas ocasiones Ana obtuvo satisfacción por

el control de la clase, y como veremos posteriormente, no alcanzó su dominio hasta la última fase.

En las primeras fases intentó canalizar el problema de forma más indirecta, dando confianza a los niños; hacer lo contrario, iba contra sus principios.

*"En vista de los problemas de control quizá merezca la pena utilizar un rato más al principio para dar normas de organización. Posiblemente en un principio sería más fácil establecer un procedimiento sancionador para los alborotadores, pero voy a intentar lograr el control sin recurrir a ello" (D2-1. 134-141)*

Esta situación se fue prolongando durante toda la primera fase, sus clases eran un auténtico "gallinero", no era capaz ni de controlarlos para transmitir la información de la tarea.

*"Por otro lado tengo problemas en las demostraciones porque se me echan encima. Una cosa que parece tan rudimentaria como el control del grupo me está dando más problemas de la cuenta (D2-1. 316-320)*

*"Poco a poco se me fueron yendo de las manos, y creo que de seguir así, hubiera llegado un momento en que hubiera sido imposible comunicarse con el grupo, y mantener un control mínimo" (D2-1. 305-309)*

La clave de sus problemas era que Ana no llegó a descubrir la necesidad de imponer ciertas rutinas organizativas, los alumnos al entrar en el aula sabían que su profesora les permitía hacer lo que quisieran.

Los problemas se iniciaban cuando Ana empezaba a dar la información, sin esperar que todos la atendiesen o que estuvieran callados. Nunca los concentraba en un punto concreto para explicar los ejercicios. Cuando quería cambiar de tarea, no utilizaba ningún sistema de señales para hacerse oír.

Esta situación iba degenerando, lo cual iba influyendo en su estado de ánimo, y su autopercepción docente.

*" Aunque a corto plazo estoy descontenta de la clase, espero que tras unos cuantos desastres como éste, la marcha de la clase*

*empiece a ser más fluida, porque se hayan establecido pautas claras de comportamiento" (D2-1. 721-725)*

El caso de Ana puede ser demostrativo de profesores sin experiencia, que no saben diferenciar, lo que es establecer unas mínimas normas de funcionamiento, que deben exigir que se cumplan, con mantener una relación cordial y distendida con los alumnos. No se atreven a imponerse por temor a contradecir su filosofía educativa, excesivamente comprensiva y permisiva con los alumnos.

Ana seguía teniendo paciencia, y aguantaba estas situaciones tan tensas, sabía que podía imponerse en cualquier momento, pero no quería hacerlo, sacrificaba otros avances didácticos para poder conseguir recuperar el control.

*" Así que por ahora intentaré no preocuparme demasiado del número y calidad de feedback, actividades y aprendizajes, en función de obtener el control del grupo" (D2-1. 725-729)*

*"No quiero perder de vista la participación activa del alumno en el desarrollo de la sesión, pero es posible que con otros contenidos, o cuando tenga un control mayor, se preste más ,y sea más positivo" (D2-1. 437-441)*

Los problemas de control le hacían perder un gran tiempo de práctica, y ésto unido a los problemas disciplinarios le hizo el trabajo, aún más difícil.

*"por otra parte está el grupo de los torpes, siempre se ponen juntos y no se limitan a ejecuciones más pobres, sino que se pasan media hora parados y discutiendo entre ellos. Creo que debería hablar con ellos o tomar algún tipo de medida" (D2-1. 730-735)*

*" Algunos se han dedicado de vez en cuando a molestar a los compañeros, no se que tengo que hacer con ellos" (D2-1 . 360-362)*

La Disciplina fue una categoría importante durante las dos primeras fases, lo que unido a las Conductas disruptivas, ocasionó que las situaciones de control, fueran muy problemáticas.



Ana no quería tomar decisión alguna para modificar la conducta negativa de estos alumnos conflictivos, les amenazaba continuamente pero nunca llegaba a tomar medidas disciplinarias.

Ligados a los problemas de control aparece la preocupación por la información inicial (6.6%)

La dificultad de controlar al grupo impedía que Ana fuera escuchada. Para ella esta situación era dura porque reconocía lo importante de transmitir informaciones adecuadas para la realización correcta de los ejercicios y para evitar lesiones.

*" Tengo problemas en las demostraciones porque se me echan encima ...Con un modelo claro habría evitado muchas de las confusiones que se han dado: algunos no apoyaban la cabeza, otros sencillamente no sabían cómo hacerlo...Por otra parte con una demostración explicada, habría evitado algunos dolores que se han dado en cuello, cabeza...De repente me encontré con un grupo de gente parada y con dolores." (D2- 1. 316-329)*

Al final de la primera fase, empezó a exigir la atención a sus alumnos, lo cual redundó en una mejora del control, y especialmente de la posibilidad de comunicarse con los alumnos. Tras esto, empezaron a llegar las primeras satisfacciones por el control.

*" Los problemas de control empiezan a subsanarse, ya que al menos no es un problema callarlos para dar la información inicial de cada ejercicio, y tampoco se arremolinan todos en torno a mí, sino que permanecen en sus zonas." (D2-1. 506-510)*

El lenguaje de Ana era ciertamente reflexivo, hacía continua alusión a las decisiones tomadas, seguía una estructura detallada en el análisis de los problemas.

Primero explicaba de forma descriptiva lo que había sucedido, posteriormente analizaba las posibles razones, y finalmente realizaba propuestas de cambio, pero que se quedaban en una declaración de intenciones, porque al final chocaban con su planteamiento ético y educativo, en donde no concebía que para poder conseguir una enseñanza emancipatoria, como era su deseo, fuera necesario previamente, adoptar una conducta más directiva,

para de este modo poder controlar al grupo, asumiendo decisiones no muy agradables, como son la función de castigar o de exigir ciertas normas organizativas y disciplinarias.

Sabía lo que quería conseguir con sus alumnos, pero no asumía que la educación era un proceso muy largo. Le costó descubrirlo.

Pasando a otro tema, aunque muy ligado al tema del control aparece un interés especial por el Tiempo útil. La categoría Participación va a ser importante.

La subcategoría Aprovechamiento del tiempo de Práctica va ser una constante durante todo el proceso de formación.

La experiencia vivida en el Seminario de Análisis de Enseñanza, marca un nivel inicial de Conocimiento académico muy alto. Ana tiene claro cuales son las variables de eficacia docente, y entre ellas se encuentra lógicamente el tiempo útil de práctica.

En la primera fase representa un valor de (5.6%), situándose en tercer lugar de las categorías temáticas.

Este especial interés por aprovechar al máximo el tiempo de aprendizaje es propio de profesores con experiencia, pero como el caso de Lucía no lo era, sus referencias no eran sino para valorar la dificultad en conseguir valores positivos en su conducta docente.

Consciente de sus problemas de control, llegó a sacrificar la consecución de este objetivo para poder dedicarse al control, asumiendo que en la primera fase el valor iba a ser bajo, como así se constató en los datos del observador.

***" Quizá deba plantearme ponerme más seria, o perder más tiempo en las próximas sesiones para que a la larga ahorre tiempo y además lo utilice de una forma más eficaz" (D2-1. 351-355)***

Todos los análisis se quedaban en una declaración de intenciones pero sin llegar a concretar ningún cambio de conducta por su parte.

La otra categoría ligada a la participación, en cuanto a interés fue la de Participación en general (4%)

Como es lógico, dado lo profundo del Conocimiento Práctico

de Ana, tenía claro que su enseñanza debía contar con las aportaciones de los alumnos. Le interesaba la participación, pero una participación activa, en donde las propuestas de los alumnos tuvieran gran protagonismo. Ya desde la primera clase mostró sus intenciones.

*"Ha tenido éxito el preguntarle a ellos que es lo que debíamos hacer, se han motivado mucho y tenían muchas ganas de participar: tanto es así que la clase se ha desarrollado proponiendo ellos los ejercicios" (D2-1. 18-23)*

Esta situación tan abierta para el primer día, ya empezó a ocasionarle problemas el segundo.

*"Puede ser que el primer día de clase estuviesen más dóciles por encontrarse a la expectativa o más motivados por la novedad. No se si podré hacerlo con todos los objetivos y contenidos, pero creo que podría intentar, en la medida de lo posible, que fueran ellos mismos los que propusiesen aquello que yo quiera que hagan" (D2- 1. 62-72)*

Incluso para propiciar la puesta en práctica de las propuestas de los alumnos, tuvo problemas, porque al no existir unas normas de funcionamiento, todos querían proponer e imponer sus actividades, especialmente los alumnos más conflictivos.

Ana sabía los problemas que esta situación le traía, pero no se lanzaba a cambiar su conducta.

*" La verdad es que les encanta y están deseando participar y hacer propuestas, pero casi siempre son los mismos, los más bullangeros. No sé si debería establecer un sistema de turnos de aportaciones o propuestas...Por ahora creo que voy a seguir así." (D2-1. 248-254)*

De las categorías de Intervención didáctica , altamente valoradas por Ana en esta fase, destaca, sumada a la anteriormente comentada de información inicial, la de Feedback (3.8%)

El término feedback aparece en el discurso de Ana, es la única de todos los compañeros de la investigación que lo utiliza

durante la primera fase, y lo hace siempre desde la impotencia de no conseguir que sea útil su corrección.

Los ya referidos problemas de comunicación le impiden conectar con sus alumnos durante la ejecución de las tareas. Sus sesiones tenían un nivel de ruido elevadísimo, los alumnos no asumían que hay momentos en los que tienen que escuchar, y durante toda la clase el tono de voz de Ana era el mismo, apagado por las voces de sus alumnos, especialmente si las clases eran en el gimnasio, en donde la sonoridad era pésima, y en donde Ana decidió dar sus primeras clases, por la creencia de que ahí sería más fácil controlar al grupo.

Efectivamente, conseguirá que los alumnos no salgan de la sala, como le ocurría en el exterior donde abandonaban la pista para ir a hablar con el maestro, o para beber agua; pero a cambio las dificultades de comunicación se incrementaban, por el mayor tono de ruido que producían las voces de los alumnos.

En este contexto preocuparse por corregir era una quimera.

Unido a la dificultad de controlar al grupo, estaba la dificultad de conseguir aprendizajes, y por tanto se hacía difícil el plantearse las correcciones.

Ana no obstante lo intentó, pero se encontró con que no la oían.

*" Ha habido otras cosas que me gustaría mejorar. Una de ellas es el feedback: aunque creo que hoy he sido más sistemática a la hora de evolucionar por los grupos para controlar su ejecución: me parece que he dado pocos feedback, en general. Me he contentado con ver que más o menos comprendían el ejercicio en cuestión, parándome sobre todo con aquellos más retrasados" (D2-1. 401-409)*

*"Me esfuerzo en dar feedback útiles, pero a veces creo que los niños no me escuchan, o que yo no me expreso bien, porque no acaban de enterarse" (D2-1. 541-543)*

Entre las categorías de Planificación destaca el interés por la temporalización.

	FASE 1
PLANIFICACION EN GENERAL	0.6 %
OBJETIVOS	1. %
CONTENIDOS	1.9 %
TEMPORALIZACION	3.8 %

Esta categoría, como le ocurrió a Lucía, es muy frecuente en los profesores en formación, debido a la falta de cálculo del "tempo" de la clase. Desean ajustarse a lo previsto, como si de esto dependiera la eficacia de su labor docente.

No es un tema que permanezca en las siguientes fases, únicamente es propio de las primeras sesiones, en donde el ajuste del tiempo de la sesión se hace complejo, especialmente cuando se agota el repertorio de tareas previsto, y es necesario recurrir a improvisar sobre la marcha.

Del resto de categorías de la planificación sólo los Contenidos reflejan un interés mediano. La necesidad de buscar contenidos dentro de las habilidades motrices básicas, que tengan mayor continuidad y que sintonicen en mayor medida con los intereses de los alumnos, marcan el interés por este tema.

No suelen ser referencias descriptivas sino valorativas, buscando ajustar los contenidos a los propuestas de los alumnos.

Los Objetivos y la Planificación general no son fuente de interés para Ana, bastante tiene con resolver sus problemas interactivos.

La categoría Tarea sigue unos esquemas similares a los de la planificación. En esta primera fase tan solo la necesidad de tomar muchas decisiones sobre la marcha, refleja un interés medio por la categoría Modificaciones.

	FASE 1
TAREA EN GENERAL	1.7 %
ADAPTACION	0.4 %
ESTRUCTURA	1.5 %
INDIVIDUALIZACION	1. %
MODIFICACIONES	2.3 %

La necesidad de ajustar las propuestas de los alumnos, y los múltiples problemas de control obligan a que las decisiones interactivas sean muy numerosas, llegando incluso a crear ansiedad, y bloquear a Ana.

*"Los primeros ejercicios me han durado más de lo previsto y he intentado avanzar demasiado rápidamente, de forma que al final, encima de que me estaba quedando bloqueada, se me han quedado cortos los ejercicios. He tenido que recurrir a un juego que daba por conocido" (D2-1. 713-718)*

El interés por la Estructuración de las tareas, la Adaptación y la Individualización ha sido mínimo. Ana tiene claro que esto es importante pero no ha podido plantearse como prioritario.

*"Otra cosa que también me preocupa es el seguimiento individual de los alumnos..., por otro lado como procuro que todos trabajen todo el tiempo; por ahora, y espero que sólo por ahora, sólo controlo el nivel de los más avanzados y de los más torpes" (D2-1. 263-271)*

Ana demuestra ser muy ambiciosa con su estilo docente, a pesar de no funcionar el control, no le importa avanzar hacia temas complejos como son la Autonomía o la Comunicación entre los alumnos.

Dentro de las categorías referidas al Clima del Aula destaca el interés por la Autonomía de los alumnos.

	FASE 1
CLIMA EN GENERAL	0
ACTITUD DOCENTE	1.9 %
PERSONALIZACION	2.8 %
COOPERACION	0.6 %
AUTONOMIA	3. %
COMUNICACION	2.1 %

Este hecho debería contrastar con la situación de descontrol vivida, pero ello no es obstáculo para avanzar en la emancipación del alumno.

Entre las escasas percepciones positivas de esta fase destaca la satisfacción alcanzada por este tema.

*"Se me ha dado bien, en general saben funcionar por su cuenta cuando les asigno tareas por parejas..., aunque hay algunos que no se enteran o modifican la tarea, de todas formas actúan" (D2-1. 236-240)*

*" Aunque resulte un poco repetitivo, me encanta ver lo bien que trabajan por su cuenta" (D2-1. 257-258)*

La entrevista parece reflejar un interés parecido sobre el papel que espera del alumno.

*" Me interesa que hagan propuestas, que participen, que no estén simplemente como receptores y repitiendo acciones, sino que hay que favorecer que ellos puedan dar también otras opciones de trabajo, otra visión de lo que se está haciendo ,pero eso no es tan fácil" (D2-2)*

Ya desde el principio Ana mostró mucho interés por las variables de alumno, dentro de la categoría Clima del aula. Le interesaba, a la vez que conseguir un alumno autónomo, que las relaciones sociales fueran positivas dentro del grupo.

Este hecho no pudo conseguirlo hasta la segunda fase, debido a los problemas disciplinarios que se originaron por la falta de control. Las referencias en esta fase iban en la línea de mejorar

las relaciones entre los sexos, muy distanciadas comunmente en Educación Física.

*" Salió bien el aprovechar el final de un ejercicio para hacer las parejas, excepto en algún caso aislado en que no querian estar juntos compañeros de distinto sexo" (D2-1. 99-102)*

También le preocupó integrar a los marginados, a pesar de que se encontró con fuertes reticencias.

*"Algo parecido sucedió con algunos alumnos que a la hora de formar grupos se quedaban solos o en parejas, no me detuve excesivamente con ellos, porque se unieron entre sí, y los incluí directamente en otros grupos" (D2-1. 127-133)*

El interés por la Comunicación entre los alumnos llevo a Ana también a plantearse el cambio de parejas y grupos para incrementar las posibilidades de interacción entre todos.

*" Ahora se agrupan muy rápido, incluso en cuartetos, aunque esto puede significar algo negativo, que siempre se reúnan las mismas parejas; tendré que fijarme" (D2-1. 275-279)*

En la línea ya aludida de clima del aula las categorías dependientes del profesor como son la Personalización y la Actitud del Docente tienen una valoración media, que posteriormente se va a incrementar.

La personalización se plantea con el objetivo de conocer mejor a cada alumno, no solo a los más conflictivos como ocurre al principio sino también los marginados o aquellos que tienen dificultades de relación, y aquellos que tienen problemas de aprendizaje.

La actitud del docente es inicialmente insegura. Continuamente se plantea lo que debería hacer, pero sin llegar a actuar. Esto es así por la contradicción ya apuntada que se produce entre lo que ella quiere conseguir y lo que puede realmente realizar.

A pesar de todo, en las últimas sesiones comienza a obtener satisfacción en la actitud adoptada.



"Los alumnos ya se callan entre ellos mismos; me ha pasado que me sorprenda a mi misma hablando en un tono normal y no gritando"(D-1. 620-623)

"Los niños se lo han pasado muy bien y yo apenas he intervenido, dejándoles hacer, y han funcionado bastante bien" (D2-1. 741-743)

Al final decidió recuperar el control del grupo a través de la motivación de las tareas, consiguiendo que ellos mismos se autorregularán, y pese a que obtuvo éxito en algunas ocasiones, esta situación no fue constante.

" En cuanto al control, me ha ido bastante bien. Han tardado bastante poco en organizarse y no se han distraído demasiado ni han estado hablando mucho tiempo antes de cada información inicial, empiezan a concienciarse de que no les conviene, porque lo pasan bien con las actividades, ya se callan entre ellos mismos." (D2-1. 615-621)

Una de las categorías importantes como es la Motivación ocupa un lugar importante en su pensamiento, lo que se manifiesta especialmente en cuanto a la perspectiva profesor.

	FASE 1
INTERESES DE LOS ALUMNOS	1.9 %
PLANTEAMIENTO DE TAREAS	3.6 %

Ana asume que es el docente el responsable de que las tareas sean interesantes, y sino lo son, es normal que aparezca el descontrol.

"No los controlo mucho, esto me preocupa pero creo que lo conseguiré .Creo que en parte es culpa mía porque me parece que el profesor tiene que saber motivar a los alumnos para que les interese de verdad. Y no hay que estar -niño no hagas eso-... sino les interesa por algo será."(D2-2)

Ahora podemos entender, por qué nunca quiere llegar a tomar

decisiones disciplinarias. Su único instrumento es incrementar la motivación, sin llegar a valorar que mucho control sin motivación es una represión, pero que mucha motivación, sin control, es un caos.

La preocupación por el Planteamiento de la tarea representa un valor alto, siendo notorio la satisfacción que obtiene cuando consigue su objetivo. Ana consigue motivar a los alumnos utilizando frecuentemente la motivación pero más como reto que como deseo feroz de victoria.

*" Hay algo que me gusta mucho..., aunque plantee algunos ejercicios en forma de competición para motivarlos, se motivan muchísimo, pero no exageran la importancia del que gana o pierde... lo pasan muy bien." (D2-1. 654-658)*

Sin duda, Ana es una educadora que va más allá de la consecución única de logros motrices.

En esta fase sus objetivos están cerca de este planteamiento.

*"Mis objetivos es que conozcan su nivel motriz, sus capacidades y las acepten. Que tengan un dominio mínimo de las habilidades básicas, que conciban la Educación Física como algo necesario y formativo para ellos, también como un medio de diversión y de ocupación del tiempo libre" (E2-2)*

El análisis de la Autopercepción de Ana, nos lleva a reflejar como pese a tener innumerables problemas con el control, su percepción, aún siendo, predominantemente negativa no es muy mala.

PERCEPCION	FASE 1
NEGATIVA	7.7 %
POSITIVA	4.3 %
DIFERENCIAL	(-3.4%)

Su valoración podemos resumirla en sus palabras, expresadas durante la entrevista.

*" Me encuentro que soy incapaz de controlar al grupo como debiera, aunque últimamente están más integrados conmigo. Estoy en espera de mejorar. Hay actividades que no me atrevo a plantear porque como no tengo mucho control se me van a lesionar seguro"* (E2-2)

Ana es claramente consciente de sus problemas pero no sabe como cambiar la situación, sin afectar a su ética como docente, todavía espera que la situación se normalice sin necesidad de establecer normas disciplinarias, lo cual le lleva a continuas contradicciones, como refleja en la entrevista, al preguntarle sobre como es la relación con los alumnos.

*" Intento que no sea demasiado directiva, aunque a veces tengo que hacerlo. Sobre todo motivarlos, que no me vean demasiado en el pedestal y que se den cuenta de que yo quiero que disfruten con la actividad, me parece que están empezando a concienciarse de ello"* (E2-2)

Entre las percepciones negativas de esta fase destacan:

- El control, tema que sólo da problemas, siendo muy escasas las veces en las que lo percibe satisfactoriamente. La esperanza es que los últimos éxitos los consiga al final del periodo, con lo que podemos pensar que en la siguiente fase será más fácil que lo supere.

- La información inicial, con la dificultad de comunicarse con el grupo, le crea malestar, especialmente porque ve que sus alumnos no comprenden correctamente la tarea, y tienen problemas de ejecución.

- El ajuste de la temporalización, al principio.

- La dificultad para corregir adecuadamente a sus alumnos.

- La pérdida de tiempo de práctica.

- La conducta disruptiva de los alumnos conflictivos, y su

escasa participación, en algunos casos, así como la dificultad de atender individualmente a los alumnos con problemas.

Sin ser muy alta la frecuencia de problemas, si es muy variada, abarcando todas las áreas de la enseñanza, las cuales están mediatizadas por el problema base, el control del grupo.

En cuanto a las percepciones positivas destacan:

- La satisfacción por la participación del grupo, especialmente cuando percibe que pueden empezar a trabajar con cierta autonomía, casi al final del período.

- La motivación despertada por las tareas planteadas.

- Las aportaciones de los alumnos, aunque satisfacen parcialmente a Ana, sobre todo porque se producen con escasa frecuencia.

### 3-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Los datos de la conducta docente discurren en la misma línea que la autopercepción. Así tenemos que la variable Feedback total presenta unos valores bajos, a excepción de la sesión cuarta en donde alcanza un valor muy positivo. La tendencia es negativa, en cada sesión empeora esta variable, condicionada por una desviación del interés y la atención docente hacia otros temas más prioritarios.

El Feedback correcto refleja unos datos similares, siendo este feedback individual, cada vez menos numeroso, aunque proporcionalmente es muy específico.

Los valores medios de las categorías de feedback, correcto y total, no superan el valor criterio, y si eliminamos la cuarta sesión, en donde estos valores son muy positivos, la media se sitúa en el nivel más bajo de la escala.

En relación a la otra variable, Tiempo útil de práctica, el comportamiento es ligeramente más positivo. Podríamos decir que excepto una sesión son valores aceptables.

La realidad es que Ana, tenía los principales problemas de control al inicio de la clase, pero una vez superada esta fase, la gran motivación de las tareas permitían un amplio tiempo de trabajo, aunque sería necesario destacar que este tiempo de trabajo se desarrollaba en un clima de gran tumulto y ruido, lo que dificultaba otro tipo de interacciones, y hacía creer a Ana que funcionaba peor de lo que realmente era.

El valor medio de esta variable no superaba el criterio, pero si dos de las sesiones, especialmente las del gimnasio, que pese a que eran las más ruidosas, eran las más aprovechadas.

De lo que estamos seguros es de que con este ritmo de trabajo tan permisivo y tumultuoso, Ana no aguantaría impartir más de una hora diaria, por el tremendo desgaste de nervios y voz.

Por tanto los valores de tiempo útil no eran demasiado malos, pero sí la situación de descontrol, lo cual impedía que se alcanzaran otros objetivos tan perseguidos por Ana.

### 3-3 RESUMEN FASE 1

La situación, tras la primera fase de trabajo autónomo, en donde Ana ha ido configurando su Conocimiento Práctico, puede resumirse del siguiente modo:

- Bajo nivel de feedback.
- Valores aceptables de tiempo útil.
- Predominio de una visión negativa en la autopercepción docente. Diferencial de (-3.4%)
- Amplia preocupación por el control en el aula, con percepción de insatisfacción por su falta de dominio.
- Amplia capacidad para conocer lo que ocurre en el aula, pero gran dificultad par tomar decisiones disciplinarias, con lo que pierde el control del grupo, es mala la información inicial de la tarea, se hace difícil corregir a los alumnos , y no se producen aprendizajes.
- Interesante tendencia a interesarse por la autonomía de los alumnos, y la comunicación en el grupo.

#### 4) ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

##### 4-1 ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

A lo largo de la segunda fase los problemas de Ana, se van a ir solucionando.

La evolución va a venir dada por la propia experiencia de la profesora, y especialmente por la aportación de la supervisión.

La gran formación académica de Ana, dejaba entrever, que con ciertas orientaciones, su rendimiento iba a ser superior al de los demás compañeros de investigación. La realidad es que así ha sido, Ana ha obtenido muy buenos niveles en las variables, y su Conocimiento Práctico ha ido evolucionando hacia temas de interés, representativos de una profesora experimentada.

A diferencia de los demás compañeros, la evolución, no se va a producir en esta segunda fase, sino que va a ser necesario llegar a la tercera para que los resultados fueran realmente positivos.

La barrera que representaba su concepción permisiva de la enseñanza, en donde el niño tenía que motivarse por sí mismo en las tareas, y si no lo lograba el profesor no debía intervenir, pudo finalmente ser superada cuando ella percibió que ésta era la causa de sus problemas, y que por ello los otros avances en autonomía e independencia, que Ana tanto buscaba, estaban limitados.

Como decíamos anteriormente la mejora se retrasó hasta la tercera fase, llegando al final del proceso a reconocer cómo había evolucionado su pensamiento.

*" En cuanto al balance general, primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no....A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer ésto, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba, y me dio seguridad."*  
(E2-4)

Esta segunda fase representó la base para poder edificar la solución a sus fracasos.

A lo largo del período Ana fue cambiando, las primeras sesiones seguían en la misma línea que la fase anterior, pero pronto comenzó a asimilar su nuevo enfoque educativo, comprendió que debía intervenir para modificar las conductas negativas de sus alumnos, y que cuando lo realizaba, las otras cuestiones que a ella realmente le interesaban empezaban a funcionar.

El contenido temático de su Conocimiento Práctico seguía siendo encabezado por el tema del control del grupo.

A diferencia de la anterior etapa, en donde éste era un tema problemático, en esta segunda fase los logros y los fracasos se repartieron por igual, el 50% eran percepciones negativas, y el otro 50% fueron percepciones positivas, con lo cual la tendencia empezó a cambiar. Si a esta situación le unimos, el hecho de que es al final cuando las percepciones fueron mayoritariamente positivas, podremos concluir que Ana necesitó más sesiones de supervisión para modificar esta creencia.

Las teorías implícitas sobre lo que debía ser la relación con los alumnos pesaba enormemente a la hora de tomar decisiones disciplinarias. El hecho de no tomarlas, y estar continuamente pensando que lo debería hacer, y anunciando a sus alumnos que lo haría, pero sin actuar, le ocasionaba los problemas de control, y todo lo demás que estaba relacionado con este tema:

- dificultad para transmitir una correcta información inicial.
- dificultad par corregir adecuadamente a sus alumnos.
- imposibilidad para progresar en niveles de autonomía.
- imposibilidad de conseguir aprendizajes.
- etc...

La categoría Control- Gestión de Aula representó el (7.6%) La primera parte de esta fase de supervisión, el Control era percibido predominantemente como problema.

*"He salido muy desilusionada de esta clase. No es que haya*



salido especialmente mal, pero tras la clase anterior tenía buenas expectativas para ésta. El problema puede haber estado, en parte, por la falta de control" (D2-2. 188-193)

"Aunque no estaba previsto, al final le he pedido a uno que hiciese una propuesta..., resultando una pérdida de tiempo. Creo que es una muestra más de la situación de poco control que se ha dado" (D2-2. 220-227)

" He tenido que modificar varios de los ejercicios programados, porque nada más empezar me pude dar cuenta de que las actividades de este tipo invitaban demasiado al descontrol, y no está el horno para bollos" (D2-2. 265-269)

El cambio comienza a producirse en el momento que Ana reflexiona y decide cambiar de actitud, pasando a la acción.

Empieza a utilizar las rutinas organizativas que facilitan el control, por ejemplo situarlos en un punto definido, la esquina de la pista para dar la información inicial, o utilizar los silencios para controlar esta información, o utilizar el modelo de ejecución de un grupo de alumnos par que se comprenda mejor la tarea. Y por supuesto se decide a afrontar el problema disciplinario, utilizando técnicas de modificación de conducta.

Los resultados no se hacen esperar, y ella comienza a percibir el resultado positivo de sus decisiones, al principio con cierta inestabilidad, pero posteriormente, y coincidiendo con el final del período, con total seguridad.

En esta segunda parte de esta fase el tema del control se refleja de una forma más positiva.

" En ese momento me dio seguridad el tenerlos más tiempo quietos y atendiendo, y espero que repercuta positivamente, y de un modo progresivo, en adelante." (D2-2. 395-398)

"Aunque objetivamente pueda parecer una clase mediocre, yo he sentido cierta seguridad en ella, respecto a otras, y espero que ésto continúe. Lo he notado porque he logrado que se callaran todos en varios momentos, porque no he vacilado en castigar a otros en ocasiones determinantes, y ésto ha tenido efecto, y por mi propia tranquilidad, en los inicios de situaciones de descontrol." (D2-2. 411-419)

"La clase de hoy en general ha ido bien, los niños empiezan a adaptarse a tomar referencias claras respecto a mí y a la clase de Educación física, de forma que el control, apenas resulta problema." (D2-2. 541-545)

Dejando el tema del control, que tantos quebraderos de cabeza le ha dado a Ana, esta fase se caracteriza por un gran interés por las variables cuantitativas objeto de estudio en la investigación.

Ana, desde el momento de iniciarse la supervisión, estuvo muy interesada en conocer los datos cuantitativos, incorporando rápidamente el Feedback y el Tiempo Util a su Conocimiento Práctico, como variables para determinar la eficacia docente.

El Aprovechamiento del Tiempo Util registró un valor de (5.6%), siendo el segundo tema de interés, el Feedback se situó en tercer lugar con el (5.3%).

El tiempo útil tuvo una percepción predominantemente positiva, especialmente al final del período.

*"El tiempo útil ha sido alto, al ser actividades motivantes se pueden prolongar en el tiempo, y ésto unido a que el mayor control permite muy poco tiempo para la información inicial hace que suba este tiempo útil" (D2-2. 560-564)*

Como vemos la relación entre control y aprovechamiento del tiempo útil es directa. Los datos de la observación reflejarán como la mejora, que coincide se produce en todas las variables, se inicia en la novena sesión, momento en el cual Ana comienza a recoger los frutos de su cambio de actitud.

En cuanto al feedback, los datos cuantitativos de la observación confirman la mejoría experimentada, pero como Ana es bastante exigente consigo misma, sobre este tema su percepción no es del todo positiva.

*"Creo que debo determinar a priori más concretamente sobre qué puntos voy a dar feedback, porque luego hay informaciones demasiado dispersas de unos a otros" (D2-2. 102-106)*

Ana no se conforma con tener una frecuencia alta de feedback, sino que además de ser individual y específico, debe estar estructurado para que realmente incida sobre el aprendizaje.

Pese al alto nivel de exigencia consigo misma, esta

categoría experimenta una clara mejoría.

**"Incluso he podido dar feedbacks muy individualizados, proponiendo situaciones concretas a algunas parejas, según creía que se desarrollaba su actividad" (D2-2. 175-179)**

Ana era consciente de que cuando consiguiera liberarse del control de los alumnos durante la sesión, su interés iba a volcarse por ayudar a sus alumnos, corrigiendo los problemas de ejecución.

La categoría Motivación, es después del control y las categorías de feedback y aprovechamiento del tiempo de práctica, la más interesante para Ana.

Debemos recordar que cuando Ana tenía grandes problemas de control, optó por este tema como posible salida a estos problemas. La solución le dio resultado en algunas ocasiones, pero fue una situación muy variable.

En esta fase la motivación se constituye como una de las categorías de mayor satisfacción.

	FASE 1	FASE 2
INTERES DE LOS ALUMNOS	1.9 %	4.6 %
PLANTEAMIENTO DE TAREAS	3.6 %	3. %

Se produce un incremento significativo en la categoría Interés del alumno, manteniéndose la categoría Planteamiento de las tareas. El interés del alumno es percibido como logro, pues se consigue cuando Ana les hace ver a sus alumnos que para divertirse es necesario respetar una serie de normas.

Al ser la motivación uno de los temas principales para Ana, cuando el interés de los alumnos es elevado, su valoración de la clase también lo es.

**"Estoy contenta con la clase de hoy. Han estado todo el tiempo trabajando y muy motivados" (D2-2. 123-124)**

En cuanto al planteamiento de las tareas, variable de

profesor que incide más directamente en la motivación extrínseca, sigue reflejando unos valores similares, aunque el enfoque es radicalmente diferente. No se plantea para controlar a los alumnos, sino para mejorar el aprendizaje, especialmente cuando va ligado a las propuestas de los alumnos, consiguiéndose un aprendizaje más significativo.

La categoría Organización eleva considerablemente su interés, con relación a la fase anterior, especialmente en la categoría Agrupamiento de los alumnos.

Ana considera un logro personal que los alumnos sean cada vez más autónomos, y así lo demuestra en su percepción positiva sobre los agrupamientos. Los alumnos son capaces de organizarse sin necesidad de que sea Ana quien haga el reparto.

La asunción de la necesidad de la normativa disciplinaria y la confianza que deposita en sus alumnos, le lleva a obtener éxito en la organización de la clase, y como continuación en la autonomía del grupo, y en la fluidez de la clase.

*"Las ventajas con relación al día anterior han sido que al estar ya familiarizados con este tipo de estructura y de ejercicios, ha tenido un desarrollo más fluido, haciéndose los grupos más rápido y actuando más rápido, y estando atentos a la información" (D2-2. 509-514)*

Cabe destacar que ni el Material, ni la utilización del Espacio le han creado problemas a Ana. En la primera fase estas categorías eran poco interesantes, en esta fase siguen sin serlo.

	FASE 1	FASE 2
ORGANIZACION EN GENERAL	1.9 %	1.3 %
AGRUPAMIENTOS	2.1 %	4.1 %
MATERIAL	1.5 %	0.7 %
ESPACIO	0.8 %	0.5 %

Volviendo nuevamente al control del aula, debemos comentar que las subcategorías Disciplina y Conductas disruptivas se tornan positivas. No aparece en esta fase ninguna referencia negativa, siendo todas ellas de signo positivo.

La implantación de rutinas organizativas han tenido un efecto muy positivo en el funcionamiento de la clase, y han contribuido a ganar en fluidez y en aprovechamiento del tiempo de práctica.

De entre todas las decisiones destaca la utilización de un lugar fijo para dar la información, en donde los alumnos están en silencio, atendiendo las explicaciones, y donde ellos saben que no abandonarán hasta el inicio de la actividad.

Ana incluso utilizaba este recurso para recuperar el control perdido durante la sesión, desde allí con una nueva explicación retomaba el control del grupo.

En Educación Física, a diferencia del aula cerrada, no existen lugares fijos en el espacio donde el alumno es fácilmente controlable. En estas edades la dispersión organizativa puede ser causa de conflictos, los alumnos necesitan tener referencias espaciales definidas, para regular su comportamiento, no comprendiendo que si están en el patio tengan que atender las explicaciones de un profesor. La distribución fija en la esquina de la pista o del gimnasio, sentados ante el profesor, representa la colocación en los pupitres del aula, siendo para los alumnos más fácil aceptar la necesidad de atender a un explicación.

*" He mantenido el sistema de convocarlos en un rincón, porque en el gimnasio no sería posible que me oyera cada grupo en su colchoneta, y ha funcionado muy bien, llegaban rápido, se sentaban y callaban." (D2-2. 133-137)*

Al igual que en la fase anterior, y durante todo el curso, una de las preocupaciones más importantes de Ana ha sido la del Clima del aula.

	FASE 1	FASE 2
COOPERACION	0.6 %	0.5 %
AUTONOMIA	3. %	1.5 %
COMUNICACION	2.1 %	4.1 %

Veíamos como en la primera etapa, se preocupaba por terminar con la separación de sexos, la discriminación de los marginados, el nivel de dependencia de los alumnos, etc...En este período su interés se centra especialmente en conseguir mejorar la Comunicación entre los alumnos, y especialmente que aumenten las interacciones entre los sexos.

Para ello realizó un estudio sociométrico, en donde comprobó que las elecciones entre miembros del sexo contrario eran muy escasas, lo cual tenía un claro reflejo en los agrupamientos en el aula. Con los datos del sociograma elaboró equipos mixtos, en donde de forma rotatoria, tanto chicos como chicas iban asumiendo el papel de capitán-a.

Ana pudo comprobar que el funcionamiento general mejoró de forma clara, llegando a ser natural la relación entre los dos sexos.

*"Los grupos que se han formado para las actividades han variado algo respecto a lo que suele ocurrir. Ha habido varios grupos mixtos que han marchado muy bien, y no se ha dado ningún caso de aislamiento" (D2-2. 302-306)*

*"El plantear equipos mixtos no ha planteado por ahora problemas; los marginados han quedado integrados en grupos claramente definidos, de forma que no vayan errantes por la clase, o pasen sin más, de un lado a otro" (D2-2.621-628)*

Es importante resaltar los logros de Ana en este tema, porque se hace necesario reivindicar que la eficacia de un profesor no debe medirse únicamente en términos de variables cuantitativas (tiempo útil o feedback), o en términos de nivel de aprendizaje del alumno, como tanto han querido resaltar los defensores del paradigma Proceso-producto, sino que mejorar las

relaciones en el grupo, tanto entre los dos sexos, como ser capaz de integrar a los marginados, es un rasgo de eficacia docente, aunque en este caso dentro de un planteamiento educativo diferente, en donde prima más el proceso que el producto.

En Educación Física esto es posible, en mayor medida, porque es una materia más abierta y vivencial, pero a la vez es una materia con una mayor historia sexista, en donde chicas y chicos se separaban para realizar práctica física, y cuando la realizaban conjuntamente en el mismo grupo, se separaban en los agrupamientos, llegándose a desarrollar dos clases paralelas.

Es importante por ello que Ana se preocupe por romper esta dinámica. Este interés, más propio de profesores expertos, sirve de muestra para constatar, una vez más, que el Conocimiento Práctico de Ana es maduro, profesional y reflexivo, porque admite otras preocupaciones, diferentes a las meramente instruccionales.

La perspectiva profesor en la categoría Clima del aula, representada por la Actitud del docente tiene una valoración alta, lo cual representa un incremento significativo.

	FASE 1	FASE 2
CLIMA EN GENERAL	0	1. %
ACTITUD DOCENTE	1.9 %	3.8 %
PERSONALIZACION	2.8 %	1.3 %

El cambio de actitud de Ana hacia las normas de funcionamiento, y por tanto hacia el tipo de interacción planteada con los alumnos, eran normal que apareciera reflejado en este incremento de interés.

El contenido de sus referencias incluye los momentos en donde relata cómo es más estricta con la puntualidad, con la exigencia de traer ropa deportiva, con el control de las conductas disruptivas, cómo va cediendo la responsabilidad en los agrupamientos, o cómo va logrando cierta autonomía de los alumnos en algunos momentos de la clase, etc...

En definitiva, esta categoría incluye la referencia al

cambio de su estilo docente, siendo lo más significativo, el que en la fase anterior relataba lo que creía que debería hacer y no hacía, y en esta fase refleja lo que hace realmente. Se ha pasado de una declaración de intención de cambiar el estilo docente, a una descripción del cambio del estilo docente, valorando y por ello reforzándose con las mejoras obtenidas. Se ha pasado del "creo que debería cambiar", al "he cambiado...y me funciona, lo cual me da seguridad".

La categoría Planificación no presenta altos niveles de valoración. La Temporalización ha perdido, lógicamente su interés, y los Objetivos y Contenidos siguen estando claros, sin que Ana muestre interés por reformularlos. Los niveles de estas categorías son bajos en todas ellas.

	FASE 1	FASE 2
PLANIFICACION	0.6 %	0
OBJETIVOS	1. %	0.5 %
CONTENIDOS	1.9 %	1. %
TEMPORALIZACION	3.8 %	0.7 %

Relacionada con la planificación la categoría Tarea, presenta algunos cambios, desaparece la categoría Modificaciones dado que al mejorar el control decrecen los problemas, y se hace menos necesario modificar lo ya planificado. Diríamos que hay más posibilidad de que se acierte en las tareas seleccionadas en la planificación.

Las referencias a las tareas son todavía predominantemente descriptivas. Ana no ha conseguido pasar a la etapa en donde se pueden analizar los ejercicios propuestos, desde el punto de vista de Estructuración, Adecuación, o Individualización, categorías todas ellas poco valoradas.



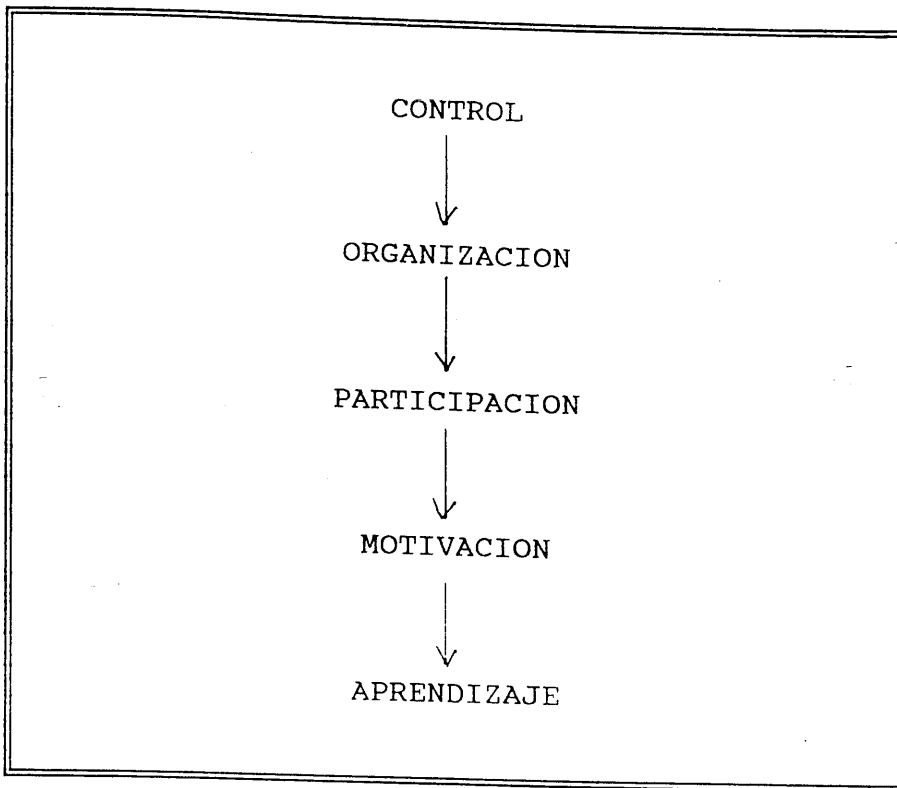
	FASE 1	FASE 2
TAREA EN GENERAL	1.7 %	3.8 %
ADAPTACION	0.4 %	1.3 %
ESTRUCTURA	1.5 %	1.3 %
INDIVIDUALIZACION	1. %	0.2 %
MODIFICACIONES	2.3 %	0.7 %

Ana hablaba de las tareas, o de los ejercicios únicamente para valorar si eran o no motivantes, o de si facilitaban el control del grupo. Este retraso en el desarrollo de un pensamiento analítico, es comparable con el retraso en la solución de sus problemas. Veremos posteriormente como en la fase tercera la categoría estructura de la tarea será una de las principales.

En cuanto a la Participación, se produce un ligero retroceso, alcanzando un nivel medio la subcategoría Participación en general (3%), pero manteniéndose la satisfacción por lograrla. Esto ha estado unido a una reducción en el número de componentes por grupo. Al tener más control podía realizar más grupos que funcionasen con mayor autonomía, y por tanto la participación individual aumentaba.

***"Los grupos más reducidos y bien definidos han favorecido la más fácil organización, mayor participación, y por tanto mayor motivación" (D2-2. 646-649)***

Esta relación aquí definida por Ana, es una de las claves de la Educación Física en primaria.



Cuadro 2

El problema de las clases en Primaria se plantea porque los alumnos tienen un nivel de motivación por la actividad física muy elevado, una gran necesidad de movimiento, por lo que se hace difícil canalizar este gran interés, dentro de una estructura organizativa eficaz. Los alumnos no admiten que en la pista, lugar habitual de recreo, sea necesario respetar normas de disciplinarias, con lo que los profesores que no asumen este esquema les resulta imposible avanzar en la escala anteriormente plasmada, fallan en el control, siendo imposible alcanzar los siguientes escalones. El control se constituye en un prerequisite.

Por último, se hace necesario comentar la categoría Alumno, la cual experimenta un notable incremento de interés.

	FASE 1	FASE 2
APRENDIZAJES	1. %	2.3 %
PROPUESTAS	1.9 %	2.8 %

El Aprendizaje tiene un valor medio, todavía, pero sirve para preparar el terreno para la siguiente fase, en donde el aprendizaje será uno de los temas principales.

Ya en esta fase la satisfacción por el aprendizaje conseguido, aparece como importante para Ana.

*"La mayoría de las tareas realizadas eran bien ejecutadas por todos..., Cada vez que utilizo pelotas me sorprende de su dominio, tanto con la mano como con el pie, tanto en niños como en niñas." (D2-2. 378-383)*

El interés por las Propuestas de los alumnos también ha reflejado un incremento, lo cual ligado al interés por la autonomía y la participación del alumno, dan un perfil de Conocimiento Práctico muy interesante, en donde el alumno es algo más que un simple receptor, más bien es un sujeto activo, que se motiva por los aprendizajes significativos, y que participa en la elección de las tareas a realizar.

*"Osuna y su grupo han hecho varias propuestas de actividades interesantes, y que han tenido éxito cuando las han realizado todo el grupo" (D2-2. 270-272)*

*"Varios grupos han dado soluciones personalizadas en aspectos que yo no había especificado, lo que me ha gustado mucho y tratado de reforzar" (D2-2. 298-301)*

En cuanto al análisis de la autopercepción de Ana, destacar que predomina una visión positiva, con un diferencial de (+3.3%)

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2
NEGATIVA	7.7 %	6.9 %
POSITIVA	4.3 %	10.2 %
DIFERENCIAL	(-3.4%)	(+3.3%)

La percepción negativa baja ligeramente, y por el contrario la positiva sube considerablemente, lo cual es más significativo,

si tenemos en cuenta que sólo al final del período, es cuando Ana comienza a experimentar una clara mejora.

La entrevista permite a Ana expresar su satisfacción por la mejora en su autopercepción.

*" Mi percepción está bien, incluso yo he visto a la gente contenta. En esta última fase estoy muy contenta porque no solo he logrado tener más control sino que además he conseguido, meter cosas más complejas. Tal como estaba la cosa al principio dije, - voy a tener que estar siempre encima de ellos-, y últimamente los estoy dejando más libres y funciona muy bien" (E2-3)*

Entre las fuentes de satisfacción destacan:

- En primer lugar, y de forma significativa con relación al resto de categorías los éxitos obtenidos en el control del grupo, lo cual le da más seguridad a la profesora, y le permite avanzar hacia otras categorías de mayor interés. Es necesario recordar, que es en la segunda mitad de esta fase cuando la satisfacción por los logros es mayor, apreciándose un cambio cualitativo tras el paso a la acción, con la implantación de las normas disciplinarias.

- En segundo lugar destaca la eficacia de las medidas disciplinarias tomadas, que en muchos casos están asociadas a la implantación de ciertas rutinas organizativas, y al control por el cumplimiento de las mismas.

- Su satisfacción por el aprendizaje.

- las propuestas de los alumnos sobre las tareas a realizar.

- La gran participación de todo el grupo.

- El tiempo útil y al feedback, así como la mejora en la información inicial. La preocupación por las categorías técnicas, se produce tras la mejora en el control del grupo.

- las relaciones sociales en el aula, la cooperación entre los alumnos, y en general el interés por las tareas propuestas.

Entre los motivos de preocupación, destacan:

- Los problemas de control, todavía importantes, por su frecuencia, especialmente en la primera mitad de esta fase

- La preocupación que le representa romper con sus teoría implícitas sobre la Educación, llegando a causarle cierta decepción el descubrir la necesidad de implantar un control de la disciplina.

- La adaptación de las tareas le crea dificultades, especialmente en lo referente al control del riesgo en situaciones peligrosas, donde un mal control del grupo incrementa las posibilidades de lesiones.

- La valoración general de la sesión, que se presenta oscilante al inicio de esta segunda fase, es motivo de cierta decepción ,al comprobar que la mejoría iniciada, se interrumpe al día siguiente, cuando todavía el grupo no ha conseguido asimilar el cambio de rumbo en la actitud docente.

#### 4-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Analizando la conducta en el aula a través de la observación, llegamos a conclusiones muy similares a las ya comentadas.

Se aprecian dos etapas. Una primera de cierta inestabilidad, donde un día todo iba muy bien y al siguiente no tanto, y luego una clase intermedia.

La segunda etapa de total estabilidad va a dejar paso a la fase tercera, en donde Ana va a poder disfrutar de un estado óptimo, tanto en su autopercepción docente, como en su conducta en el aula.

La variable Feedback total se eleva de forma notoria, tras la primera sesión de supervisión, quizá por el refuerzo que suponen los datos, oscilando posteriormente, pero ya dentro de un nivel bastante aceptable. A continuación de la sesión séptima todos los registros se situarán por encima del criterio.

El Feedback correcto sigue un desarrollo similar, a excepción de la bajada experimentada en la especificidad de las correcciones, cuando comienzan las clases de juegos. Nuevamente en las últimas sesiones se vuelve a superar el criterio marcado.

La variable Tiempo útil es mucho más representativa de la distinción de dos etapas en esta segunda fase.

Las cuatro primeras observaciones son muy inestables, oscilando desde valores de (42%), dato de bajo nivel, hasta (68%) en donde se supera ampliamente el criterio.

Destacable es el hecho de que esta variable nunca tuvo niveles muy malos, y tan solo se producen pequeñas mejorías, pero sí es significativo que la sesión novena marque la tendencia hacia la superación del criterio en todas las sesiones posteriores de esta segunda fase, y por supuesto de la tercera fase, en donde todos los datos son excelentes.

Como decíamos en momentos anteriores, la mejoría de Ana tardó en llegar, pero cuando se manifiesta, lo hace por encima de cualquier otro compañero.

#### 4-3 RESUMEN FASE 2

En el resumen final de esta fase destacan varios hechos positivos:

- . La superación del problema del control, lo cual ha incidido positivamente en las demás categorías estudiadas.
- . La ganancia en seguridad a la cual Ana ha llegado, al comprobar la eficacia de las decisiones disciplinarias tomadas.
- . La adquisición de un Conocimiento Práctico más realista y más eficaz, y sobre todo más reflexivo.
- . El interés por las variables alumno, en el clima social del aula, como son la autonomía y la comunicación.
- . La mejora de la conducta docente, incorporándose estas variables como instrumentos de valoración global de las sesiones.

Entre los temas, todavía pendientes, en el aspecto negativo destacaríamos:

- La inestabilidad del control del grupo en la primera etapa de este período.
- La ausencia de interés por el aprendizaje de los alumnos.
- La ausencia de interés por el análisis de la estructura de las tareas.
- La ausencia de interés por la individualización de la enseñanza.

## 5) ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

### 5-1 ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

El análisis de esta fase está marcado por la evolución definitiva de Ana, tanto en la mejora de su conducta docente, como en la mejora en su autopercepción.

Ha sido necesario un mayor número de sesiones de supervisión para que consiguiera superar sus problemas. Por tanto en el análisis de esta fase se culminan todos los logros ya iniciados en la etapa anterior, con lo cual no puede decirse que la mejora sea debida únicamente a la labor del compañero, sino que la labor del supervisor ha culminado en esta etapa (efecto acumulativo), consiguiéndose mantener los niveles alcanzados en la parte final de la fase 2.

La superación de los problemas de control, le ha permitido durante este tiempo dedicarse a plantear una enseñanza como a ella le hubiera gustado desde un principio. La liberación del control le ha dejado tiempo para corregir individualmente a los alumnos, darles la posibilidad de trabajar con mayor autonomía, permitirles participar más activamente en la enseñanza, preocuparse por la estructura de la tarea, en definitiva sentirse más relajada en la clase y disfrutar más con la enseñanza.

El contenido temático en esta ocasión ya no sitúa al control, en el primer lugar, sube a este primer puesto de honor el Feedback

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
FEEDBACK	3.8 %	5.3 %	7.3 %

Siguiendo en la línea de gran exigencia personal, Ana se muestra parcialmente satisfecha por este tema. Percibe éxito en el feedback, cuando este es numeroso, individual y específico.



" Los feedback, al estar todos tan centrados en las actividades, han sido muy numerosos y muy específicos. La especificidad se ha debido al tipo de tarea, muy técnica, por lo que había puntos claros que matizar en las ejecuciones, mediante feedback" (D2-3. 436-441)

" Gracias a la sesión motivante y controlada, los feedbacks han podido ser muy numerosos y bastante específicos. Es una gran ventaja saber el nombre de la mayoría, porque resulta muy útil para dar feedbacks individualizados" (D2-3. 538-543)

También se siente preocupada, cuando el contexto en el que se trabaja en Educación Física no permite que este tema sea posible realizarlo, con eficacia.

"De todas formas, nunca acabo del todo satisfecha con el feedback, son tantos que me parece demasiado aislada y esporádica la información que recibe cada uno sobre sus propias ejecuciones" (D2-3. 109-113)

La reflexión de Ana tira por tierra todas las investigaciones realizadas en Aprendizaje Motor sobre la frecuencia y el tipo de feedback, más aconsejado para el correcto aprendizaje.

La realidad es que en Educación Física es tan alto el número de alumnos y tan bajo el número de horas, que reflexiones como la de Ana nos debe hacer pensar que en relación al feedback, lo único posible que un profesor puede hacer es, una vez liberado del control, ayudar a los alumnos más necesitados, reforzando globalmente a los demás, a la vez que fomentar el feedback interno.

La segunda categoría de interés es en este caso la Comunicación entre los alumnos.(6.3%)

La frecuencia con la cual esta categoría es percibida satisfactoriamente por Ana es muy alta. Ha conseguido éxito en la mejora del clima de relaciones afectivas, y lo ha logrado en los siguientes casos:

- mejora de las relaciones entre sexos.

" En cuanto a las interacciones del grupo estoy también satisfecha, los equipos mixtos ayudan a romper la fuerte dinámica

de segregación sexual a que tiende esta clase" (D2-3. 119-123)

- mejora de la integración de los marginados.

" Los marginados quedan integrados cada uno con su grupo y no vagan aislados por la clase." (D2-3. 123-125)

- mejora de la dinámica con los alumnos conflictivos.

"Los alborotadores se implican en las actividades y la clase ha dejado de ser una queja continua contra las conductas disruptivas de unos pocos. Realmente creo que la formación de equipos a partir del sociograma ha sido un acierto" (D2-3. 125-130)

- mejora del trabajo en equipo.

" Empieza a comprenderse mejor el concepto de equipo y cada vez son más raras las conductas individualistas" (D2-3. 194-196)

El balance final del curso en relación a las relaciones sociales dentro del grupo fue el siguiente:

" La interacción del grupo es muy buena, en las primeras sesiones, en una primera ojeada, se podía identificar a los marginados, se percibía una separación rotunda de sexos, las conductas eran más individualistas...casos así se dan ahora de manera aislada." (D2-3. 584-589)

Ana puede sentirse satisfecha porque consiguió un éxito rotundo en este tema.

La siguiente categoría de interés es la Organización, destacando especialmente la subcategoría Organización en general (5.2%) Sorprende la aparición en la fase final de esta categoría, dado que es un tema que supuestamente es más propio de los inicios.

Pero se puede entender si comentamos que la organización para Ana va a estar ligada al nivel de autonomía de sus alumnos. Puesto que ha conseguido un buen control del grupo, puede realizar

actividades más emancipatorias, que requieren de un sistema organizativo más autónomo, y es aquí donde insiste en este período.

El balance final de Ana en el aspecto organizativo queda reflejado en las palabras del diario de esta tercera fase.

*"Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo el de la autonomía y la complejidad organizativa. Desde primero de carrera se no está diciendo que es muy importante la progresividad. Según esto lo que he hecho ha sido comenzar con situaciones de una gran dependencia y organización muy baja (parejas totalmente condicionadas por las instrucciones del profesor), y una vez que iban siendo asimiladas, ir incrementando de forma muy lenta y progresiva su complejidad y nivel de autonomía."*(D2-3. 75-91)

En esta fase siguen sin ser conflictivos ni la distribución del Material, ni la utilización del Espacio, ni incluso los Agrupamientos, en donde las mejoras constatadas en las relaciones sociales han facilitado que todo sea más eficaz, y se pierda menos tiempo en la realización de los grupos.

En un digno cuarto lugar se ha situado el Control - Gestión del aula

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
CONTROL EN GENERAL	6. %	7.6 %	4.9 %
DISCIPLINA	3.2 %	3.5 %	1.4 %
CONDUCTA DISRUPTIVA	2.5 %	3.5 %	1. %

La diferencia es considerable con relación a las otras fases. La consideración de este tema ha pasado a ser predominantemente positiva. El carácter variable de la enseñanza le ha llevado a Ana a percibir en algún caso cierto temor por una hipotética vuelta atrás. La experiencia vivida en la primera fase le hace sentirse recelosa con este tema, y todas sus percepciones negativas se centran más que en fracasos o errores, en los temores que ella siente que pueden hacerla volver a la

desagradable situación vivida anteriormente.

"Creo que más que a los alumnos, me ha influido a mí, que me ha puesto algo más nerviosa y preocupada porque pudiera surgir algo de descontrol, pero no ha ocurrido nada." (D2-3. 303-307)

"Ya he comprobado por propia experiencia que si trato de avanzar un poco más rápido, sin que algún aspecto esté totalmente asimilado, se produce un fuerte retroceso, sobre todo en cuanto al control y organización." (D2-3. 35-39)

Esta amenaza continua que pesa sobre el pensamiento de Ana se fue desvaneciendo cuando los logros empezaron a ser abundantes.

"Los problemas de control han dejado de ser el centro de mis preocupaciones respecto a las prácticas. No quiero bajar la guardia, pero realmente ya me veo muy liberada de ellos en cada sesión, tanto los niños como yo, creo que hemos llegado a un punto en que tenemos más o menos claro nuestras funciones y papel en clase. Esto no es tan malo como creía al principio." (D2-3. 238-246)

Los problemas de Disciplina han bajado ostensiblemente, Igualmente ocurre con las Conductas disruptivas.

Por fin, y entre las categorías destacadas, aparece la Estructura de la tarea (4.5%).

La Tarea, en sus diferentes versiones de adaptación, individualización, estructuración, ha estado abandonada, dado el predominio del control.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
TAREA EN GENERAL	1.7 %	3.8 %	1.4 %
ADAPTACION	0.4 %	1.3 %	0.7 %
ESTRUCTURACION	1.5 %	1.3 %	4.5 %
INDIVIDUALIZACION	1. %	0.2 %	0.7 %
MODIFICACIONES	2.3 %	0.7 %	0.3 %

Una vez superado el problema, Ana se interesa por el análisis de las tareas, con lo que revisa continuamente las características de los ejercicios y situaciones pedagógicas, especialmente en el contenido Juegos Predeportivos, donde la existencia tanto de elementos perceptivos, decisionales como de ejecución, ligados al desarrollo de la táctica individual, requiere de un cuidadoso análisis de la estructura interna de las situaciones pedagógicas propuestas.

*" El feedback ha sido sobre todo acerca de la posibilidad de fintar tanto por parte del atacante con balón, como para desmarcarse, y acerca del pase táctico, más que sobre la técnica. Me interesa más que aprendan y se centren sobre todo en aspectos tácticos que le servirán prácticamente en todos los deportes, que no que se preocupen demasiado de ejecutar técnicas concretas de un modo cerrado." (D2-3. 40-48)*

El interés por las categorías referidas al análisis de la tarea, responden a un tipo de profesor verdaderamente profesional, pues la capacidad para realizar este análisis, es la que marca la diferencia entre un técnico especialista en Educación Física y otros profesores. La estructura interna de los deportes es realmente compleja, y es necesario conocer profundamente el deporte para comprenderla.

La excelente formación académica de Ana nos garantizaba que esta capacidad de análisis tenía que aflorar en algún momento, y así ha sido cuando ha podido liberarse del control.

El Aprovechamiento del tiempo útil de práctica sigue siendo una preocupación destacada.

La estabilidad de su conducta docente en esta categoría permite realizar continuas valoraciones positivas, buscando que el tiempo útil sea una de las premisas clave.

La solución de los problemas de control ha dado paso, por fin, a la realización de clases muy participativas, en donde el tiempo de práctica es muy alto, donde el nivel de participación individual es muy bueno, y en donde el tiempo dedicado a la organización es únicamente el imprescindible.

En esta fase ninguna sesión está por debajo de un (75%) de tiempo de práctica, lo cual es realmente muy difícil de

conseguir, por la cantidad de contingencias que surgen durante las sesiones. Pero el nivel de autonomía y colaboración de los alumnos permiten aprovechar el tiempo al máximo.

*" Ha ocurrido lo que ya viene siendo habitual: la buena comprensión de las actividades, unida a la motivación que supone la pelota, da como resultado un tiempo útil muy alto" (D2-3. 10-13)*

La Planificación sigue siendo una categoría poco importante para Ana, ella sigue centrándose en las decisiones interactivas, con lo cual las referencias a la planificación, en sus diferentes apartados no son abundantes, Temporalización, Objetivos, Contenidos.

Sus intenciones educativas son muy evidentes al finalizar sus prácticas. Estos objetivos se podrían conectar fácilmente con los sugeridos en los Diseños Curriculares de la Reforma.

*"Mi objetivo es que realmente sepan valorar si les gusta o no les gusta la realización de práctica físico-deportiva, y elijan hacerlo, y si eligen hacerlo, que sepan lo que tienen, y las posibilidades, eso es lo principal" (E2-4)*

En cuanto a los contenidos tampoco tiene problemas, conoce y acepta los incluidos en el Diseño curricular para primaria, y son los que ha estado realizando durante este curso. El hecho de que no aparezcan referencias en el diario es debido a que no representa problema para ella, son decisiones ya tomadas.

La categoría Motivación ha bajado ligeramente, posiblemente debido a que siendo siempre muy alta, en esta fase ha preferido centrarse en elementos más complejos. Pese a la ligera bajada, todavía constituye fuente de satisfacción, tanto en cuanto al interés de los alumnos por participar, como al interés del docente por hacer más motivante el planteamiento de las tareas.

El incremento de la motivación, unido al aumento del nivel de autonomía de los alumnos dan lugar a que las interacciones entre ellos se centren en el contenido de la actividad. Están muy interesados en este contenido, y sobre todo ilusionados por las mejoras que observan, ellos mismos en su conducta motriz.

*" La motivación ha sido muy alta para los alumnos, por lo que han estado muy motivados en la actividad y me atrevería a decir que todas las comunicaciones e interacciones que han tenido entre ellos han estado centradas en la tarea... Cada vez comprenden mejor conceptos generales de deportes de equipo como ocupación de espacios, fintas, oposición activa, progresión a portería... En general, la comprensión y el desarrollo son muy buenos, ¡ me sorprenden ! (D2--3. 199-216)*

Lo más significativo de esta fase, y que no ocurría en las anteriores, es que la motivación va unida al aprendizaje.

Esta categoría de Aprendizaje del alumno manifiesta un incremento de su valoración.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
APRENDIZAJES	1. %	2.3 %	3.8 %
PROPUESTAS	1.9 %	2.8 %	0.3 %

Lo más interesante de la categoría aprendizaje, es que los logros obtenidos, bastante numerosos, se dan más en los aspectos tácticos y conceptuales que motores.

*" Estoy satisfecha con la asimilación de contenidos, en general, en esta unidad predeportiva creo que se ha conseguido avanzar. Creo que el avance está siendo mayor en lo que a conceptos estratégicos y tácticos se refiere, que en habilidades y técnicas concretas" (D2-3. 396-401)*

La tradicional enseñanza del deporte llevada a cabo por profesores, insuficientemente preparados en cuanto a los fundamentos científicos del deporte, ha estado basado en el exclusivo trabajo de la técnica, en situaciones cerradas, sin poder comprender que las interacciones que se producen en las situaciones reales de juego son muy abiertas y variables. Por el contrario deberían formar a los alumnos en la capacidad para tomar decisiones motrices, más que en el desarrollo de las propias habilidades.

La transferencia de esta formación táctica a situaciones

futuras, Ana la tiene muy asumida, y por tanto su metodología es ciertamente correcta.

Al igual que ocurría con Lucía, existen ciertas categorías que no representan ningún interés para Ana, y son las que están relacionadas, en primer lugar con la Evaluación. Tan solo en la primera fase apareció cierto interés por la evaluación inicial, especialmente en las primeras sesiones, y en la segunda por la evaluación de lo conseguido hasta el momento. La no exigencia administrativa de realizar calificaciones permite que un tema tan importante para los docentes en secundaria, pase desapercibido en esta etapa.

Sobre las categorías referidas a la Dimensión Institucional, las referencias son mínimas en todos los periodos, excepto en el caso del tutor donde Ana se encontró con muchos problemas, debido al obstruccionismo de su tutor.

En esta última fase vuelven los problemas con este profesor.

*"Lo que menos me ha gustado de hoy ha sido la actitud del maestro... Todos los grupos funcionaban de maravilla, y él se pone encima de las canastas que los niños estaban utilizando... ¡ el profesor es el alumno más problemático que tengo hasta ahora!" (D2-3. 133-134. 150-156)*

Ana debió hablar con el tutor, pero por problemas de falta de coincidencia, y sobre todo por cierto respeto, nunca se atrevió. Ella misma se justificaba en el diario.

*" Espero no olvidarme el Lunes; el problema es que él es el último que llega, y el primero que se va de mis clases, y no encuentro el momento, o se me olvida, porque sólo me doy cuenta de su presencia cuando se pone a molestar, como hoy" (D2.3 144-150)*

El resto de las categorías de la dimensión institucional no representan interés, lo cual vuelve a confirmar que los alumnos de prácticas no llegan a integrarse en la dinámica de los centros.

En el caso de Ana este hecho no es problemático pues tiene muy claro que cuando ella sea profesora titular debe estar atenta



a las variables contextuales que influyen en su trabajo. En la última entrevista las relataba.

*" Los alumnos en todos sus aspectos, su relaciones sociales entre ellos, y afectivas, su nivel motriz, y su interés por la actividad física, su ideología respecto a la actividad física y a otras cosas también, su situación económica también, luego los demás profesores del centro, pero sobre todo los demás profesores que dan clase a ese curso, y que han dado clase a ese curso, también la dirección del centro y la ideología del mismo, las instalaciones que tiene el centro y el material, las actividades extraescolares, sobre todo las que están relacionadas con la E.F., si hay Asociación de Padres y qué actividades realizan, el entorno mismo del centro, ya sea de ruidos y demás, la situación dentro de la ciudad que tenga, si está en un pueblo, si alrededor tiene mucho campo, o lo que tenga." (E2-4)*

El conocimiento que demuestra tener sobre la realidad de un centro escolar garantiza que será sensible, en su experiencia profesional, a cuestiones que sobrepasan la realidad del aula, y por tanto una visión sociocrítica será más fácil que pueda asentarse.

A la hora de juzgar el nivel de competencia de un profesional de la Educación Física, insiste mucho en el hecho de que debe estar integrado, y no dedicarse exclusivamente a los temas deportivos, como ocurre en muchos casos entre los profesionales.

*" Dentro del Instituto, por ejemplo, se debería implicar siempre que hubiera actos culturales, y todo eso, no quedarse al margen y dedicarse solamente a competiciones deportivas, sino que puede participar en otro tipo de actividades, que no se dedique a su clase y ya está." (E2-4)*

Para finalizar el análisis temático de esta fase vamos a reflejar las reflexiones de Ana del 8 de Abril en donde resume, un poco, todo lo acontecido en el curso, y las experiencias que ella ha podido sacar.

*" Me he atrevido por primera vez a introducir juegos que se aproximen al deporte...Creo que el que haya funcionado tan bien se debe fundamentalmente al momento en que hemos llegado a poder hacerlo, me explico: si hubiera intentado una práctica como la de hoy, hace meses o antes, hubiera resultado un fracaso total, y una recesión en prácticamente todos los aspectos: control del*

*grupo, tiempo útil, feedback, asimilación de la estructura y ritmo del trabajo. Pude darme cuenta de que tiene que ser todo un proceso progresivo... Aunque creo que en estos aspectos he logrado un avance, todavía se puede progresar mucho más, pero ya he comprobado que no se puede tener demasiada prisa. De todas formas aunque haya podido tardar demasiado tiempo en hacer estos descubrimientos, no es tarde; la próxima vez que me enfrente a un curso, ya habré aprendido muchas cosas que podré poner en práctica desde el principio." D2-3. 56-101)*

En cuanto al análisis de la autopercepción cabe destacar que es en esta fase, donde se han recogido todos los frutos, del trabajo anterior, la percepción es claramente positiva.

El diferencial es altísimo (+6.3%). La percepción negativa es prácticamente igual todo el año, debido al alto nivel de exigencia consigo misma. La percepción positiva casi duplica a la negativa, reflejándose una ganancia de casi 10 puntos desde el inicio del programa.

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2	FASE 3
NEGATIVA	7.7 %	6.9 %	7.7 %
POSITIVA	4.3 %	10.2 %	14. %
DIFERENCIAL	(-3.4)	(+3.3)	(+6.3) %

Es destacable que Ana consigue los niveles más altos de autopercepción positiva de todos los compañeros de la investigación.

Las satisfacciones vienen en esta fase preferentemente de:

- La mejora en la comunicación entre los alumnos.
- La valoración global positiva de las sesiones.
- La mejora en el control del grupo.
- Los logros en el aprendizaje de los alumnos.

- El buen aprovechamiento del tiempo útil de práctica.
- El amplio número de feedbacks conseguidos.

Por el contrario las preocupaciones más significativas han sido:

- los problemas de interferencia del tutor.
- Los temores a perder el control.
- La dificultad de dar feedback a todos los alumnos.

En conclusión, el análisis de los datos obtenidos en el presente estudio, así como el análisis de la categoría de tiempo útil, el análisis de los datos de la segunda parte de la base 2, los recursos de los estudiantes, y que únicamente el tipo de recursos de los estudiantes, las escalaciones de la variable, y los datos de las últimas cinco observaciones de tiempo útil, en el final de la base 2, la base base 2, y la base 3, suponen claramente el triple marcado por el grado de

En conclusión, el análisis de los datos obtenidos en el presente estudio, así como el análisis de la categoría de tiempo útil, el análisis de los datos de la segunda parte de la base 2, los recursos de los estudiantes, y que únicamente el tipo de recursos de los estudiantes, las escalaciones de la variable, y los datos de las últimas cinco observaciones de tiempo útil, en el final de la base 2, la base base 2, y la base 3, suponen claramente el triple marcado por el grado de

En conclusión, el análisis de los datos obtenidos en el presente estudio, así como el análisis de la categoría de tiempo útil, el análisis de los datos de la segunda parte de la base 2, los recursos de los estudiantes, y que únicamente el tipo de recursos de los estudiantes, las escalaciones de la variable, y los datos de las últimas cinco observaciones de tiempo útil, en el final de la base 2, la base base 2, y la base 3, suponen claramente el triple marcado por el grado de

## 5-2 ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En cuanto a la conducta docente los datos confirman la validez del programa de formación.

Los aprendizajes en las destrezas docentes conseguidos al final de la segunda fase se mantienen durante la línea base 2.

La desaparición de la supervisión no produce caídas significativas de los datos durante esta fase. La variable Feedback total se mantiene en todos los casos por encima del criterio. Igual ocurre durante la fase 3, aunque el refuerzo de la compañera durante el análisis lleva a que las últimas sesiones alcance el nivel de excelente, alcanzando los mejores resultados de todo el curso.

La variable Feedback correcto es ligeramente inferior en la línea base 2, pero al iniciarse la supervisión de la compañera, los valores vuelven a ser excelentes.

En estas dos variables de feedback es necesario destacar como la sesión primera es claramente negativa. Analizando el diario pudimos comprobar como un salto en el nivel de complejidad organizativa mal calculado por Ana, le llevó a fracasar en esta clase, decreciendo notoriamente el nivel de feedback.

En cuanto a la categoría de Tiempo útil, el análisis nos confirma que desde la segunda parte de la fase 2, los resultados son siempre correctos, y que únicamente el tipo de contenido que trabaje explica ligeras oscilaciones de la variable, siendo destacable que las últimas nueve observaciones de tiempo útil, que incluyen el final de la fase 2, la línea base 2, y la fase 3, superan claramente el criterio marcado por Delgado Noguera (1989).

La fase tercera sitúa todos los registros por encima del criterio, incluso cercano al nivel excelente de aprovechamiento del tiempo de práctica.

### 5-3 RESUMEN FASE 3

El balance final de esta fase es bastante satisfactorio, y no lleva a considerar la eficacia del programa por los siguientes logros:

- Consecución de un alto nivel en las tres variables cuantitativas estudiadas.
- Consecución de un diferencial positivo de la autopercepción docente, por encima del resto de compañeros.
- Adquisición de una concepción educativa más realista y eficaz, en donde la progresividad en la cesión de responsabilidades a los alumnos y la preocupación inicial por las normas disciplinarias, se asumen como necesarias para garantizar el éxito posterior.
- Establecimiento de un Conocimiento Práctico muy completo, en donde el interés por temas, como las relaciones afectivas en el grupo o la autonomía de los alumnos, es muy elevado.

Entre los temas pendientes de mejora, y todavía conflictivos destacaríamos:

- La falta de interés por la individualización de la enseñanza.
- La existencia de temores y miedos a la pérdida del control del grupo.

## 6) ANÁLISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

Ana representa a aquellos futuros profesores, que pese a tener una gran formación académica, tienen problemas en la práctica.

Los problemas de Ana no eran de tipo técnico, tenía muy claras sus intenciones educativas, conocía los contenidos más apropiados, dominaba el repertorio de estilos de enseñanza, sabía lo que quería de sus alumnos, pero su concepción educativa estaba muy lejos de la realidad que tenía delante.

Incluso durante sus reflexiones ella demostraba conocer lo que debía de hacer para cambiar su situación, pero le costaba tomar la decisión de actuar.

El programa de análisis de la práctica, en el caso de Ana, le ha permitido descubrir la necesidad del control. Este ha sido el principal logro.

Lo más difícil fue que asumiera esta necesidad. Una vez que cambió su concepción educativa todas las demás categorías pudieron manifestarse.

Empezó a interesarse por el clima del aula, la mejora en la información inicial, la calidad del feedback, la autonomía de los alumnos, llegando a alcanzar un alto nivel de destreza docente, no sólo en cuanto a las competencias conductuales, sino en el tipo de alumno que estaba formando, más responsable, más autónomo, mejor integrado en el aula.

Las mejoras que justifican la eficacia del programa de formación, son en el caso de Ana las siguientes:

1- Cambio de la concepción educativa, consiguiendo un mejor ajuste a su realidad, un mayor pragmatismo y una mayor eficacia docente.

2- Adquisición de un Conocimiento Práctico más reflexivo, y más preocupado por temas complejos.

3- Mejora de la conducta docente

4- Mejora de la autopercepción docente.

En cuanto al primer apartado, el cambio de su pensamiento se refleja en sus palabras

*" La Educación es más difícil de lo que pudiera parecer en un principio. Primero tendré que pasar de dominio de destrezas docentes básicas, entiéndase: control del grupo, planteamiento de actividades ajustadas, mantenimiento de la motivación, etc.. y sólo muy poco a poco, podré ir abordando cuestiones muy delicadas.*

*Aunque descubrir esto me ha supuesto cierta decepción, creo que es totalmente cierto, y que la primera etapa supone muy poco frente a lo interesante que puede resultar la Educación , una vez que se va cogiendo el tranquillo" (D2-2. 526-538)*

El segundo logro se justifica por la valoración que realiza de la experiencia reflexiva.

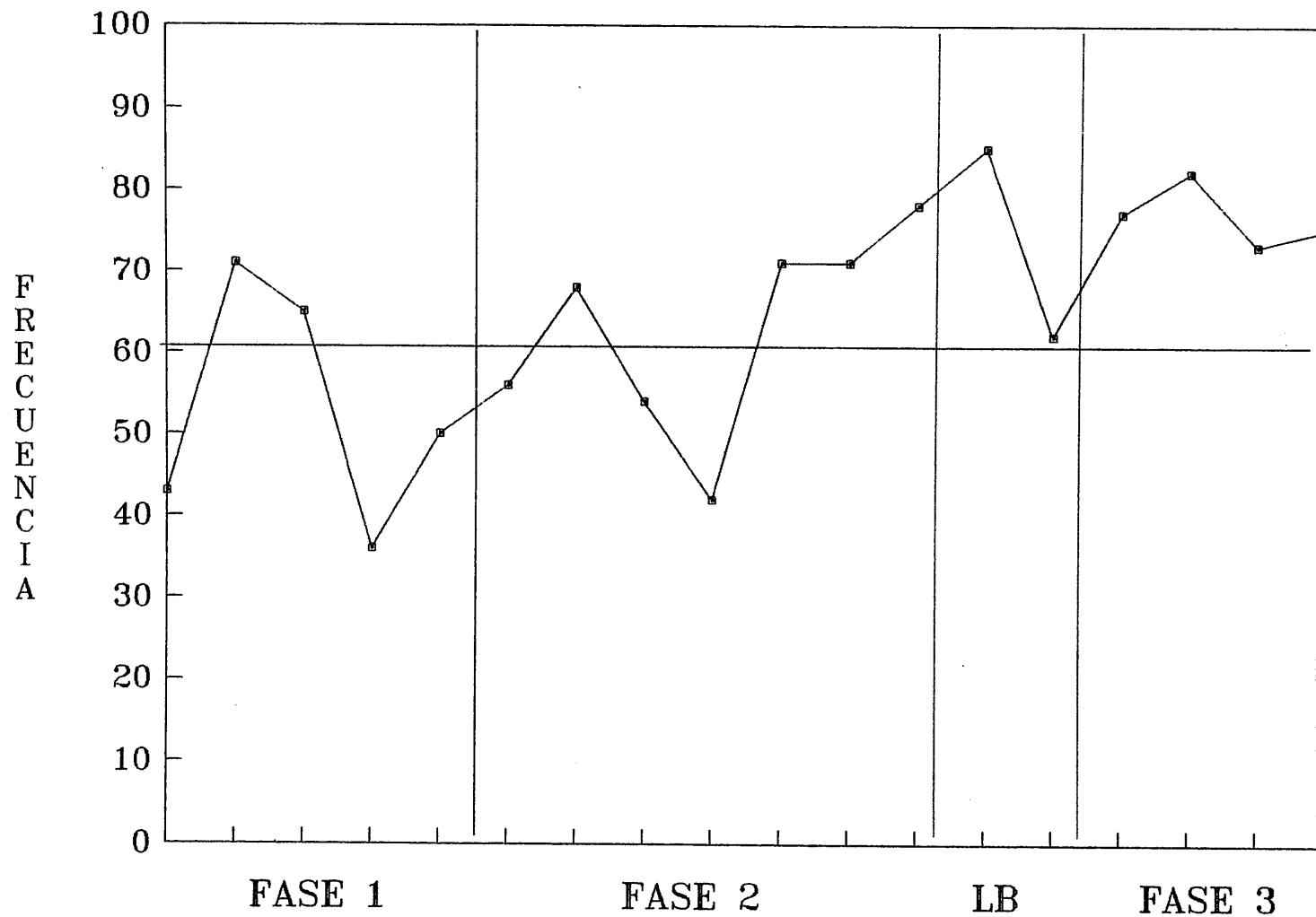
*"La supervisión me ha ayudado a preparármelo bien, porque yo sabía que tenía que salir bien, y entonces estaba un poco más condicionada....en general el balance ha sido positivo porque además del video y el diario, todo eso me ha ayudado a reflexionar sobre lo que ha pasado, cómo poderlo solucionar al día siguiente, porque si doy la clase y no pienso más en ella, la verdad es que se pierde mucho de lo que yo he tenido, porque pensaría, pero no de forma tan sistemática, además te ayuda a darte cuenta de las cosas, a pensar más despacio." (E2-3)*

La valoración que ella realiza de la importancia de la reflexión, justifica por sí mismo la validez de un programa de formación del profesorado orientado a la indagación.

En tercer lugar, las mejoras en la conducta docente se pueden apreciar en las gráficas, de las páginas siguientes, en donde lo más destacable es que las tres categorías consiguen superar el criterio, desde el momento en que cambia su concepción educativa, y el control se asume como una necesidad, dentro de la actitud docente.

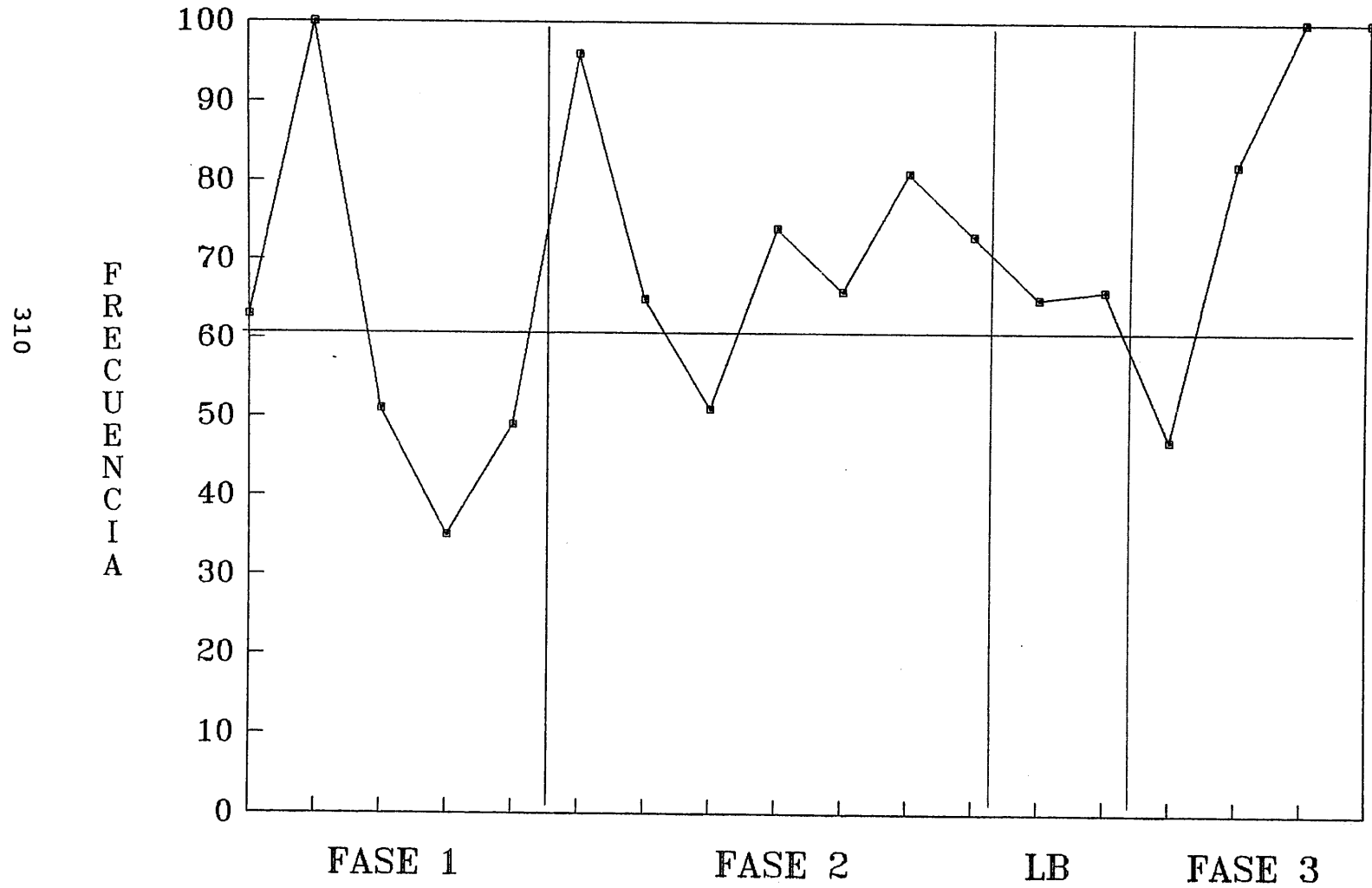
# SUJETO 2 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA

309



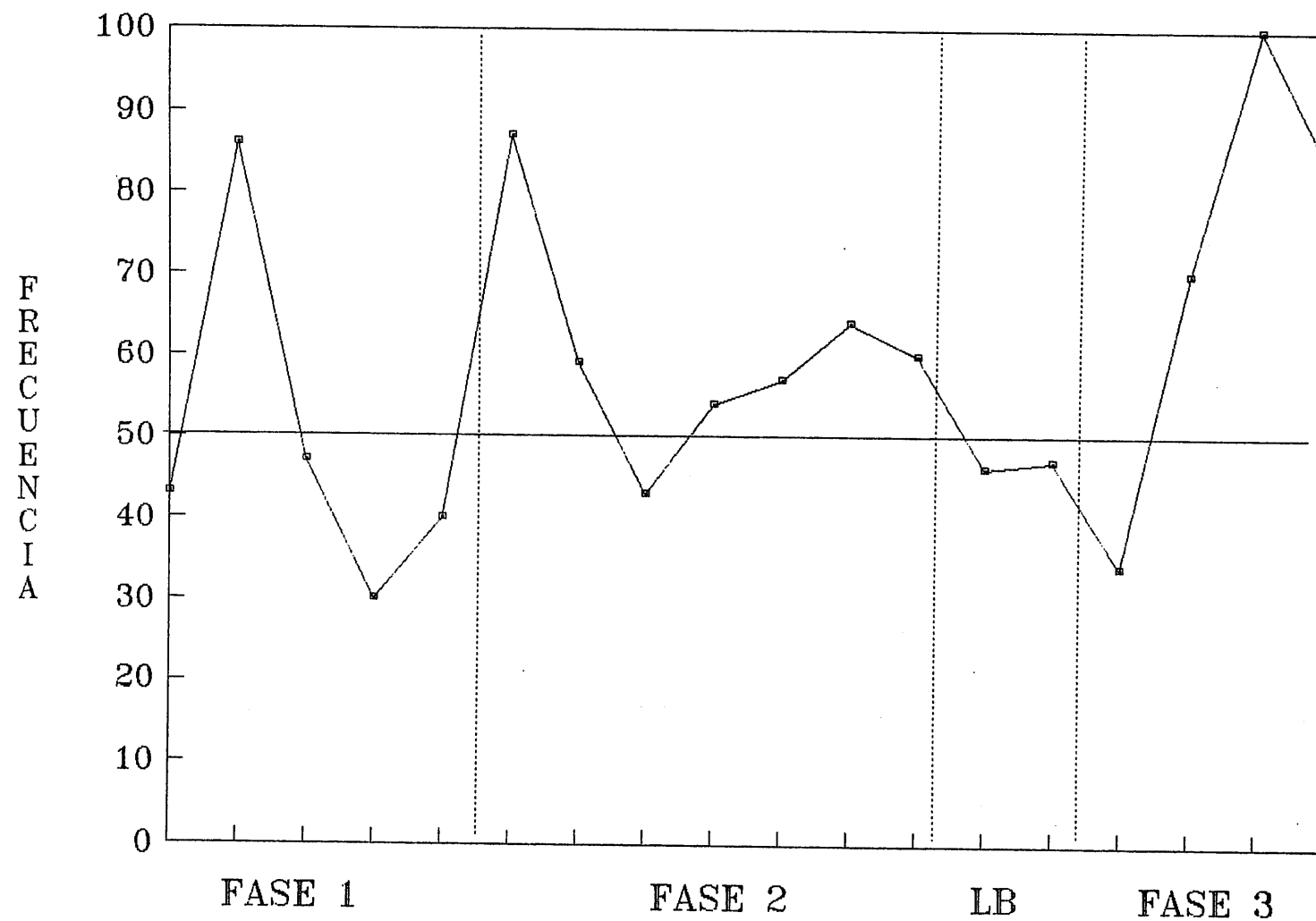


# SUJETO 2 - FEEDBACK TOTAL



# SUJETO 2 - FEEDBACK CORRECTO

311



Por último, el cuarto logro se concreta en la evolución de su autopercepción. El siguiente cuadro así lo refleja.

PERCEPCION	FASE 1	FASE 2	FASE 3
NEGATIVA	7.7 %	6.9 %	7.7 %
POSITIVA	4.3 %	10.2 %	14. %
DIFERENCIAL	(-3.4)	(+3.3)	(+6.3) %

En cuanto al análisis de la experiencia de supervisión recíproca, cabe valorarla como positiva.

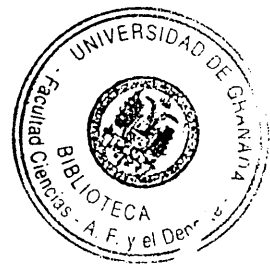
En la tercera entrevista manifestaba con relación a la supervisión recíproca su creencia de que iba a ser positiva especialmente porque representa mayor conexión con el mundo real de la enseñanza, donde la única ayuda posible, se recibe de los compañeros.

*"Lo que se me ocurre es que tenemos criterios bastante distintos, yo veo sus clases con mis criterios y ella ve la mía con los suyos, entonces puede que haya poco entendimiento, pero me imagino que al final nos iremos adaptando la una a la otra. el intercambio lo veo positivo, ya que voy en el futuro voy a estar con compañeros, y cada uno va a tener su forma de pensar y su manera de ver las clases, pero es con quien realmente yo voy a poder intercambiar la información y compartir ideas y comentar. Creo que los resultados no van a variar mucho." (E2-3)*

Después de finalizar la experiencia de supervisión conjunta su balance es el siguiente:

*"La verdad me ha sido bastante útil porque se iba a cosas concretas, decía "esto está peor", incluso me sugería soluciones, creo que ha sido bastante útil." (E2-4)*

En cuanto a la valoración de su experiencia como supervisora es igualmente interesante.



*" Es como analizar las mías propias, aunque visto desde fuera, me ayudaba a ver problemas que surgían, y a comprobar como se podían solucionar, se me ocurrían cosas, las aplicaba y resulta que a lo mejor funcionaban.*

*A mi me gustaba, me resultaba motivante porque "venga haber si lo podemos solucionar así", era un poco un reto, y más o menos, salió bien." (E2-4)*

La percepción de Ana sobre la experiencia de supervisión recíproca es altamente positiva, y justifica por sí sola la utilidad del programa de formación, lo que unido a las mejoras concretas, tanto en la conducta docente, como en su autopercepción, validan globalmente el programa.

Para finalizar el análisis del caso de Ana queremos reflejar sus palabras expresadas en la última entrevista y que definen su balance personal sobre el programa de formación.

*"La primera fase era una desesperación, porque yo me veía un montón de problemas, bueno al principio, yo no lo percibía como problemas, yo pensaba que era relativamente normal, la verdad, es que empezaba a darme más cuenta de que era problema cuando tu me decías "¿tu lo percibes como un problema?" y yo te decía, no, y al bastante tiempo ya me di cuenta de que realmente si lo era, porque creía que esa situación, más o menos, al poco tiempo se iba a resolver, pero había que tomar otros medios, y cuando se empezaron a poner, entonces sí; y bueno ya la última parte más tranquila, bueno ya al final, incluso ya no tenía ni ganas de ir, ya era siempre igual, bueno igual...Ya más o menos sabía como iba a ser. Es que al principio estaba amargada porque no sabía nada, pero al menos tenía algo, "haber si consigo mejorar esto", al final no había mucho que mejorar.*

*En cuanto al balance general primero tuve que hacerme consciente de que era un problema, eso fue lo primero, pero todavía no... A partir de ahí empecé a plantear soluciones y cuando empecé a hacer estrategias, o como lo quieras llamar, de una forma más sistematizada, es decir, voy a hacer esto, y de esta manera o de la otra, a partir de ahí empecé a comprobar que funcionaba. y me dio seguridad." (E2-4)*

Las teorías implícitas pesan considerablemente sobre el pensamiento docente de los profesores. Se hace necesario conocerlas para poder ayudarles a construir un Conocimiento Práctico más profesional.

El relato de Ana nos permite concluir que ningún programa de formación puede obviar el pensamiento docente. La posibilidad de influir en el cambio de estilo docente, ha sido la clave para que Ana solucionase sus problemas en el aula, y se sintiese más satisfecha con su labor como profesora.

El texto nos muestra cómo era un momento de paralización. Si se hubiera un centro de Secundaria con permisos al igual que el actual en el nivel de Asesor, la posibilidad de extender nuestra mirada a los dos niveles educativos.

Desde el principio, y en el momento de asignar los cursos a los distintos profesores, Ana hizo especial hincapié en ir en contra de la tradición, dando a su decisión que las profesoras de nivel 1 van primero a su futura realidad profesional.

En esta experiencia docente, Ana había llevado a cabo un trabajo en otros contextos, viendo este nivel como un momento de preparación.

El momento de Jose estaba ubicado en una situación que él ve primario de la vida a una, en otros momentos de la vida.

Los centros que ocupaban instalaciones, los dos centros de enseñanza dependientes, tanto en su funcionamiento como en dirección, cada uno de ellos con directores diferentes, y con distintos educadores reales y niveles.

Los centros de enseñanza socioculturales si eran similares, pero con algunas excepciones preventivas de todos los casos, por lo que la zona, desde el mayor porcentaje, presentaban un nivel de primaria.

El texto nos muestra que Ana estaba en la zona, y que ella misma, desde un momento de un momento de paralización, se veía en un momento de paralización.

### 5.3- EL CASO DE ROSA

#### I- CONTEXTO

Rosa tenía 23 años cuando realizó sus prácticas en un Instituto del barrio de Cartuja.

La realidad es que todos los centros en donde se desarrolló la investigación estaban ubicados en este barrio. La proximidad al Instituto Nacional de Educación Física, condicionó la elección de los colegios.

En el caso de Rosa era un Instituto de Bachillerato. El que fuera un centro de Secundaria nos permitió al igual que en el caso del sujeto 4, Andrés, la posibilidad de extender nuestro estudio a los dos niveles educativos.

Desde el principio, y en el momento de asignar los centros a los futuros profesores, Rosa hizo especial hincapié en ir a un centro de Secundaria, debido a su deseo de que las prácticas fueran lo más cercano a su futura realidad profesional.

Su mayor experiencia docente le había llevado a trabajar con otras edades y en otros contextos, siendo este nivel educativo muy desconocido para ella.

El instituto de Rosa estaba ubicado en las mismas instalaciones que el de primaria de Lucía o Ana, sujetos 1 y 2 de la investigación.

Pese a que compartían instalaciones, los dos centros eran bastante independientes, tanto en su funcionamiento como en su dirección. Cada uno de ellos contaba con directores diferentes, con planteamientos educativos realmente diversos.

Las características socioculturales sí eran similares. El Instituto recogía alumnos provenientes de todos los colegios públicos de la zona, aunque el mayor contingente provenía del propio centro de primaria.

Debido al carácter más selectivo, tanto en lo social como en lo económico, de los estudios de Bachillerato, el perfil de alumno tenía un consideración socio-cultural ligeramente

superior.

Las instalaciones deportivas y el material de Educación Física era compartido por los tres profesores en formación. Rosa era bastante crítica con el material, y especialmente con las reducidas dimensiones del gimnasio, quizá influenciada por sus anteriores experiencias extraescolares, en donde trabajando en instalaciones municipales o privadas, las características de las mismas y el material eran más adecuados.

Esta situación condicionó en gran medida la actuación de Rosa, que se quejaba continuamente del amplio número de alumnos, de la pobreza del material disponible, y sobre todo de las características del gimnasio, que si ya presentaba problemas para los alumnos de primaria, en mayor grado era problemático para secundaria.

Rosa utilizaba principalmente las pistas polideportivas exteriores, especialmente la de baloncesto y la de Fútbol-sala, dejando el gimnasio únicamente para los días de lluvia o para cuando realizaba trabajo por intereses, en donde se realizaban dos actividades, gimnasia deportiva o gim-jazz en el gimnasio y deportes en la instalación exterior.

La línea educativa del centro era, en este nivel educativo, más liberal. La labor del profesorado era más técnica y menos comprometida con valores religiosos o ideológicos, pese a que la media del profesorado era elevada, y los planteamientos educativos predominantemente tradicionales. Diríamos que era un enseñanza tradicional pero con valores liberales.

La influencia de este contexto en la práctica educativa de Rosa era mínima. Apenas tuvo contacto con los profesores, sino para solucionar los conflictos de puntualidad o ausencias de alumnos a las clases de Educación Física, por exámenes en otras asignaturas.

La Educación Física en este nivel educativo estaba bastante deteriorada, especialmente por el carácter itinerante del profesorado que la estuvo impartiendo en los últimos años. La dedicación del profesorado era semiplena, con lo que la remuneración era muy baja, lo cual facilitaba que los profesores contratados no tuvieran continuidad, dado que estaban en el

centro el tiempo imprescindible para encontrar otro trabajo.

Esta situación venía repitiéndose en los últimos tres años, lo cual demuestra que al centro únicamente le preocupaba el compromiso administrativo de que la asignatura la impartiera un Licenciado.

En el curso de Rosa el tutor fue un Licenciado en Educación Física recién terminado, que debía hacer compatible este trabajo con otro en una Escuela de Formación del Profesorado de EGB, con lo cual la dedicación del mismo no era total, y la asignatura se resentía, siendo los alumnos muy conscientes de ello.

La llegada de los alumnos en prácticas permitió que el curso de Rosa tuviera mayor continuidad pues ella impartía las dos horas semanales.

La valoración de las prácticas de Educación Física para el centro era similar a la situación de primaria. Se limitaban a ceder a los alumnos, no buscando una relación educativa con los profesores, lo que unido a que las clases se desarrollaban en lugares y espacios diferentes, ocasionaba que el trabajo en Educación Física discurriera paralelo al resto de las materias.

Para Rosa este hecho fue especialmente problemático, debido a su especial interés en integrarse dentro del claustro de profesores, lo que no consiguió, especialmente porque el propio profesor tutor tampoco lo estaba.

Esta situación de marginalidad de la asignatura solo pudo ser diferente para los alumnos, que eran los únicos que apreciaban la labor de Rosa, pues valoraban la dedicación y el interés que ponía en su trabajo.

El tutor, joven Licenciado en Educación física, debido a la ya comentada situación de pluriempleo que padecía no ejerció nunca como tal. Al principio del curso estaba presente en las clases, pero después no aparecía por allí, con lo cual la labor de Rosa nunca estuvo tutelada, excepto en lo que respecta al programa de formación elaborado por la institución universitaria, objeto de estudio en la presente investigación.

El grupo de Rosa era 1-B, un curso bastante agradable, con pocos conflictos, pocos alumnos problemáticos, con un repertorio motriz aceptable, excepto en el caso de las alumnas, las cuales



con pocas experiencias deportivas, presentaban un repertorio motriz inferior al de sus compañeros.

Pese a la baja consideración de la asignatura, las experiencias deportivas eran numerosas, especialmente por la numerosa práctica deportiva extraescolar que se realizaba en el centro.

Las competiciones internas y los grupos de entrenamiento deportivo, permitían que un amplio número de alumnos practicasen habitualmente deporte.

La estructura del grupo era bastante estable, no existiendo casos claros de marginación, aunque si era notoria la diferenciación por sexos en los agrupamientos, y en la elección de modalidades deportivas.

## II- TEORIAS PREVIAS DEL PROFESOR

Antes del inicio de las prácticas lo que más caracterizaba a Rosa era su gran motivación, y dominio docente. Su interés por la enseñanza era muy elevado, su experiencia docente muy amplia, su conocimiento de los grupos en edad escolar era muy grande.

Rosa practicaba deporte desde muy jovencita, siendo ella misma su propia entrenadora. Había dirigido grupos de adultos en gimnasios privados, niñas de gimnasia rítmica en la Federación, grupos de natación en las Escuelas Municipales, y por último ejercía como Coordinadora Técnica en las propias Escuelas Municipales.

Su experiencia docente era muy elevada, tenía un gran dominio en las destrezas en el aula, pero toda su experiencia se restringía al ámbito extraescolar, no conocía la realidad educativa escolar como profesora.

Tres diferencias sustanciales marcaban estos dos contextos tan diferentes:

- la voluntariedad de la práctica deportiva extraescolar, frente a la obligatoriedad de la Educación Física escolar.

- El amplio número de alumnos en el Instituto frente a los grupos reducidos de la práctica externa.

- La escasez de medios materiales, comparativamente, al ámbito extraescolar.

Estas diferencias, habituales entre ambos contextos, condicionaron enormemente el trabajo de Rosa, hasta el punto de que al comprobar las diferencias fue decayendo en la motivación y el interés por la práctica educativa escolar.

Sus teorías implícitas traslucían, en la primera entrevista, una visión optimista por la enseñanza. Deseaba que estas prácticas docentes en el ámbito escolar le sirvieran para conocer con mayor rigor lo que podía ser su futura actividad profesional.

*"Lo que me interesa de las prácticas es ver la diferencia con las actividades extraescolares y, alcanzar experiencia y mayor dominio en el aula" (E3-1) (\*)*

Rosa dominaba ampliamente las competencias docentes, y tenía muy claro que variables definían la eficacia de una clase de Educación Física, su conocimiento práctico era completo, al menos en cuanto a la dirección de grupos escolares en la práctica físico-deportiva.

*" La organización de la clase, el control ambiental y material, la progresión de un ejercicio a otro, el dar información constantemente, y el que al final de la clase se haya aprovechado el tiempo lo mejor posible" (E3-1)*

Le faltaba un mayor repertorio metodológico y conceptual, pero dominaba las rutinas organizativas, y no tenía problemas de control, lo cual unido a la gran seguridad que mostraba en la relación con los alumnos, le situaba en una posición de partida superior a sus compañeros.

Rosa una vez dominado el control del grupo, podía comenzar a preocuparse por enseñar. Así lo hizo, pero sus problemas vinieron por otro lado. El contexto tan pobre de material que se encontró y el desconocimiento que tenía del deporte colectivo, hicieron que la enseñanza no fuera buena en las primeras sesiones.

Falta de material, desconsideración inicial de los alumnos por la asignatura, y falta de dominio de la materia a enseñar, dibujaban un nivel de partida difícil para Rosa.

Toda la experiencia acumulada en situaciones anteriores parecían no servir en este caso, pero sí es cierto que a pesar de las dificultades referidas, el nivel de conducta docente de Rosa era muy superior a sus compañeros, lo cual quedó reflejado en los datos de la primera fase.

Esta situación parece confirmar el hecho de que la transferencia de algunos aprendizajes docentes básicos, como es la capacidad para organizar y controlar al grupo, es positiva,

(\*) El código representa la entrevista al sujeto 3, siendo la entrevista 1.

y que pese a las diferencias contextuales, la eficacia en el aula, puede conseguirse sin ayuda externa.

Esto fue lo que ocurrió en el caso de Rosa, la cual sin ayuda externa en esta primera fase, consiguió altos niveles en las variables estudiadas.

Rosa tenía un problema añadido a los ya referidos, y es el hecho de que estaba tremendamente ocupada. Su dedicación a las prácticas, y por consiguiente a la investigación fueron decayendo, lo cual condicionó notoriamente los resultados en la fase dos, y especialmente en la tres.

Al margen de las ocupaciones propias de sus estudios de Licenciatura, Rosa continuaba ejerciendo como Coordinadora Técnica de las Escuelas Deportivas del Patronato Municipal, lo cual le ocupaba todas las tardes. Tenía que revisar programaciones, supervisar la labor de los monitores, cubrir en algún caso el trabajo docente.

Esta situación de stress repercutió negativamente en su experiencia escolar. Algunos días no llevaba preparadas las clases, no tenía tiempo para documentarse sobre los contenidos que menos conocía, llegaba cansada, y lo que es peor, no disfrutaba de la enseñanza, al no poder afrontar con ilusión los problemas cotidianos en el aula.

Su situación puede decirse que era análoga a la del docente que ya está de vuelta de todo, que obtiene las gratificaciones únicamente de la relación con los alumnos, y que todo lo demás incrementa el nivel de stress que le produce el pluriempleo.

Rosa era consciente de la baja consideración de la asignatura de Educación Física en el ámbito escolar, pero también sabía que esta consideración dependía del profesor que la impartía. En su caso ella se veía impotente para dedicarse con suficiente intensidad, a la vez que apreciaba que era difícil su integración en el centro, lo cual le alejaba cada día más de la enseñanza escolar.

Una muestra clara de este desinterés por la práctica escolar, fue la elaboración de un diario muy descriptivo, esquemático, casi telegráfico. Su lenguaje utilizaba frases entrecortadas. Decía muchas cosas, pero no profundizaba en sus

comentarios, posiblemente por no disponer de tiempo para ello.

Los relatos diarios eran muy reducidos, apenas reflexionaba sobre los hechos, únicamente los narraba. En la última fase incluso no los realizó cada sesión, sino que globalmente realizó un balance general cuando podía. Su pensamiento llegó a rutinizarse.

Toda esta situación estaba indudablemente condicionada por el stress que padecía, y que le impedía centrarse en las prácticas, a diferencia de sus compañeros que se dedicaron con exclusividad.

Su motivación inicial hacia la investigación era positiva, su deseo era el de aprender y sobre todo poder constatar con otros puntos de vista sus creencias en torno a la enseñanza.

*" Me interesa esta investigación pues me permita observar por ojos de otros cual es mi evolución, con sus fallos y cosas buenas. En principio he hecho todo por mi misma, pero necesito que los demás me lo confirmen. El supervisor me parece útil por la información que espero recibir de él" (E3-1)*

El caso de Rosa es interesante porque representa al modelo de futuro profesor, muy común en Educación Física, que parte de una gran experiencia docente, y al que las prácticas le aportan poco desde el punto de vista experiencial, y al que es necesario aportarle otro tipo de reflexiones, propuestas y vivencias, y que en el caso de Rosa no pudieron desarrollarse por el nivel de ocupación extraacadémica que tenía, y que le impedían dedicarse con exclusividad a su función como estudiante.

### III- ANALISIS DE LA PRIMERA FASE DEL PROGRAMA

#### III.1- ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Al iniciar el análisis del Conocimiento Práctico en esta fase, lo hacemos por el contenido temático de su pensamiento.

El tópico más referido durante esta primera fase, el contexto, va a marcar el desarrollo de la experiencia de Rosa en las prácticas.

El contexto con un valor de (7.6%) destaca en primer lugar. Es significativo que a Rosa le resultó difícil adaptarse a las condiciones del trabajo escolar. Se quejaba continuamente de tres detalles :

- el excesivo número de alumnos.
- la precariedad de la instalación cubierta, el gimnasio
- la ausencia de un material adecuado.

La experiencia acumulada en situaciones extraescolares, le llevaba a comparar continuamente los diferentes contextos.

Esta situación, unida a la desconsideración de la asignatura por parte del centro, le fueron desmotivando y haciendo perder interés por la enseñanza. Según pasaba el tiempo acudía con menos ganas a sus clases, y reiteradamente se lamentaba de la situación.

Al principio comenzó muy ilusionada, incluso hubiera deseado empezar antes.

***"Creo que sería mejor coger el grupo desde el principio, en menos de un mes este grupo ha pasado por tres profesores. Particularmente hubiese preferido ser llamada en septiembre y comenzar con el grupo desde el principio. Como la realidad es otra, más vale intentar hacerlo lo mejor posible a partir de ahora" (D3-1. 20-29) (\*)***

(\*) El código expresa el diario del sujeto 3, realizado durante la fase 1, y aparece en las líneas 20-29.

A medida que tomó contacto fue descubriendo las carencias ya comentadas y se hizo muy crítica con el contexto en el que tuvo que trabajar.

Se quejaba del gran número de alumnos, 42

*"Una dificultad estuvo en la incomodidad de ir de un lado a otro explicando todo por duplicado, pero esto es normal, es algo que sucede con grupos numerosos" (D3-1. 32-35)*

Se lamentaba de las características del gimnasio.

*" He comprobado que el gimnasio es un poco pequeño. Cuando comenzaron a correr tuve que subirme en una silla, sino lo hago me pisan" (D3-1. 190-193)*

*"El gimnasio es muy pequeño y si uno fallaba la ejecución de algún elemento le daba una patada a otro y tiraba a otros cuantos, verdaderamente la clase era peligrosa" (D3-1. 216-219)*

*"Los pequeños problemas de organización son debidos al espacio. Lo ideal para el Jazz es un espacio amplio y con espejos. Por el contrario tenemos un espacio muy pequeño, sin espejos y con una columna en el centro, y con un grupo bastante numeroso" (D3-1. 455-460)*

Igualmente sufría la desconsideración de la asignatura.

*"Mi curso ha tenido la hora anterior un examen de Dibujo o Matemáticas, y no me parece nada bien que lleguen a mi clase veinte minutos tarde. Es una desconsideración hacia la asignatura por parte del profesor de otra materia. Me pregunto si en lugar de E.F., la clase siguiente hubiera sido, por ejemplo, Literatura, ¿sería igual?. Más vale no conocer la respuesta." (D3-1. 164-172)*

Rosa era muy exigente y no se conformaba, especialmente porque comparaba con las otras situaciones en las que había estado trabajado anteriormente. Estas dificultades contextuales que eran comunes a las otras profesoras, se unían al otro problema de tipo personal que afectaba en gran medida a su enseñanza.

Para Rosa las prácticas fueron, durante todo el curso, una tarea complementaria. Su actividad externa le ocupaba mucho tiempo, y sobre todo le causaba especial preocupación, desviando

gran parte de su atención docente hacia este tema. El diario reflejaba claramente este hecho. Como se dijo anteriormente, las referencias eran escuetas y predominantemente descriptivas. Su estilo narrativo con frases cortantes no se detenían en la reflexión ni en el análisis detallado de los problemas del aula.

La actividad externa le influía excesivamente, hasta el punto de que había días que acudía a clase desmotivada.

*"Hoy ha sido un día extraño. A las 7.30 de la mañana me han despertado para pedirme que sustituyera unas clases. Acepté por compromiso. Las clases eran de Aerobic, total de 9 a 12 machaque total. A las 12 h. me senté en un sillón, no podía ni respirar y, sólo pensar que tenía que ir al Instituto me ponía peor. Cuando llegué sólo pensaba que tenía que terminar pronto. Me parecía que había más niños que nunca y que la pista era más grande que días atrás y que, por supuesto, hacía una temperatura altísima" (D3-1. 123-134)*

El hecho de que el tópico contexto fuera el más referido no es casual, por el contrario es demostrativo de que la problemática personal de Rosa y las limitaciones materiales en las que se desarrolla habitualmente la asignatura de Educación Física en los Institutos, condicionaron notoriamente su enseñanza.

Analizando los tópicos de interés docente de Rosa debemos empezar por comentar que en segundo lugar se encuentra la categoría Organización.

En cuanto a las subcategorías, la Organización en general destaca sobre las demás. En el diario, las descripciones hacen referencia globalmente a los aspectos organizativos, especialmente para describir como eran.

	FASE 1
ORGANIZACION EN GENERAL	7.2 %
AGRUPAMIENTOS	2. %
MATERIAL	0
ESPACIO	1.6 %



La experiencia docente con grupos de práctica físico-deportiva, le lleva en esta primera fase a cuidar especialmente las rutinas organizativas.

A diferencia de sus compañeros menos experimentados, este tema lo tenía muy dominado, llegando a mostrar gran interés en establecer un correcto sistema de señales para el inicio y finalización de la actividad, preocupándose por que el alumno conozca cual debe ser su papel en la clase, por donde tiene que evolucionar, donde tiene que actuar para no interferir a los compañeros, qué función deben realizar los capitanes, cómo tienen que distribuirse el material, y quienes deben ser sus responsables.

Esta categoría no era conflictiva, únicamente ella era consciente de que en las primeras sesiones era importante que todos estos aspectos quedaran claros, para el buen funcionamiento del curso. En la segunda fase los valores decrecieron, llegándose a la tercera en donde esta categoría perdió el interés del docente.

Cada día comenzaba la clase realizando una explicación inicial del contenido de la sesión, pasando rápidamente a explicar detalladamente cómo iba a ser la organización de las tareas. Esta explicación inicial la realizaba en el vestuario cercano a las pistas exteriores. En una pizarra describía gráficamente la ubicación del grupo en cada tarea, para posteriormente emplear menos tiempo en la pista en la organización.

Desde el principio la organización de la clase era muy buena, ocupando poco tiempo en los agrupamientos, colocación del material y evolución por la pista, con lo que el tiempo útil de práctica era muy elevado. Este hecho le distinguía notablemente de sus compañeros, pues su nivel docente en esta categoría era muy elevado, y se mantuvo así todo el curso.

Las satisfacciones en esta primera fase procedían de esta organización exitosa, incluso cuando dejaba responsabilidad a los alumnos en el control de la misma. La utilización de capitanes facilitaba esta labor de organización.

*"El capitán tenía un plano de las pistas ... y cada equipo se colocó en su pista correspondiente sin ningún problema. Este tipo de organización ha funcionado muy bien" (D3-1. 333-338)*

*" los capitanes anotaban el resultado y se dirigían a la pista correspondiente para disputar el siguiente partido. Este tipo de organización ha dado excelente resultado" (D3-1. 340-344)*

En tercer lugar en importancia destaca La actitud del docente (5.6%). Su interés en esta fase radicaba en diferentes cuestiones con relación a esta categoría.

Inicialmente le preocupaba elevar la consideración general de la asignatura.

*"Me disgusta pensar que no les interesa la clase de Educación Física. Al final de la clase les he dirigido unas palabras en este sentido...Creo que he estado un poco regañona, pero no pienso soportar que desconsideren la importancia de la asignatura" (D3-1. 107-120)*

Más adelante debe luchar contra su desgana por la enseñanza, fruto del choque con la realidad, y de su ocupación extraacadémica.

*"Cuando llegué sólo pensaba que tenía que terminar pronto...Intentaba disimular pero no tenía las ganas que de costumbre. Este desastre viene a aclararme varios puntos, que para dar una buena clase un profesor no puede cargarse de trabajo, y que el profesor de Educación Física tiene que mantener una buena forma física"(D3-1. 130-142)*

Cuando acepta la realidad en la que debe trabajar, se preocupa por estimular la participación y la autonomía de sus alumnos. Es una época en donde está más centrada en la enseñanza, y muestra interés por las variables alumno dentro del clima del aula.

Su concepción educativa es bastante innovadora, muy en sintonía con una Educación Física de proceso, aunque sin renunciar a la consecución de aprendizajes.



*"No me interesa que los alumnos alcancen niveles técnicos altos sino que se diviertan practicando baloncesto, a la vez que realizan una actividad más o menos intensa sin darse cuenta de ello" (D3-1. 53-57)*

*"En BUP el objetivo principal es que todos practiquen algún deporte, intentar que fuera del horario escolar lo practiquen. Otro objetivo es el sanitario, el deporte es bueno para la salud. También quisiera que el grupo en sí se acerque un poquito más entre sí. Quiero que exista relación entre ellos" (E3-2)*

En cuanto a la relación con los alumnos le interesaba conseguir autonomía y emancipación, confiaba en sus alumnos, llegando incluso a realizar dos actividades simultáneas, para así aprovechar mejor el espacio, y en donde en una de ellas la profesora no estaba presente, y fueron los propios alumnos los que se autorregularon.

*"El funcionamiento ha sido bastante bueno, he permanecido en el gimnasio todo el tiempo, no he salido ni una sola vez para ver como evolucionaba la clase en la pista. Tenía total confianza en que no habría ningún problema y que desarrollarían la clase igual que si yo estuviera presente. Creo que no me he equivocado. Me siento satisfecha por ver como los alumnos ponen interés en que la clase funcione bien" (D3-1. 273-282)*

La actitud del docente en esta fase se dirige por tanto a tres aspectos:

- mejorar la consideración de la asignatura.
- vencer la apatía docente ante las dificultades contextuales, y sus problemas personales.
- fomentar la participación y la autonomía de los alumnos.

La categoría Alumno es muy valorada en las tres fases. En esta primera se encuentra entre las destacadas (4.4%).

Desde el principio le preocupa conocer profundamente a cada

uno de ellos, llamarlos por su nombre, saber sus intereses, conocer sus niveles de práctica deportiva, apreciar si existen problemas de relación en el grupo, en definitiva tener una evaluación inicial lo más completa posible.

Muchas de las referencias que aparecen en el diario relacionadas con esta categoría describen las características de sus alumnos. Rosa establece claras diferencias entre los dos sexos, en función de la actitud de los alumnos hacia los contenidos.

En relación a la Gimnasia Deportiva comenta:

*"Pretendo ver que niveles hay en la clase, y hay una gran diferencia entre chicos y chicas. Los chicos no ven el peligro, son muy atrevidos, creo que atraviesan la etapa del -valiente-. Las chicas por el contrario, no son partidarias, en general, de ponerse boca abajo, revolcarse en el suelo, despeinarse, ensuciarse etc..., además no son nada valientes" (D3-1. 199-206)*

Cuando el contenido es Gim-Jazz, los comentarios positivos hacia los chicos se tornan negativos, y viceversa.

*"Los chicos de la clase (una parte de ellos) creen que bailar es de mujeres o de hombres raros...Las chicas por el contrario están muy satisfechas, no ponen pegas." (D3-1. 430-436)*

Entre las siguientes categorías de interés destaca la de Valoración general (3.6%), la cual se va a mantener alta todo el curso.

Las valoraciones son en esta fase positivas, siendo la principal fuente de satisfacción. Ninguna sesión es valorada negativamente, excepto la primera clase de gimnasia deportiva, en donde debido al alto número de alumnos, y a las reducidas dimensiones de la sala, el desarrollo de la sesión fue muy problemático. En este momento decidió dividir la clase en dos grupos con dos actividades diferentes, una en el exterior, tutelada por los propios alumnos, y otra en el interior supervisada por ella.

Todas las valoraciones comenzaron a ser positivas, sintiéndose satisfecha en términos generales, especialmente

cuando aceptó la necesidad de ajustarse al contexto que tenía.

*" He terminado la clase feliz y muy contenta. Unos alumnos me han preguntado si el próximo año estaré con ellos, me han dicho que les gustaría. De esto deduzco que están bien conmigo y que les gustan o al menos no le desagradan mis clases" (D3-1. 263-268)*

*" La clase ha funcionado muy bien tanto en el gimnasio como en la pista. Creo que días como estos son necesarios en la Educación para dar un respiro al profesor." (D3-1. 371-374)*

Esta satisfacción generalizada que se concentra en la última parte de esta fase, demuestra que el nivel de destreza docente es elevado, y que sólo cuestiones personales o contextuales pueden hacer que la experiencia no sea positiva. En el balance general de esta primera fase ha pesado más, al menos cuantitativamente las preocupaciones que las satisfacciones, lo cual condiciona en gran medida sus aprendizajes docentes.

Rosa en una situación de mayor tranquilidad emocional y dedicación docente, hubiera aprovechado más el programa de formación.

La categoría Planificación se centra en la preocupación por el Contenido (3.2%), especialmente en lo referente a deportes colectivos. Comienza enseñando baloncesto, por expreso deseo de sus alumnos, siendo consciente de su dificultad con esta materia, pero asumiendo que de ella depende el interés despertado en los alumnos.

*" Otra dificultad es el contenido (baloncesto). He intentado hacer ver a los alumnos lo maravilloso que es el baloncesto, y a mí no me gusta nada. Pero ha colado" (D3-1. 36-38)*

*" Durante la clase me siento satisfecha, a pesar de que sigue sin gustarme el baloncesto, y estoy intentando conseguir información de gente que lo conoce bien para mejorar el contenido de las sesiones" (D3-1. 74-78)*

Las otras categorías de planificación , como son la Temporalización , o el ajuste de Objetivos, dentro del programa general, son poco importantes.

	FASE 1
PLANIFICACION EN GENERAL	1.6 %
OBJETIVOS	0.4 %
CONTENIDOS	3.2 %
TEMPORALIZACION	0

Destaca el hecho de que la temporalización, una de las categorías de preocupación inicial para todos los profesores en formación, durante las primeras sesiones, no aparece reflejada en ninguna ocasión, lo cual confirma la hipótesis de que la experiencia previa facilita algunos aprendizajes docentes básicos.

La categoría Tarea aparece poco valorada, tan sólo alguna referencia a la descripción de las actividades que realiza, Tarea en general, pero muy escasas las relativas a la Adaptación y Estructuración de la tarea, e inexistentes las referidas a la Individualización de la enseñanza.

	FASE 1
TAREA EN GENERAL	2.4 %
ADAPTACION	0.4 %
ESTRUCTURACION	0.4 %
INDIVIDUALIZACION	0

El estudio de la categoría individualización es muy importante pues confirma un nuevo hecho y es que la acumulación de experiencia docente no garantiza el logro de una capacidad de análisis de la tarea, propia de profesores reflexivos y grandes conocedores de la enseñanza. A lo largo del diseño, la escasa

dedicación de Rosa a las prácticas le impide profundizar en esta capacidad de análisis, siendo los datos muy bajos durante todo el proceso.

La categoría Intervención Didáctica tampoco es de interés para Rosa en esta etapa. La técnica de enseñanza caracterizada por la Información inicial y el Feedback, apenas son mencionadas (0.8%) y (0.4%) respectivamente. Lo cual confirma una vez más que Rosa tenía aspectos en donde podía haber mejorado, pese a su buen nivel de conducta docente en otros apartados.

El Control - Gestión de aula es una categoría comunmente conflictiva. En el caso de Rosa los problemas fueron pequeños, y siempre derivados de las dificultades contextuales. Muchos alumnos y poco espacio ocasionaban problemas de funcionamiento general.

*"Los alumnos eran difíciles de controlar, en parte por los factores metereológicos. Hemos dado la clase de Gimnasia Deportiva, pero con el doble de alumnos. En resumen, un desastre. La gente chocaba, gritaban sin cesar..., nadie atendía a las explicaciones" (D3-1. 309-316)*

Esta categoría tuvo una valoración media (3.6%), no llegando a preocupar a Rosa cuando las contingencias materiales estaban resueltas. No existieron problemas disciplinarios, ni de conductas disruptivas. Rosa tenía un buen control del grupo, y una gran seguridad en la relación con sus alumnos.

*"La relación con los alumnos es bastante buena... El control para mí no es problema, hay días que es difícil controlarlos, pero por norma están organizados, y ellos mismos tienden a ello... Yo controlo" (E3-1)*

La Motivación fue una categoría importante, tanto en cuanto al Interés de los alumnos (3.2%), como el interés de la profesora por el correcto Planteamiento de las tareas (3.6%).

La motivación de los alumnos fue buena durante toda la primera fase, y así lo percibía Rosa. Esta categoría le

proporcionó momentos de satisfacción.

*" Me siento satisfecha por ver como los alumnos ponen interés en que la clase funcione bien" (D3-1. 280-282)*

*" Creo que las clases son muy divertidas, físicamente se trabaja y además se están divirtiendo constantemente pues les hace gracia cualquier movimiento que se les propone" (D3-1. 439-443)*

Rosa identifica motivación de los alumnos con satisfacción docente, pues es el interés de los alumnos mostrado en el aula uno de los aspectos que para ella determinan la eficacia docente.

Ligado a la anterior categoría aparece la Participación. Pese a ser una de las prioridades de Rosa, como relata en la entrevista, aparece poco valorada, tan solo (2.8%). La Participación en general, en todas las ocasiones en que aparece en el texto, es para expresar un motivo de satisfacción.

*"Ha sido una clase en la que los alumnos han trabajado mucho. La competición les pica y les motiva" (D3-1. 350-352)*

*"La clase funciona muy bien y estaban participando incluso aquellos/as que demuestran una actitud pasiva" (D3-1. 382-384)*

En cuanto al Aprovechamiento del tiempo útil de práctica, los datos de la observación demuestran el alto nivel alcanzado, pero en cuanto a su interés, sólo aparece con una valoración de (1.2%), aunque también es motivo de satisfacción su consecución.

La participación no es por tanto una preocupación, pero cuando se consigue aparece reflejada como logro docente. La escasa implicación de la profesora en algunos momentos del proceso explican la mínima acogida que tiene este tema.

Es destacable la valoración referida a las categorías de alumno del Clima del aula. En primer lugar destaca, con una valoración media, la Comunicación entre los alumnos (2.8%).

La preocupación de Rosa por este tema es notoria. Ya en la entrevista tras la primera fase deja claro que entre sus



objetivos prioritarios está la consecución de un clima de relación entre los alumnos lo más positivo posible, en donde desaparezcan la guerra de sexos, tan común en estas edades.

Inicialmente Rosa se encuentra con los lógicos problemas de relación en el grupo, les cuesta trabajar en equipo, y los agrupamientos son muy sexistas.

*" He observado que mientras trabajen individualmente o por parejas no se plantean dificultades. Al realizar un tres contra uno ya no funcionan. Creo que no están acostumbrados a trabajar en equipo. El dos contra dos también es conflictivo, quizá debamos hacer más trabajo colectivo." (D3-1. 60-66)*

*"Me ha llamado mucho la atención el ver como hacer grupos entre chicos y chicas a esta edad es muy problemático" (D3-1. 469-471)*

Una valoración menor tienen las categorías Cooperación y Autonomía , ambas (1.2%), las cuales evolucionarán en gran medida en fases posteriores.

	FASE 1
CLIMA EN GENERAL	1.6 %
ACTITUD DOCENTE	5.6 %
PERSONALIZACION	1.2 %
COOPERACION	1.2 %
AUTONOMIA	1.2 %
COMUNICACION	2.8 %

Por último es necesario destacar la importancia que tiene en la enseñanza Secundaria la categoría Evaluación.

En este nivel educativo es frecuente ver como los futuros profesores utilizan la evaluación, y más concretamente la calificación, como instrumento de control en el aula, reforzando públicamente la importancia del respeto a las normas de

funcionamiento, en alusión directa a la calificación de la asignatura.

**"Al final de la clase les he dirigido unas -palabras- . He comentado que las explicaciones que se realicen en clase de Educación Física merecen tanto o más interés, que las de otras áreas, que la nota de E.F. cuenta como una asignatura más, y que no vale menos que la de Matemáticas, Lengua, Física. No sólo evaluaré aprendizajes, sino que es muy importante el interés que muestran por la asignatura." (D3-1. 108-117)**

Sumando las valoraciones de Evaluación formativa y Calificación nos da un valor de (6.4%), lo cual demuestra que en Secundaria muchas de las relaciones de poder entre profesor y alumnos se estructuran en torno a la calificación, aunque en menor medida que en otras áreas.

En cuanto al análisis de la autopercepción docente debemos señalar que esta es predominantemente negativa. El diferencial es negativo (-2.4%). Los datos se reflejan en el siguiente cuadro:

	FASE 1
PERCEPCION NEGATIVA	12. %
PERCEPCION POSITIVA	9.6 %

Ya comentábamos anteriormente que prevalecía la sensación de abatimiento, debido al contexto material tan poco facilitador, así como por la concepción de una asignatura tan desprestigiada.

Su autopercepción personal es positiva, se encuentra bien, pues ha conseguido una relación positiva con los alumnos, ha conseguido que se organicen de forma autónoma, que participen, que están motivados; pero en cambio su imagen de la profesión docente es tremendamente negativa.

**"Tantas horas queman. Prefiero dar pocas horas de enseñanza, prefiero coordinar una serie de actividades, pues disfruto más" (E3-2)**

Es obvio que la relación con los alumnos le gratifica, pero no así las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente. Lo cual le llevará a ir perdiendo interés por el trabajo en el aula, y a ir configurando una imagen negativa del rol de profesor.

Las preocupaciones más frecuentes vienen de su actitud de apatía en algunas ocasiones, de las limitaciones contextuales, del insuficiente dominio del contenido de deportes colectivos, del descontrol de los alumnos en las sesiones que realiza con todos los alumnos en las reducidas dimensiones del gimnasio, y de las dificultades de comunicación entre los diferentes sexos, especialmente al principio de curso.

En cuanto a las fuentes de satisfacción, es la subcategoría valoración global de la clase, la que destaca por encima de todas. Rosa se encuentra satisfecha con la enseñanza los días que está relajada, y acepta las limitaciones contextuales, de manera especial a partir de la segunda mitad de esta fase.

Su autopercepción personal como docente es buena, no así de las condiciones de su trabajo, llegando a pesar mayormente estas últimas, sobre todo en la tercera fase, en donde la dejadez es manifiesta.

En el terreno docente la satisfacción la obtiene del interés de los alumnos por las tareas, de la autonomía del grupo en la organización de la clase, y de la participación colectiva en las sesiones.

### III.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

Al analizar la conducta docente, los datos de la observación reflejan una visión contrapuesta entre las variables.

En primer lugar la variable Tiempo útil de práctica refleja unos niveles muy altos, incluso ya desde la primera clase.

Todas las sesiones de esta fase superan ampliamente el criterio, la mitad de ellas llegan al nivel máximo de aprovechamiento del tiempo. Apenas se pierde tiempo en ninguna sesión en organizar el grupo, o en grandilocuentes explicaciones.

El cambio de contenido de Baloncesto a Gimnasia Deportiva o Gim -Jazz no representa problemas.

La experiencia docente de Rosa le lleva a manejar el grupo con facilidad, especialmente en dos cuestiones problemáticas para los profesores en formación:

. La asunción de un rol de profesor en donde el control de lo que se realiza en el aula dependa en todo momento del docente.

. La utilización de rutinas organizativas, que hagan más eficaz la enseñanza, y permitan aprovechar mejor el tiempo de trabajo.

Por el contrario las variables de Feedback , tanto de feedback total, como de feedback correcto reflejan unos niveles muy bajos. A excepción de la primera sesión en donde el feedback total es óptimo, no tanto el feedback correcto, por la abundancia de correcciones masivas. Los datos nunca superan el criterio, alcanzando incluso, niveles especialmente bajos.

Rosa en esta fase no se ha interesado por corregir a sus alumnos. En la entrevista realizada ha omitido esta variable como criterio de eficacia, o como competencia a dominar por el profesor. Piensa que no debe ser ésta una preocupación docente.

***"La corrección es general, en principio...Creo que es difícil darle información a todos. No hay que darles mucho feedback, la información rígida no es necesaria, pues tenemos pocas sesiones***

**para un deporte" (E3-2)**

La creencia de que es difícil el aprendizaje, con tantos alumnos, tan deficientes situaciones contextuales, y tan pocas sesiones de cada deporte, le llevan a pensar que el feedback no es necesario, dado que su incidencia en el aprendizaje de los alumnos va a ser mínimo.

Esta creencia queda reflejada en los datos de la observación a lo largo de todo el proceso, con lo cual esta variable no puede servirnos para valorar la eficacia del programa, puesto que Rosa no parece interesarse por mejorar esta categoría.

Adaptación globalmente negativa, en donde viene marcado el desencanto por la labor docente, que se ve reflejada por la relación con los alumnos en el aula.

### III.3- RESUMEN FASE 1

La situación tras la primera fase de trabajo independiente puede resumirse en las siguientes cuestiones:

- Niveles de tiempo útil de práctica muy altos.

- Niveles de feedback muy bajos, debido al desinterés por esta categoría.

- Imagen óptima de su labor docente, con predominio de valoraciones positivas globales de las sesiones, especialmente en la segunda mitad de esta fase.

- Imagen muy negativa de la profesión docente, influenciada por el contexto de marginalidad de la asignatura en su centro.

- Autopercepción globalmente negativa, en donde tiene mayor peso el desencanto por la labor docente, que su satisfacción personal por la relación con los alumnos en el aula.

El caso de un grupo de primera de BUP no está caracterizado por un carácter sistemático y exigente de esta materia con lo que se puede apreciar una cierta desmotivación al comprobar que no realizan trabajos prácticos, que se realizan en clases al por mayor.

Según la opinión de los referenciados las unidades de trabajo que se realizan con los alumnos, consisten en hacerles un resumen de trabajos fuera del horario de clase, para tenerlos en sus carpetas. Se está así con un grupo que tiene un nivel de motivación muy bajo y que no sabe más que leer.

#### IV- ANALISIS DE LA SEGUNDA FASE DEL PROGRAMA

##### IV.1- ANALISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

A lo largo de la segunda fase el pensamiento de Rosa se va centrando más en los problemas interactivos del aula. La variable contexto, tan determinante en la primera fase va siendo asumida por la profesora.

En este período aparecen otros problemas contextuales, derivados de la falta de balones adecuados para la práctica del voleibol. Ella decide solucionarlo pidiendo a los alumnos que sean ellos quienes compren el material. Las referencias a esta categoría decrecen hasta una valoración de (4.9%), casi todas referidas a la solución del problema anteriormente mencionado.

En esta fase destaca una categoría importante. La actitud del docente (14.9%). Esta altísima valoración, que se mantiene en la fase tercera, hace alusión a su preocupación por la deficiente consideración de la asignatura, por parte de los alumnos.

	FASE 1	FASE 2
ACTITUD DOCENTE	5.6 %	14.9 %

Al ser un grupo de primero de BUP no están acostumbrados al carácter sistemático y exigente de esta materia, con lo que Rosa se siente decepcionada al comprobar que no realizan trabajo extraescolar, como lo harían en otras asignaturas.

Gran parte de sus referencias las dedica a narrar la actitud que muestra con sus alumnos, tratando de hacerles ver la necesidad de trabajar fuera del horario de clase, para perfeccionar sus carencias. En este caso les pide que elaboren un montaje de Gim-Jazz. Rosa no sabe como plantear la relación con los alumnos para que se tomen más seriamente la asignatura,

sin caer, por su parte, en el rol de profesora tradicional y distante. Se ve obligada a dar continuas moralinas a sus alumnos, llegando finalmente a utilizar la calificación como instrumento de control de la participación.

*"La clase ha comenzado un poco floja, no habían preparado nada. Volvian a sentarse, discutir, no ponerse de acuerdo y enfadarse. Al ver que no trabajaban me he enfadado, tomando como conclusión que sea cuando sea el examen, solo trabajarán el día anterior. En un momento de enfado les dije que el examen sería el próximo Lunes, exponiendoles las causa que me habían llevado a ello, sobre todo las de verles perder el tiempo. Lo reconocieron públicamente y me dieron la razón. A partir de ese momento han trabajado muy bien" (D3-2. 84-96)*

Rosa añade otra decepción a las ya referidas de las carencias materiales, y es la dificultad que tiene para que los alumnos trabajen con autonomía. El carácter de obligatoriedad de la actividad física, a la que ella no estaba acostumbrada, al trabajar siempre con grupos de niños motivados por el deporte, y que acudían a sus clases de forma voluntaria, le llevan continuamente a dudar del papel que debe adoptar en el aula. Por ello la gran extensión que dedica en sus comentarios a esta categoría.

Rosa se mueve entre la actitud complaciente y permisiva, y entre la actitud directiva y reprendedora. En la segunda mitad del curso va consiguiendo mayor concienciación en sus alumnos de la importancia del trabajo complementario fuera del horario escolar.

Su experiencia en afrontar las relaciones de liderazgo le permiten conseguir éxito en este tema, y por tanto sentirse satisfecha.

*"Al final les dirigí unas palabras, quizá me puse un poco filosófica, pero quería hacerles pensar y razonar su postura. Creo que mis alumnos se encuentran en la edad crítica para madurar y ser conscientes de esto. En sus manos se encuentra su futuro ,y apenas le dan importancia. Al final del discursito, me dio la impresión de que algunos se iban con las orejas colgando, y lo que más me llena es que sentí que me daban la razón. Esto llena mucho más que el resultado motriz obtenido en la coreografía o por cualquier otra actividad." (D3-2. 209-233)*



Es destacable que en esta fase predominan las referencias a problemas educativos, sobre las referencias a los problemas de aprendizaje. Rosa nunca se planteó seriamente la posibilidad de que sus alumnos pudieran aprender algo, prefiriendo volcarse en las mejoras en la autonomía, o la comunicación en el aula.

Esta inclinación es frecuente entre los profesionales de la Educación Física, los cuales ante la dificultad de conseguir aprendizajes, con dos horas de práctica semanales, prefieren hacer hincapié en otros valores educativos.

En segundo lugar de importancia, aunque a una distancia considerable se sitúa dentro de las categorías de alumno referidas al Clima del aula la categoría Comunicación entre los alumnos, que junto a la Autonomía representan los temas principales.

	FASE 1	FASE 2
CLIMA EN GENERAL	1.6 %	2.1 %
ACTITUD DOCENTE	5.6 %	14.9 %
PERSONALIZACION	1.2 %	0
COOPERACION	1.2 %	0
AUTONOMIA	1.2 %	4.9 %
COMUNICACION	2.8 %	6.4 %

Rosa sigue encontrando, en relación a la comunicación, problemas en dos aspectos:

- la dificultad para trabajar en equipo.
- la dificultad par establecer una relación positiva entre los dos sexos.

La especial preocupación por estos dos temas justifican la alta valoración de esta categoría, lo que unido a su interés por la Autonomía, lleva a que la categoría Clima del aula sea la más

valorada de todas, e incluso Rosa, es la que más se preocupa de todos los compañeros de la investigación, por el Clima de relaciones socio-afectivas. Casi un tercio de sus referencias están relacionadas con el Clima del aula.

El carácter oscilante de la enseñanza hacen que Rosa obtenga, casi por igual, fracasos y logros, en la dinámica de comunicación entre sus alumnos en el aula.

*" He podido comprobar que no saben trabajar en grupo, no respetan las decisiones de los otros, y que la convivencia entre chicos y chicas es nula...Se nota que están acostumbrados a trabajar de forma individual y competitiva" (D3-2. 27-34)*

*"El trabajo de algunos grupos ha sido excelente, han traído muchos ejercicios preparados, en lugar de discutir, dialogan hasta llegar a un acuerdo, es gente que se lleva bien , y todos los del grupo gozan de una aceptación excelente.. Pero la tónica general por desgracia no era esa. Con todo ello he notado cierto avance en los días que llevamos trabajando las coreografías." (D3-2. 154-163)*

Otra de las categorías de Clima del aula que interesan profundamente a Rosa es la de Autonomía

Rosa siempre ha confiado en los alumnos de este nivel educativo para trabajar con autonomía. En la primera fase al dividir al grupo en dos actividades, pudo comprobar que cuando están interesados en la práctica, las tareas están bien definidas y la información clara, pueden trabajar sin la presencia directa de la profesora. En esta etapa lleva a cabo una enseñanza por niveles, estableciendo tres grupos, cada uno de ellos con un responsable. La eficacia de su enseñanza estuvo muy condicionada por el trabajo de los capitanes. Inicialmente pensó que fueran rotando todos los alumnos por esta función, para favorecer el proceso de emancipación de todos ellos, pero finalmente decidió nombrar responsables fijos, elegidos por ella, entre los más aceptados en el grupo.

La especial sensibilidad que demuestra Rosa hacia este tema es propio de docentes con una visión de la Educación Física más integral, rompiendo el planteamiento mecanicista y dualista de que solo se trabaja el cuerpo, que tanto ha impregnado en la

sociedad española, contribuyendo a una peor consideración de la materia.

Igualmente importante en esta fase, sigue siendo su preocupación dentro de las categorías de Planificación del tópico Contenido. Su carencia en los deportes colectivos vuelve a tomar actualidad, al trabajar en este trimestre Voleibol.

La valoración de (6.4%) es significativa, especialmente porque son comentarios predominantemente negativos, en donde es patente el descontento de Rosa por la falta de dominio que reconoce tener, y la falta de motivación ante su enseñanza.. No obstante es loable el esfuerzo que realizó por ponerse al día.

*" El Voleibol no es una actividad que me guste. Mi nivel de ejecución es muy bajo, y por tanto soy un mal modelo para mis alumnos. Intento aprender fuera de clase para que no se note demasiado. En parte esto me desmotiva a dar la clase, pues tengo que hablar de algo, o mejor dicho vender un producto que no me interesa en absoluto. Con un poco de paciencia y de ganas se puede solucionar esto. Mi gran laguna en los deportes colectivos tiene que ser tapada poco a poco, y no debo dejarla por más tiempo" (D3-2. 130-141)*

Al margen de la preocupación por el contenido, la categoría de Planificación es considerada con muy poco interés. No aparece ninguna referencia ni a los Objetivos, ni al ajuste de la Temporalización, ni tan siquiera se plantea la forma de afrontar los contenidos. Puede ser por el propio desconocimiento que confiesa tener, o por negar la posibilidad de conseguir aprendizajes, lo que la lleva a volcarse en otros logros no motrices.

La categoría Contexto, ya comentada, es de menor interés en esta fase, únicamente los problemas de falta de material adecuado le hace extenderse, inicialmente, en este tema.

	FASE 1	FASE 2
CONTEXTO	7.6 %	4.9 %

Para solucionarlo, decide, ante las indicaciones del supervisor, aceptar la situación y buscar la ayuda de los alumnos, los cuales parecían remisos a colaborar, pero finalmente todos traen su balón.

Rosa no está acostumbrada a trabajar en estas condiciones, y tenía tendencia a bloquearse ante las dificultades contextuales, lamentándose continuamente, pero sin intentar buscar soluciones. Una de las aportaciones de la supervisión fue hacerla aceptar la situación, adoptando un pensamiento más pragmático. Este hecho justifica el descenso de la preocupación por el contexto, hasta el punto de que no vuelve a aparecer ninguna referencia negativa sobre este tema, decreciendo progresivamente el interés de Rosa, especialmente en la tercera fase.

Entre los aprendizajes logrados por Rosa en esta fase destaca el hecho de aceptar que en el contexto escolar también se puede sentir satisfacción y gratificación por la enseñanza, aunque deben ser otras las prioridades.

En siguiente orden de importancia aparece la categoría Valoración general. Siguiendo con la línea iniciada en la primera fase, Rosa se encuentra satisfecha con su labor docente, su autopercepción personal es positiva. Todas sus valoraciones sobre el desarrollo global de la sesión son óptimas.

***"Aún con todo, esta clase ha funcionado, pero puede mejorar muchísimo" (D3-2. 144-146)***

***" Teniendo presentes mis escasos conocimientos sobre la actividad, la clase se desarrolla bastante bien" (D3-2. 170-172)***

***"Estamos haciendo Voleibol, la clase se desarrolla bien, en parte por tener pocos balones" (D3-2. 250-252)***

El valor positivo que tiene esta categoría está directamente relacionada con los datos de la observación, en donde la variable Tiempo Util de Práctica presenta unos niveles muy altos durante toda esta fase, confirmando que esta variable es un buen referente a la hora de establecer la eficacia docente en el aula, dado que las valoraciones positivas, coincide que se

realizan cuando el valor tiempo útil es elevado, superando el criterio marcado.

Una categoría que incrementa su protagonismo es la Evaluación.

	FASE 1	FASE 2
EVALUACION INICIAL	1.6 %	0
EVALUACION FORMATIVA	2.8 %	4.2 %
CALIFICACION	2. %	2.1 %

El tópico de la Evaluación formativa , permanece igualmente elevado en la siguiente fase.

Unida al valor de la Calificación, constituye una categoría de interés estable y permanente, utilizada frecuentemente como recurso para incrementar la participación de los alumnos, y mejorar el funcionamiento general de la clase.

La necesidad de calificar a los alumnos lleva a Rosa a incluir en sus descripciones, la narración exacta y precisa del proceso de evaluación de los contenidos motrices, especialmente en Gim-Jazz, en donde la exigencia de un producto final, permite que los alumnos se tomen más en serio la asignatura.

La exigencia de productos de aprendizaje es frecuente en las actividades rítmicas y gimnásticas, no así en los deportes, ni actividades de condición física. Rosa pudo comprobar como era diferente el comportamiento de los alumnos en Voleibol, donde no existía un producto de aprendizaje exigible, de las sesiones de Gim-Jazz, en donde incluso llegaron a trabajar fuera del horario lectivo, para poder tener a punto para la evaluación su coreografía.

Rosa utiliza la calificación para realizar una llamada a la responsabilidad individual y a la autonomía, justificando las deficientes calificaciones de los alumnos menos responsables.

***"El contenido que quise comunicarles era el siguiente - uno sabe que cosa tiene que hacer para superar una asignatura, entonces decide el nivel que quiere alcanzar. Uno mismo se marca***

*su nivel, y conscientemente trabaja o no. Si no trabaja sabe que su resultado, en nota final, será bajo, y puede que negativo. Pero debe ser consciente de que ha sido él el que lo ha elegido, y que el profesor debe aplicar objetivamente los criterios de evaluación. Por lo tanto cada uno elige sus actos y acciones, y después debe aceptar sus consecuencias."* (D3-2. 212-224)

Relacionado con este hecho es oportuno analizar como evoluciona la categoría Aprendizaje. En la fase anterior era despreciable el interés mostrado por Rosa, en este caso la valoración es media, aunque llega a sentirse satisfecha por los avances conseguidos con sus alumnos.

	FASE 1	FASE 2
APRENDIZAJE	1.2 %	2.1 %

*"Por mi parte intento hacer un poco de prácticas de los ejercicios que les voy a mostrar a los alumnos, y consulto bibliografía y apuntes para preparar mis clase. He notado un avance positivo en la ejecución motriz de mis alumnos"*  
(D3-2.172-177)

Esta reflexión demuestra que para que haya aprendizaje en las sesiones de Educación Física escolar, es necesario que el profesor se plantee el deseo de enseñar, y que a pesar de que las condiciones contextuales no sean las más adecuadas, siempre es posible que los alumnos mejoren el nivel inicial, aunque este nivel sea muy heterogéneo.

Rosa en este período que coincide con la enseñanza del voleibol está más relajada, y tiene más tiempo para dedicarse a la enseñanza, lo cual tiene un claro reflejo en la mejora de las sesiones, llegando incluso las variables de feedback, tan menospreciadas por ella en la fase anterior, a experimentar valores positivos, al menos durante algunas sesiones, en donde se supera el criterio, tanto en feedback total como en feedback correcto, lo cual puede ser debido a la incidencia de la

supervisión.

La dimensión Tarea sigue presentando una bajísima valoración. Pocos avances aparecen en las categorías de Adaptación, Individualización, o Estructuración, con lo que la supervisión no ha conseguido estimular la capacidad de analizar las tareas. Predomina el lenguaje descriptivo para referirse al contenido que está enseñando, pero sin detenerse en valoraciones sobre cómo son las tareas.

	FASE 1	FASE 2
TAREA EN GENREAL	2.4 %	2.8 %
ADAPTACION	0.4 %	0
ESTRUCTURACION	0.4 %	1.4 %
INDIVIDUALIZACION	0	0.7 %

Esta categoría refleja el grado de conocimiento de los profesores del contenido de enseñanza, siendo uno de los aspectos que distingue a los buenos profesionales. La fase de supervisión hubiera sido una buena posibilidad para que Rosa mejorase esta capacidad, tan específica de los especialistas en Educación Física, pero el reducido número de sesiones de supervisión, y la escasa predisposición de Rosa para el aprendizaje docente, impidieron que la ayuda del supervisor, pudiera cuajar.

***"Para mí las prácticas no han supuesto mucho, pues mi experiencia viene de antes. Está bien porque te introduces en el ambiente del Instituto." (E3-2)***

La categoría Intervención Didáctica, muy relacionada con todo lo anterior, tiene una valoración media, experimentando un significativo incremento, pero sin llegar a ser importante para ella.

El Feedback se menciona de pasada, al igual que la Información Inicial.

	FASE 1	FASE 2
INFORMACION INICIAL	0.8 %	2.1 %
FEEDBACK	0.4 %	2.1 %

Respecto al feedback, el escaso conocimiento del voleibol, le lleva a ser muy precavida en la información que transmite, predominando las correcciones no específicas sobre las específicas de la tarea.

*"El repetir el ejercicio quita dar feedback correctivo, pero creo que primero deben realizar cada ejercicio según es, comprender bien las variaciones que se hacen. Además sólo aprecio determinadas cosas del gesto técnico. En ocasiones prefiero omitir una opinión antes que meter la pata de forma irreversible."* (D3-2. 268-275)

Dada esta situación se preocupa más en repetir la información inicial, que ella previamente ha estudiado, que en corregir.

La información inicial se ve obligada a repetirla cuando comprueba que no se entiende lo explicado, y los alumnos no realizan la tarea con corrección.

*"El día anterior hubo problemas en la realización de los ejercicios, porque los alumnos no prestaban suficiente atención. Hoy he querido que esto no ocurra, con lo que he decidido dar más información y repetir varias veces las claves del ejercicio."* (D3-2. 177-183)

La influencia de la supervisión en esta fase, ella la califica de positiva pero sin llegar a concretar las aportaciones. Únicamente en algunas de las sesiones de enseñanza del Voleibol, se preocupa por la tarea, dar feedback, mejorar las explicaciones, que los alumnos aprendan, etc....

La escasa valoración de las categorías aprendizaje, estructura y adaptación de la tarea, e intervención didáctica, demuestran que no son creencias estables sino sólo referencias puntuales, fruto de las conferencias de supervisión, pero que



debido a su concepción negativa sobre el entorno escolar y el grado de ocupación externa, estos tópicos no llegan a establecerse como importantes en el Conocimiento Práctico de Rosa.

La categoría Motivación refleja una escasa preocupación en esta fase (0.7%). Parece ser que Rosa valora que el nivel de interés despertado es correcto, y no le preocupa estimularlo, aunque es significativo que no realice valoraciones positivas de los éxitos conseguidos en este tema.

El carácter descriptivo del diario, y la pérdida de interés por reflexionar sobre lo que ocurren en el aula, nos inclinan a pensar que categorías susceptibles de valoración positiva no aparecen reflejadas por este hecho.

Rosa, llegado un momento, pierde el interés por el diario, no sabiendo qué analizar, pues todos los temas se desarrollan con aparente normalidad.

***" Ahora no escribo diario de cada clase. No sé que poner. Las sesiones se desarrollan de forma normal y parecida. A partir de este momento solo escribiré las cosas extras, es decir cuando suceda algo que merezca la pena contarlo" (D3-2. 242-247)***

A diferencia de otros compañeros que dan mucha importancia a las reflexiones en torno a la enseñanza, para Rosa la experiencia escolar no es enriquecedora, incluso le supone una obligación la cumplimentación del diario, y las reuniones de análisis de enseñanza.

***"El control de todos los días de la valoración personal, ha llegado a ser a veces pesada" (E3-3)***

A partir de este momento es necesario realizar el análisis de su Conocimiento Práctico con otra perspectiva, puesto que lo reducido de sus reflexiones y su escaso interés por el programa de análisis de la práctica, nos hace difícil acceder a su pensamiento docente.

Por último es necesario detenerse en la categoría Participación. La valoración es media (2.1%). En este caso todas

las referencias se realizan de forma positiva, expresando su satisfacción cuando el nivel de autonomía permite una buena participación.

**"La clase presenta una gran fluidez, sobre todo organizativa. Cada uno sabe lo que tiene que hacer y facilitan mi labor. Creo que se han acostumbrado a trabajar y ejecutar un cierto tipo de clase" (D3-2. 287-292)**

En el análisis de la autopercepción, lo más significativo es el hecho de que el diferencial sigue siendo negativo, lo cual rompe la tendencia de los demás compañeros, de una mejora en la autopercepción, tras la fase de supervisión.

Rosa tiene en esta fase un diferencial de (-1.4%).

	FASE 1	FASE 2
PERCEPCION NEGATIVA	12. %	9.9 %
PERCEPCION POSITIVA	9.6 %	8.5 %

En la entrevista demuestra no estar del todo satisfecha, especialmente porque no se dedica con la intensidad necesaria, siendo ésta la principal causa de su estancamiento.

**" Me siento bien, pero me falta aún bastante formación para dedicarme de pleno a la Educación. ¿ Satisfacción ? , ahora estoy contenta. Me gustaria dedicarme más, pero me falta tiempo para ello." (E3-3)**

Entre los principales motivos de preocupación destacan:

- la dificultad en el dominio de los deportes colectivos, tanto en su ejecución técnica, como en los medios metodológicos para enseñarlos.

- La inestabilidad de su actitud como docente, especialmente en la relación con los alumnos, oscilante entre una

situación de permisividad, y una situación de control estricto, no llegando a encontrar el equilibrio necesario.

- Ciertas situaciones de indisciplina, referidas sobre todo al control de la atención en las explicaciones.

- La excesiva segregación que se produce entre los diferentes sexos, tanto en las preferencias de contenidos, como en los agrupamientos.

La percepción positiva se refleja en la satisfacción por:

- La valoración general de la sesión, que ella percibe como positiva.

- La gran participación de los alumnos conseguida en casi todas las actividades planteadas.

- La mejora parcial en los aprendizajes motrices.

- El buen funcionamiento organizativo.

Lo más destacable del análisis de la autopercepción es la desaparición de la preocupación por las variables contextuales, que en la fase anterior actuaban de freno a la evolución docente.

... que ha ido incrementando este grado de participación y de autonomía, en grado de cooperación y de autonomía, subsumiendo la jerarquía de la relación de que se ha ido pasando a tener los componentes del grupo...

#### IV.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El análisis de la conducta docente observada en el aula, se refleja una evolución similar a la fase anterior, en donde la variable tiempo útil de práctica continua presentando unos niveles excelentes, y la variable feedback refleja unos datos más irregulares.

El Tiempo útil mantiene el nivel, no apreciándose ningún cambio significativo entre las dos fases.

Es necesario recordar, que la experiencia docente de Rosa quedaba puesta de manifiesto cuando en la primera fase, sin ayuda externa, presentaba unos datos tremendamente positivos. Lo que ocurre durante este segundo período es que la ayuda del supervisor no ha tenido ninguna influencia, por las causas anteriormente comentadas, con lo que los datos se estabilizan.

El valor medio de la primera fase era de (78), siendo en esta segunda fase de (76), lo cual confirma que no ha habido ni cambio el nivel, ni en la tendencia. Todas las sesiones superan el criterio.

Quizá lo único significativo pueda ser el comentar cómo en algunas sesiones de Voleibol, donde la profesora expresó su deseo de dar feedback, y conseguir ciertos aprendizajes, los niveles de tiempo útil llegan al máximo nivel.

Las variables de Feedback, total y correcto, siguieron una evolución similar. Se continua con un muy bajo nivel en las dos variables, con lo que el grado de influencia del supervisor es inexistente, destacando únicamente dos sesiones en donde los datos superan el criterio, las cuales coinciden con los datos recogidos del diario de Rosa en donde se expresa el deseo de proporcionar más feedback a sus alumnos, llegando incluso a pensar de qué modo incrementar esta ayuda, decantándose por estilos de enseñanza participativos, en donde la corrección pueda ser recíproca, subsanando la imposibilidad material de que ella misma pueda atender a todos los componentes del grupo.

#### IV.3- RESUMEN FASE 2

En resumen esta fase se caracterizó por la escasa influencia del programa de formación, en lo concerniente a la ayuda del supervisor, básicamente por la baja dedicación de Rosa a las prácticas didácticas, esta circunstancia le impidieron centrar su atención en los problemas del aula.

Lo más significativo puede quedar reflejado en el siguiente resumen :

- La variable Tiempo Util de Práctica, no varia en su nivel, manteniéndose los excelentes resultados de la primera fase.

- La variable Feedback se muestra irregular en los niveles, siempre negativos, no consiguiendo superar el criterio, excepto en dos sesiones.

- La autopercepción docente continua predominantemente negativa, reduciéndose de forma significativa los niveles de satisfacción.

- el carácter reflexivo del programa de formación no produce ninguna influencia sobre Rosa, llegándose a una situación de apatía en su diario, narrando rutinariamente lo acontecido en el aula.

## V- ANÁLISIS DE LA TERCERA FASE DEL PROGRAMA

### V.1- ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DOCENTE

Esta fase se caracteriza principalmente por la actitud adoptada por Rosa con relación a las prácticas.

El grado de ocupación extraacadémica y la pérdida de interés por la enseñanza llevan a Rosa a abandonarse.

Durante este período Rosa acude a las clases por obligación, por rutina, sin haberse preparado las clases. El diario deja de ser un instrumento eficaz para reflexionar sobre la práctica docente, se hace rutinario, y ni tan siquiera es cumplimentado diariamente.

La época de final de curso se convierte en una losa para la profesora, las clases son de baja calidad. Se le acumulan los trabajos en el centro universitario, lo que unido a las otras ocupaciones, impiden centrarse mínimamente en su labor docente.

El relato del diario es verdaderamente dramático y representativo de la situación.

*" Las últimas clases han sido desastrosas. En esta época se unen: los exámenes, la entrega de trabajos. Es una época compleja en el trabajo que realizo fuera de los estudios, ... Necesito sacar el curso en Junio y no puedo abandonar el resto de actividades que realizo. No he preparado las clases y además he asistido a clase con ganas de que terminase desde el primer minuto. Hemos cambiado de actividad, a G. Jazz y Voleibol. Quizá sea un error por las pocas clases que me quedan con los alumnos. Las clases que he impartido han sido malas de verdad. La sesión se podía salvar un poco por la aportación de los alumnos, quizá como consecuencia de un trabajo anterior. Me he limitado a estar allí y suministrarlos material y... poco más. Siento haber caído en esto, aunque no es el hecho de no preparar la clase. En ocasiones no he preparado la clase y ha salido fenomenal. Es mi actitud la que ha fallado. Estaba tan agobiada que no me podía centrar en las clases del Instituto. Por desgracia esto que me ha pasado a mí ocurre y con mayor frecuencia en gran parte de los profesionales que ejercen la docencia. La causa por lo que ocurre puede ser múltiple y variada: apatía y desgana por la enseñanza. Estoy convencida que dedicarse a la docencia exige exclusividad o al menos no tener demasiadas ocupaciones." (D3-3. 125-154)*

En este contexto de abandono docente el análisis del programa de formación se hace difícil, especialmente cuando ella reconoce no sentirse motivada por la realización del diario, porque todo lo que ocurre es rutinario, y por tanto cuando ocurre algo negativo, sí lo recoge, pero no cuando le satisface algún hecho de la enseñanza.

***"Hace tiempo que no escribo en el diario. Todo lo que ocurre ya ha pasado. No hay cambios. Por suerte o por desgracia hemos caído en un ritmo regular de trabajo" (D3-3. 105-108)***

Esta situación se había producido en la fase segunda pero fue transitoria. En este caso los relatos no corresponden a sesiones concretas, sino que se realizan cuando se siente motivada por escribir, analizando de forma conjunta las últimas sesiones.

En el análisis temático nos vamos a limitar a exponer el contenido de sus relatos, realizando algunas breves interpretaciones, dado que su contenido es muy escaso.

La primera categoría en orden de importancia sigue siendo la Actitud del docente. (11.9%).

La atención de Rosa sobre este tema se reparte entre justificar su actitud de desgana, apatía y desinterés por la enseñanza, y las dudas relativas a cómo establecer una positiva relación con sus alumnos. Todavía permanece la indecisión sobre el hecho de si mostrarse autoritaria o permisiva.

Su concepción educativa mantiene la creencia de dar responsabilidades a los alumnos, fomentando la autonomía y emancipación.

***" Si me dedicara a la docencia dedicaría gran tiempo para intentar conseguir el trabajo autónomo y responsable de los alumnos." (D3-3. 77-80)***

La realidad le lleva a tener que contradecir esta creencia, dado que observa que una parte de los alumnos, es imposible que puedan conducirse de forma autónoma.

*"Tengo que estar con el látigo verbal cada dos por tres, es necesario para picarles en el trabajo. Hay gran diferencia entre los alumnos que vienen con deseos de aprender a clase, y los que vienen por obligación. Los primeros están aprendiendo bastantes cosas, los segundos no progresan nada. Yo hago lo posible por animarlos para trabajar, para superarse así mismos, aunque sea con el logro de un elemento sencillo" (D3-3. 52-62)*

La segunda categoría en importancia pasa ser la Autonomía (8.7%). Se ha producido una progresión continua en este tema. En la primera fase no era importante, en la segunda pasa a estar situada entre las principales, finalmente en este tercer período tiene mucha relevancia.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
AUTONOMIA	1.2 %	4.9 %	8.7 %

El estilo de enseñanza que pone en funcionamiento es el de grupos por intereses, en donde se realizan dos actividades durante la clase, y cada alumno elige aquella que más le gusta.

Durante estas sesiones la actuación de la profesora es más indirecta, fomentando la responsabilidad y la autonomía, lo cual es una de sus constantes en esta fase, y una de las pocas fuentes de satisfacción.

*"Comienzo a salir contenta con la clase, mejor dicho con el trabajo que realizan los alumnos sin mi presencia." (D3-3. 50-52)*

En tercer lugar aparece una categoría muy interesante, puesto que es propia de profesores con gran experiencia, y control de la situación, la Individualización (5.4%). Con relación a las fases anteriores sí se ha producido un avance notorio en este tópico.



	FASE 1	FASE 2	FASE 3
INDIVIDUALIZACION	0	0.7 %	5.4 %

La puesta en funcionamiento de un estilo individualizador, donde se realizan niveles dentro de dos actividades diferentes supone un avance importante.

Esta situación de enseñanza permite a Rosa liberarse del control del grupo y así ella admite sentirse más cómoda con este nuevo papel.

*"Este tipo de clases da mayor libertad y me permite estar más relajada. Es importantísimo que los alumnos trabajen así, sobre todo cuando se trata de un profesor que tiene muchas horas de clase." (D3-3. 73-77)*

La última apreciación sobre las horas de dedicación docente y el estilo de enseñanza empleado, confirman como Rosa utilizó esta dinámica de responsabilidad no sólo para fomentar la autonomía de sus alumnos, sino para no tener que prepararse las clases, dejando que el trabajo sea más global y autónomo.

La categoría Valoración general, sigue siendo importante (4.3%), aunque a diferencia de las fases anteriores, predominan las valoraciones negativas, especialmente porque su actitud es muy negativa. Rosa asume el fracaso durante la parte final del curso, aunque lo justifica por la gran cantidad de actividades a la que se ve obligada a atender, dejando para el final la que debería tener prioridad en su formación docente, las prácticas de enseñanza.

Las sesiones de supervisión realizadas con un compañero, también profesor en formación y colaborador de la investigación, fueron escasas y poco provechosas a juzgar por los datos de la observación y el contenido de sus reflexiones.

Entre las categorías destacadas sólo falta por comentar el tópico Evaluación.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
EVALUACION INICIAL	1.6 %	0	0
EVALUACION FORMATIVA	2.8 %	4.2 %	4.3 %
CALIFICACION	2. %	2.1 %	3.2 %

La coincidencia de este período con el último trimestre obliga a Rosa a realizar evaluación de aprendizajes, la cual, al igual que ocurrió en el anterior trimestre, es descrita con precisión y detalle, especialmente en cuanto a la participación de los alumnos en la misma, lo cual es coherente con un tipo de enseñanza más emancipadora.

Entre las ausencias significativas destacan La Motivación y la Participación (1.1%) ambas. Estos dos tópicos tan importantes para otros docentes, suelen ser motivo de satisfacción dado el carácter más vivencial de la asignatura. La rutinización del diario favorece que las satisfacciones docentes se conviertan en normales, con lo que Rosa no las incluía en sus descripciones, de ahí que no aparezcan con valores óptimos.

Destaca igualmente la ausencia de interés por la Intervención Didáctica, el Aprendizaje o la Estructuración y Adaptación de las tareas. Como ya comentamos en la fase anterior, en una situación de apatía, el único interés docente es cumplir con la obligatoriedad de acudir a clase, dejando las cuestiones de técnica de enseñanza, o de análisis de la tarea, para momentos en los que el docente pueda estar centrado, y preocupado por mejorar su enseñanza. Este no fue el caso de Rosa en esta fase.

El resto de categorías no merecen comentario dado lo escaso del análisis realizado.

En el análisis de la autopercepción docente volvemos a constatar como predomina un diferencial negativo (-2.2%).

Pese a que la valoración negativa decrece progresivamente en cada fase, también lo hace la positiva, con lo que en el diferencial predomina la insatisfacción.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
PERCEPCION NEGATIVA	12. %	9.9 %	7.6 %
PERCEPCION POSITIVA	9.6 %	8.5 %	5.4 %

En esta tercera fase es todavía más patente el hecho de que aparezcan pocas satisfacciones por la enseñanza, lo cual es más preocupante, puesto que la última imagen que se lleva de su experiencia docente es la de apatía, desgana, falta de gratificación, falta de consideración de la asignatura, etc...

Las satisfacciones por la enseñanza se ven reducidas en esta fase, a ciertas conquistas en la autonomía de los alumnos, y por consiguiente en la liberación del control del grupo.

En cuanto a las fuentes de malestar docente, destacan las valoraciones globales negativas de la sesión, ocasionadas por la apatía en su actitud en el aula.

El escaso carácter reflexivo del diario en esta etapa no permite ampliar el repertorio de preocupaciones ni de satisfacciones.

El análisis final que Rosa realiza sobre la profesión docente es concluyente.

*" Lo único gratificante es la relación con los alumnos y la respuestas de ellos hacia tu trabajo, porque te lo demuestran, el resto todo negativo. Ese resto el tipo de relaciones que tienes con el profesorado, el status que tienes respecto al resto del profesorado...También por el funcionamiento del centro en relación a la asignatura...quizá también sea porque no tienen un profesorado que se haga notar un poquillo y haga respetar a su labor." (E3-4)*

Rosa se siente preparada para ejercer de profesora, lo que le ocurre es que no está especialmente motivada para ello. Se siente segura de si misma.

*" Por la experiencia que he visto este año creo que bien, me queda mucho por aprender, y si me metiera en un Instituto a dar clase por supuesto que con la experiencia, e investigando y haciendo cosillas se mejoraría, pero creo que para salir y ponerme a dar clases no está mal" (E3-4)*

## V.2- ANALISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

En el análisis de la conducta docente, las observaciones reflejan la crisis vivida por la profesora.

La variable Tiempo útil sigue estando a buen nivel, aunque si es necesario detenerse en algunos detalles.

Las últimas sesiones de supervisión dieron como resultado los mejores resultados del año, al terminar la supervisión, el nivel se mantiene durante la línea base, y durante las primeras sesiones de supervisión del compañero. Cuando aparece el bache de final de curso también se refleja en los datos de la conducta en el aula, situándose la variable tiempo útil en los peores niveles de todo el proceso, aunque debemos destacar que todavía por encima del criterio.

La influencia del supervisor sobre esta variable fue muy pequeña, pero sí es cierto que llegó a situarla en el nivel máximo, y al final del curso bajaron hasta el nivel inferior, ligeramente por encima del criterio.

Las variables de Feedback, discurren por una evolución similar, presentando al final los niveles más bajos.

La línea base, sin ayuda externa, refleja unos resultados malos, el inicio de la supervisión del compañero produce una leve mejoría, que coincide con las primeras sesiones de esta fase, en donde Rosa todavía conserva la ilusión por la enseñanza. A partir de que desaparece el interés por la labor docente, el nivel de las variables de feedback, cae en picado, presentando en las últimas sesiones unos resultados pésimos.

El resumen de este período se concreta en una palabra, desilusión, del investigador por no poder ayudar a Rosa a mejorar sus problemas docentes en cuanto al feedback, y por no poder hacer más reflexivo el Conocimiento Práctico de Rosa. Desilusión de la profesora al percibir su descontento por la profesión docente, lo cual posiblemente le aparte en un futuro del trabajo en un Instituto de enseñanza.

### V.3- RESUMEN FASE 3

El balance final de esta fase es negativo:

- El nivel de Tiempo Util de Práctica sigue siendo bueno, aunque se ha producido un retroceso considerable en las últimas sesiones.

- El nivel de feedback termina por ser pésimo, después de una ligera mejoría conseguida durante las primeras sesiones de este período.

- El pensamiento docente se mantiene con un predominio de malestar y desilusión, llegando a mostrar rechazo por la reflexión en torno a la enseñanza.

- La temática de pensamiento se ha empobrecido mucho en esta fase, concentrándose excesivamente en la dinámica del Clima del aula, olvidándose del aprendizaje y de la tarea.

... fue positiva, de una docente que tenía experiencia docente y que había enseñado en etapas, siendo los resultados...

... se perdió la oportunidad de orientar al pensamiento docente hacia otros campos más centrados en la enseñanza, como son la intervención didáctica, el análisis de la tarea o el propio aprendizaje en relación al clima del aula...

... la enseñanza no se centró en...

## VI- ANALISIS DE LA EFICACIA DEL PROGRAMA

El caso de Rosa es un ejemplo más cercano a la formación permanente, que a la formación inicial. Su aquilatada experiencia en la enseñanza de actividades físico-deportivas, marcó un perfil docente muy diferente al de sus compañeros. Los niveles de tiempo útil fueron inicialmente muy elevados.

Rosa tenía muy claro como utilizar las rutinas organizativas y el control del grupo, con lo que el nivel de la variable tiempo útil, reflejaba un dominio en las destrezas de enseñanza.

La aportación del programa de formación en este caso no fue muy significativa.

No hubo modificaciones en las variables conductuales. Las tres categorías marcaron un perfil similar durante las tres fases del programa, con lo que puede afirmarse que a Rosa apenas le aportó nada la experiencia de prácticas.

En cuanto a la autopercepción docente, tampoco reflejó mejoras. En la primera fase el desencanto por la profesión docente, especialmente por el entorno de trabajo, la baja consideración de la asignatura y la escasez de material, predominó, sobre los logros en el clima del aula.

La segunda fase no supuso un cambio en esta variable, persistiendo el diferencial negativo, sobre todo por su actitud en el aula, dudas en el estilo docente y desconocimiento de la materia de enseñanza (deportes colectivos).

Pese a los problemas comentados, su valoración global de las sesiones fue positiva, lo cual demuestra que tenía experiencia docente y que sabía manejar al grupo, siendo los resultados brillantes.

En esta segunda fase, se perdió la oportunidad de orientar su pensamiento docente hacia otras categorías más centradas en el aprendizaje, como son la intervención didáctica, el análisis de la tareas o el propio aprendizaje; tan sólo el clima del aula fue interesante para ella.

Rosa durante toda la supervisión no estuvo centrada en la enseñanza, debido a las ocupaciones externas, fue difícil que

ocupara su tiempo en reflexionar sobre lo que ocurría en el aula. Su diario ha sido clara muestra de ello, excesivamente escueto, y tremendamente descriptivo. La dificultad para acceder a su Conocimiento Práctico nos impide sacar conclusiones sobre los cambios en su pensamiento.

En la tercera fase no podemos decir algo diferente, el nivel de influencia de la supervisión recíproca ha sido mínimo. Las aportaciones del programa de supervisión fueron percibidas por Rosa como inexistentes. La reducida duración de la experiencia, y su falta de interés por la enseñanza escolar lo han impedido.

Rosa en las entrevistas deja claro la poca utilidad del programa de formación para ella. No concreta las aportaciones específicas que recibió de las sesiones de supervisión, tanto del investigador, como del compañero. Únicamente comenta, en términos generales la satisfacción por recibir una corrección externa, y por estar sometida a un control en el trabajo docente, en el caso del investigador, y de intercambiar información, reforzándose y picándose para mejorar, en el caso del compañero.

*" Me encanta que me hayan controlado para corregirme, la supervisión ha sido muy positiva par mí, me ha ayudado. Recibes información y la das, te planificas, te controlas los resultados, aunque el control de todos los días de la valoración personal llegaba a ser, a veces pesada" (E3-3)*

*"La supervisión del compañero me ha aportado poco, pero poco porque han sido muy pocas sesiones, y en las últimas han sido un poco anómalas. Creo que ha llegado muy al final y no ha dado tiempo" (E3-4)*

La única puerta a la esperanza que queda abierta, es en el conocimiento de las variables de eficacia que confiesa haber adquirido, y que en una futura experiencia docente, donde esté más centrada, pueda utilizar.

*"En mi rol como supervisora lo que más aporta es saber observar cuales son los criterios de eficacia de una clase, y al final hacer una evaluación más o menos fiable" (E3-4)*

El resumen final del análisis de la eficacia del programa se concreta en los siguientes datos:

- La autopercepción docente no ha mejorado tras el programa de formación. Estos son los resultados.

	FASE 1	FASE 2	FASE 3
NEGATIVA	12. %	9.9 %	7.6 %
POSITIVA	9.6 %	8.5 %	5.4 %

- El contenido del Conocimiento práctico ha estado concentrado en la categoría Clima del aula, en donde la profesoras sí ha sentido satisfacción, pero olvidándose de otras categorías de interés, especialmente las relacionadas con el aprendizaje.

- Las actividades de formación basadas en la reflexión no han sido seguidas con suficiente interés, lo cual constata la escasa utilidad que la docente otorgó al programa.

- La variable Tiempo Util de Práctica no ha experimentado variaciones sustanciales, manteniéndose en un nivel óptimo a lo largo de todo el programa.

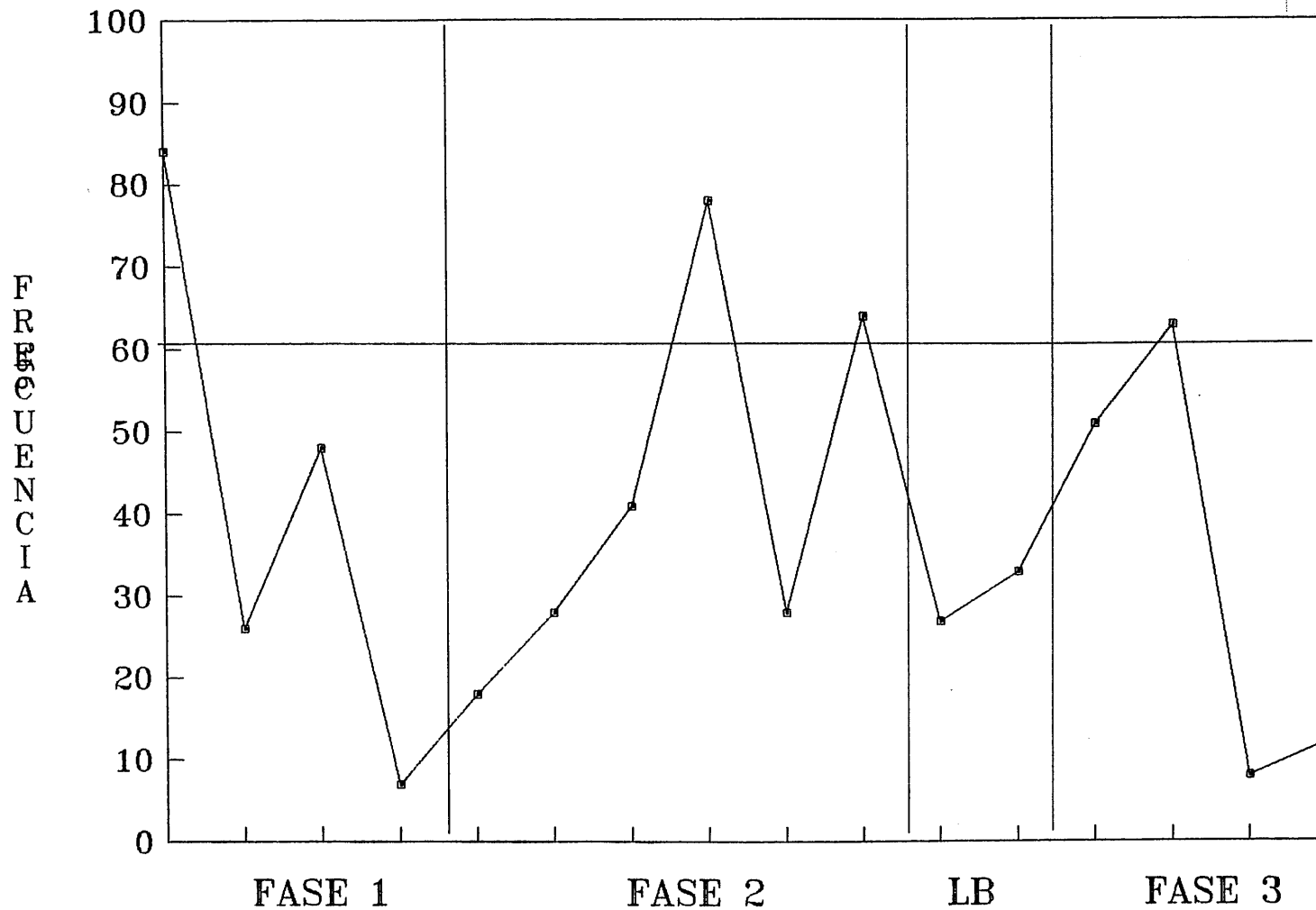
- Las variables de Feedback, total y correcto, no han mejorado. El interés por esta categoría ha sido mínimo, justificado siempre por Rosa, en la creencia de que con tantos alumnos, y con tan pocas sesiones, era difícil el aprendizaje, y por tanto, poco eficaces las correcciones.

Las gráficas que exponemos, en las páginas siguientes confirman las pocas modificaciones que han experimentado las variables conductuales.



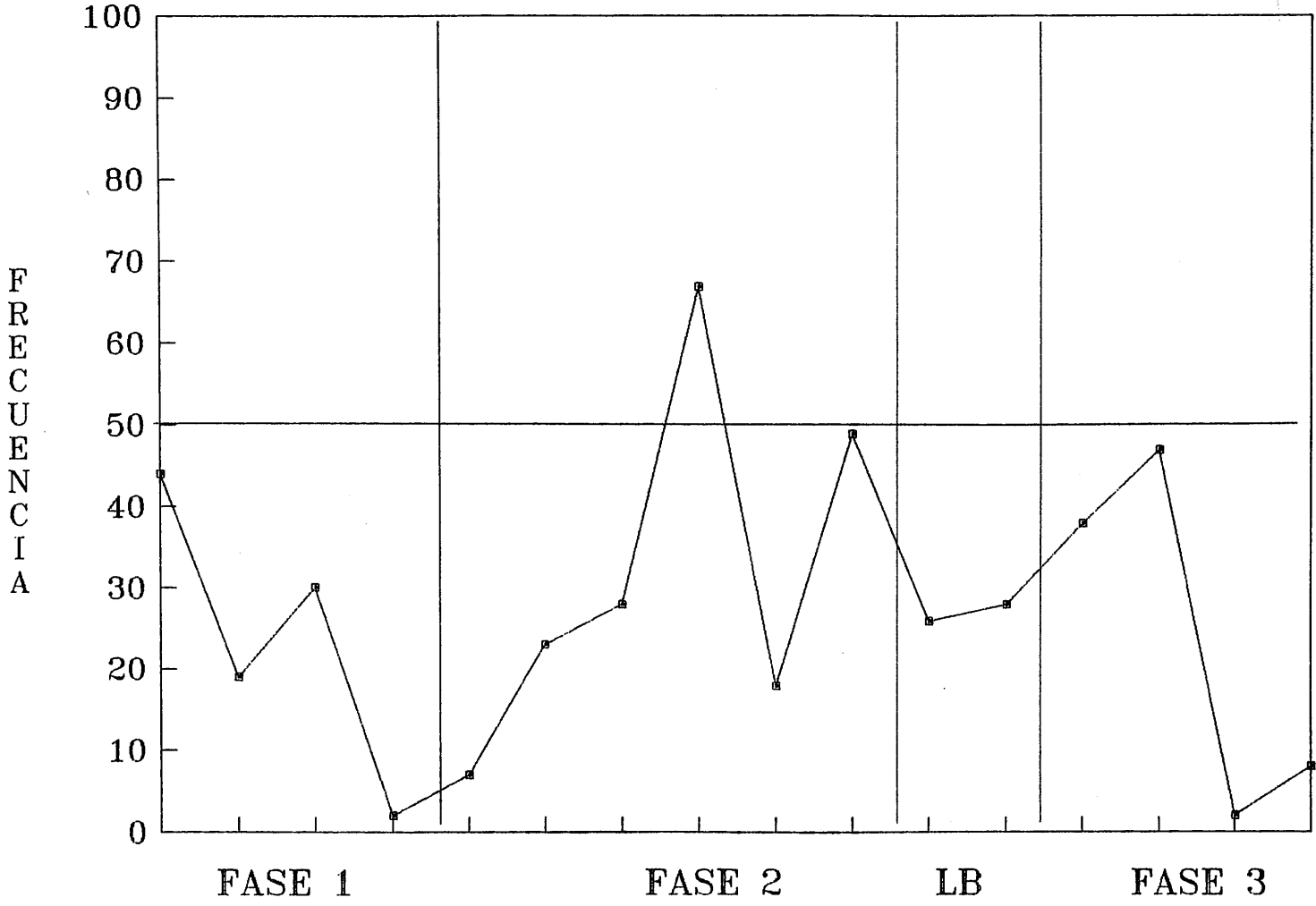
# SUJETO 3 - FEEDBACK TOTAL

366



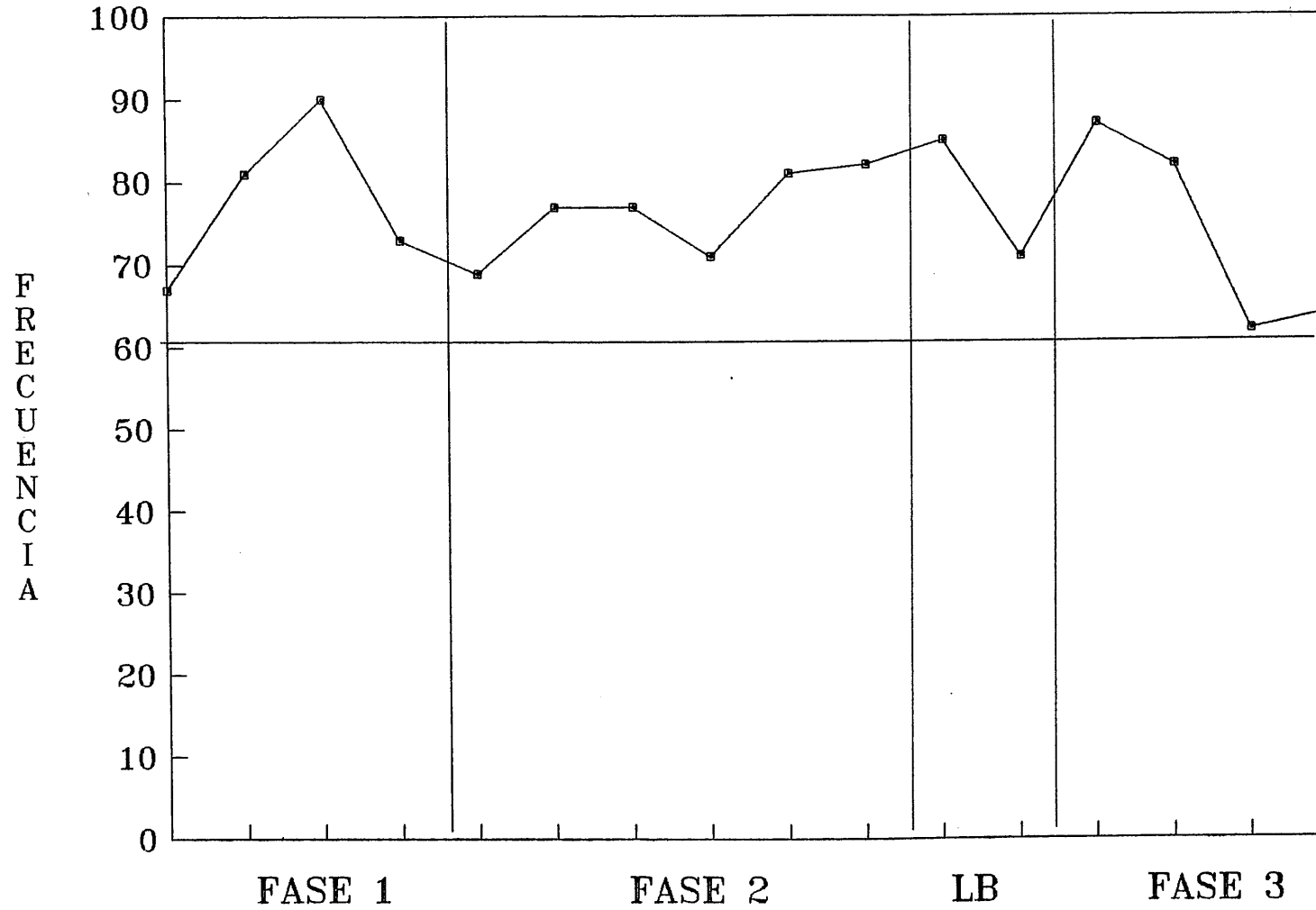
# SUJETO 3 - FEEDBACK CORRECTO

367



# SUJETO 3 - TIEMPO UTIL DE PRACTICA

368



- El conocimiento de las variables de eficacia docente, es el único logro que la profesora reconoce haber adquirido, durante las sesiones de análisis de enseñanza.

En la actualidad, Rosa trabaja en una Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B., donde está aplicando las experiencias extraídas del análisis de enseñanza.

En un reciente encuentro, realizado para analizar el contenido de los informes, Rosa ha podido constatar las siguientes conclusiones:

- *"Los resultados de esta investigación no estuvieron en la tercera fase, aún menos en los resultados cuantitativos mostrados, actualmente recojo los frutos de la misma."*

- *"La experiencia de análisis ha fomentado en mí un gran interés por la observación en el contexto educativo, especialmente en sus protagonistas: profesor y alumno."*

- *"Ahora analizo con frecuencia todo aquello que ocurre en el aula de una forma inmediata y clara."*

- *"Relaciono constantemente la teoría con la práctica. He comprobado que, sin lugar a dudas, he modificado mi práctica como docente, al profundizar en los fundamentos teóricos."*

