

Análisis del comportamiento docente de maestros noveles en educación física. Una perspectiva interpretativa

Juan Granda Vera *

Resumen

La investigación didáctica, dominada por los presupuestos del paradigma positivista a lo largo de muchas décadas, ha logrado despojarse de este corsé en los últimos tiempos y desarrollar su ámbito de estudio bajo los presupuestos del paradigma cualitativo, interpretativo, permitiéndole profundizar en los pensamientos, intereses, creencias, puntos de vista de los participantes en el proceso didáctico.

En esta misma evolución, los estudios acerca de los docentes y futuros docentes en educación física han evolucionado desde un interés por los productos de la enseñanza hacia los procesos intervinientes que median en los comportamientos de los mismos.

Desde esta perspectiva, se aborda en el presente artículo un estudio realizado con docentes noveles de educación física, tratando de describir y analizar su comportamiento docente y cuáles son las variables y procesos que influyen sobre el mismo.

1. Paradigmas de investigación y enseñanza de la educación física

Sin querer entrar en un profundo análisis de los diferentes paradigmas desde los que se ha abordado la investigación sobre la formación de profesores, al no ser objeto de estudio del presente trabajo, hemos de diferenciar dos grandes líneas o marcos paradigmáticos: el paradigma positivista o experimental, asociado mayoritariamente con métodos de estudio cuantitativo, y el paradig-

* Miembro del grupo de investigación: Estudios sobre la motricidad en la educación física y el deporte en las etapas iniciales (Hum-586) Departamento: Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, Universidad de Granada, (Campus de Melilla).

ma naturalista, también llamado interpretativo o fenomenológico, asociado mayoritariamente con métodos de estudio cualitativos.

Estos dos ámbitos responden a la clásica división existente sobre la concepción de la enseñanza, existiendo enfoques que presentan diferentes matices en cada uno de ellos.

El paradigma positivista trata de establecer y predecir las pautas de actuación que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un claro exponente de este marco el denominado paradigma de investigación *proceso-producto*. Circunscribiéndonos a nuestra área, este paradigma ha dominado durante bastante tiempo la investigación sobre la enseñanza de las actividades físicas y deportivas y consecuentemente la formación de los profesores responsables de llevarla a cabo. Autores representativos del mismo son Pieron (1986), Siedentop (1981), Tousignant y Brunelle (1982).

Centrándonos en nuestro entorno y dentro de este paradigma de investigación, Delgado (1989) realizó un estudio sobre "La influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de educación física". Entre los objetivos del estudio se señalaban:

- a. Identificar variables gruesas más directamente relevantes relacionadas con la efectividad del docente en educación física, al menos teóricamente.
- b. Seleccionar algunos de los componentes de esas variables y definirlos operativamente.
- c. Definir criterios de los componentes seleccionados para ser considerados correctos, a fin de definir el concepto de una enseñanza efectiva.
- d. Iniciar estudios de campo que valoren esas variables definidas con el grado de control en cada caso posible.

Pérez Gómez (1985) señala una serie de limitaciones a este paradigma de investigación. Entre ellas podemos resaltar:

- Definición unidireccional del flujo de influencia.
- Reducción del análisis a los comportamientos observables.
- Descontextualización del comportamiento docente.
- Marginación de las exigencias del currículum.
- Escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asumidas las limitaciones explicativas del modelo proceso-producto, empieza a emerger, partiendo del mismo, una serie de nuevos modelos de investigación sobre la enseñanza, que paralelamente han

ido tomando presencia y predominancia en la investigación sobre los enseñantes y por tanto sobre cómo se forma a dichos enseñantes. O como señala Escudero (1986) “de este modo, un cuerpo monolítico de presupuestos, basados en criterios de objetividad, rigor y certeza, establecimiento de leyes y propuesta de procedimientos más bien prescriptivos para la acción educativa, se ha visto descompuesto y cuestionado por otros que hunden sus raíces sobre el reconocimiento de lo subjetivo y la intencionalidad, la construcción personal de la realidad y la prevalencia de una lógica de las prácticas personales, la contextualización social de los significados de las mismas prácticas y su configuración histórica, socio-política, cultural y simbólica”. De esta manera, en el ámbito de lo educativo han resurgido nuevos temas y problemas; han quedado legitimados nuevos modos de acceso y construcción del conocimiento (Connelly y Clandinin, 1985).

Como ejemplo de dicho proceso evolutivo podemos señalar el modelo de Dunkin y Bidle (1975). En él se puede apreciar que ya se contempla la existencia de una relación de bidireccionalidad e influencia mutua entre profesor y alumno.

Pérez Gómez (ob. cit.) nos indica que la ruptura clara con el paradigma dominante hasta ese momento llega con el modelo conceptual desarrollado por Medley en 1980. Dicho modelo se apoya en supuestos que quiebran absolutamente la lógica del paradigma señalado anteriormente. Dichos supuestos son:

- a. El aprendizaje no es una consecuencia inevitable de la enseñanza.
- b. La enseñanza proporciona a los alumnos la oportunidad de aprender, prepara las contingencias de la clase para que los alumnos se impliquen en actividades y tareas que favorezcan el aprendizaje.
- c. La eficacia del profesor depende, entre otros factores contextuales y curriculares, del influjo que el alumno sea susceptible de procesar y, en todo caso, de la forma particular y peculiar como cada alumno procesa tal influjo.

Como conclusión a esta somera revisión de los modelos encuadrados en el paradigma positivista o cuantitativo podemos recoger las palabras de Pérez Gómez (ob. cit.). “En consecuencia, ni los estudios presagio-producto ni los desarrollados dentro del paradigma proceso-producto, pueden llegar a conclusiones empíricas válidas que soporten una explicación teórica de la enseñanza, porque su conceptualización, expresa o latente, de los procesos de enseñanza es pobre, simplista y reduccionista. No contemplan variables mediacionales,

contextuales y curriculares de máxima importancia y no advierten la necesidad de conceptualizar la enseñanza como un producto situacional flexible y cambiante”.

Posteriormente la investigación educativa comienza a quitarse el corsé que había significado el paradigma positivista en el conjunto de las ciencias sociales. Las influyentes teorías de Kuhn (1971), 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 con las ciencias naturales, en donde el positivismo es el paradigma único dominante, tratando de imponer un concepto universal de Ciencia basado en el racionalismo y el objetivismo, del cual las ciencias de la educación empezaban a desmarcarse.

Una visión contrapuesta la presenta Shulman (1990), exponiendo que la situación pluriparadigmática en la que se encuentran las ciencias de la educación es calificada como un estado de gran madurez, apoyándose, para ello, en la concepción de programa de investigación de Lakatos (1983), que deja la puerta abierta a la existencia simultánea de varios paradigmas. A este respecto no parece descabellado que en nuestro ámbito (Educación) ningún paradigma domine el panorama investigador, con lo que el pluralismo teórico está fomentando una gran diversidad de estrategias y metodologías de acceso al conocimiento que hacen de las ciencias de la educación un área de conocimiento viva y en continuo desarrollo.

Esta necesidad de nuevas respuestas a los problemas que generan los procesos de enseñanza-aprendizaje y la búsqueda de alternativas en la formación de los enseñantes hacen emerger un nuevo paradigma de investigación en el ámbito de la enseñanza: el denominado paradigma interpretativo. Geertz (1973), reconocido como uno de los portavoces más autorizados de este nuevo enfoque, señala a este respecto: “El análisis de la cultura, y la enseñanza lo es, no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado. Es una explicación lo que busco, la construcción de explicaciones sociales sobre su superficie enigmática”, añadiendo en una posterior aportación: “la explicación interpretativa dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, hechos, costumbres, etc. significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones y costumbres. Como resultado no produce leyes sino análisis sistemáticos del mundo conceptual” (Geertz, 1983).

La investigación interpretativa o, como señala Erickson (1990), el enfoque interpretativo, con grandes semejanzas con los enfoques denominados cualitativo, etnográfico, estudio de casos, fenomenoló-

gico, etc., tiene una reciente historia en la investigación sobre la enseñanza, con una incidencia importante inicial en Gran Bretaña, para posteriormente extender su ámbito de influencia a Australia, EE.UU., Alemania, etc.

Como concepto clave para definir este conjunto de enfoques, que vamos a englobar en el término “interpretativo” por resultar más integrador que todos los demás (Erickson, ob. cit.), señalaremos la importancia de los significados que, desde el punto de vista de los participantes, tienen las acciones sociales en que se implican. Este concepto clave hace que desde posicionamientos interpretativos se distinga entre conducta –acto físico– y acción –conducta física más las interpretaciones de significados del actor–. Esta distinción nos llevaría a definir que el objeto de la investigación social interpretativa es la acción y no la conducta. Es por ello que una explicación de la causa de una acción humana, y la acción educativa lo es, debe incluir la identificación de la interpretación del significado del actor. O como señala Shulman (1990) “la vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza”.

Este nuevo paradigma surge como resultado de las aportaciones y avances en el campo de la filosofía de la ciencia que nos aporta una nueva corriente de pensamiento, la fenomenología, que en palabras de Curtis (1978), citado por Cohen y Manion (1990), 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.

Los antecedentes históricos de la investigación cualitativa se concretan en la inicial distinción de Dilthey entre las ciencias naturales y las ciencias humanas, a las que era necesario aplicar métodos hermenéuticos e interpretativos en los trabajos de campo de

Malinowski en el ámbito de la antropología social y en los estudios de sociología urbana de la Escuela de Chicago, que se concretan en los trabajos de Spindler (1955) y Kimball (1974) sobre sociología escolar, y en el campo educativo los más recientes trabajos de Stenhouse (1978) y Elliot (1976) en el Reino Unido.

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

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que está contextualizada. Los significados de los individuos participantes en la investigación se dan en un marco de relaciones concretas y particulares.
- La conducta humana es compleja y diferenciada. No es posible utilizar la metodología de las ciencias naturales recurriendo a explicaciones causales.
- Las teorías son relativas, no tienen un carácter normativo sino más bien ideográfico y particular. Dado que la realidad educativa es múltiple, ésta debe ser abordada de forma holística, con lo cual no será posible determinar una visión única.
- La finalidad es comprender los fenómenos educativos, a través de las percepciones de las interpretaciones de sus participantes. No se trata de explicar, predecir y controlar los hechos, sino de comprenderlos, para actuar sobre ellos.
- No se busca la generalización, no se pretende lograr abstracciones universales, sino concretas perspectivas de actuar sobre la realidad. Se generan teorías que tienen un carácter comprensivo y orientativo.

Bogdan y Biklen (1982) identifican cinco características distintivas de la investigación cualitativa:

1. El escenario natural es la fuente directa de datos y el investigador es el instrumento clave. Los investigadores van a las escuelas, patios de recreo, reuniones de mesa directiva, los gimnasios o campos de juego para reunir datos. A causa de su interés para conocer el contexto, los investigadores creen esencial observar y hablar a los participantes en su espacio natural. El investigador usa sus propias observaciones e interacciones con los participantes para reunir datos, más que confiar en tests escritos u otros instrumentos diseñados previamente.
2. La investigación cualitativa es descriptiva. Más que intervenir en la escena, en un intento de manipular o cambiar el comportamiento o las percepciones, el investigador cualitativo intenta realizar una descripción detallada de la escena tal como es.

Los datos así cualitativos consisten en descripciones de los participantes, de la escena física y de las interacciones que ocurren entre los participantes. El investigador crea una rica narrativa de la escena en su estudio más que reducir estas descripciones a formas numéricas.

3. Los investigadores cualitativos tienen más preocupación por el proceso que por los resultados. Los investigadores cualitativos enfocan su análisis con preguntas que comienzan con “cómo” o “qué es” más que “cuántos”, “cómo vienen” o “qué ocasiona”. Este énfasis en el proceso surge de la creencia de que comprender cómo los participantes se perciben a sí mismos y a su escena y cómo dan sentido a su experiencia puede proveer información valiosa.
4. Los investigadores cualitativos analizan sus datos inductivamente. En un estudio cualitativo, los investigadores no comienzan con una hipótesis a probar o refutar o con un marco teórico preconcebido en el que van a categorizar sus observaciones. En vez de eso, inician su trabajo realizando preguntas (Patton, 1983) sobre la guía que obtienen con sus observaciones. Cuando los datos se recogen, el investigador comienza su análisis, de forma que el análisis y el recaudo de datos ocurra de una forma cíclica. De esta manera, la teoría se crea desde y conectada con los datos. Esta conexión de la teoría y los datos es un componente esencial de investigación cualitativa (Glaser y Strauss, 1976).
5. El significado tiene un interés esencial en el enfoque cualitativo. Los investigadores cualitativos quieren comprender como los participantes dan sentido a sus experiencias. El énfasis está precisamente en describir las perspectivas de los participantes sobre los acontecimientos y las personas presentes en sus escenas.

Algunas de las características de este paradigma de investigación son:

- a. Las categorías de observación y análisis se van a decantar como consecuencia de los fenómenos que ocurren en el contexto de estudio y no desde sistemas de categorías fijados con anterioridad y contruidos de forma artificial.
- b. La metodología a utilizar para la recogida de datos es propia de los estudios etnográficos e implica la presencia del observador en la situación de investigación. Los maestros son parte activa de estos programas de investigación.

- c. La metodología etnográfica y los estudios de casos son particularmente apropiados para la investigación y estudio del aula y la captación de los significados de los participantes en los acontecimientos que en ella se producen.
- d. La perspectiva de investigación es holística, rechazando la simplificación o parcelación de la realidad estudiada y tomando la globalidad como fuente de datos.

Con posterioridad se desarrolló una nueva perspectiva conceptual sobre el análisis de la enseñanza, el cual aborda su proceso de investigación desde perspectivas etnográficas, situacionales y cualitativas: es el denominado paradigma ecológico. Este paradigma asume muchos de los presupuestos del paradigma mediacional (recíproca causalidad en las relaciones de clase, enfoque del procesamiento de la información y la importancia de tener en cuenta el significado de los participantes en el proceso). La diferencia fundamental con él es que los integra dentro de la globalidad compleja que se produce, y por tanto la caracteriza, dentro de cada institución o sistema social.

El enfoque ecológico de la investigación sobre la enseñanza presenta entre sus características algunas de las pertenecientes a la investigación naturalista, como asumir que el objeto de la investigación es captar las redes significativas de flujo que configuran la vida real del aula y describir con riqueza de detalle y rigor analítico los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el contexto socio-cultural del aula, teniendo en cuenta el significado de los acontecimientos desde la perspectiva de los que participan en ellos (Pérez Gómez, ob. cit.). Desde este enfoque, la tarea clave en los procesos de formación de profesores es el análisis de la fase de enseñanza denominada interactiva y el desarrollo de capacidades y estrategias para regular dicha fase.

2. La investigación sobre docentes noveles

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

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

En la misma dirección se encuentra la opinión de Fullan (1982) que considera al primer año de enseñanza como uno de los más difíciles en la carrera de profesor. Lortie (1975) opina al respecto que “los profesores noveles no son siempre preparados en su período de formación para las demandas de la enseñanza y frecuentemente tienen conceptos erróneos sobre las realidades del mundo del trabajo de un profesor”.

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

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

Cuadro 2: Problemas comunes del profesorado novel.

Otro enfoque importante que han tenido los estudios e investigaciones sobre este período ha sido sobre los procesos de socialización que ocurren en estos profesores. Entre ellas destaca la realizada por

Lortie (ob. cit.), el cual señala entre sus conclusiones que “la ausencia de un vocabulario técnico común limita la habilidad de los profesores principiantes para adquirir un cuerpo de conocimientos prácticos preexistente. Sin este marco, el neófito está menos capacitado para ordenar el flujo y color de los sucesos diarios y puede obviar transacciones que pueden de otra manera codificarse en categorías de un discurso desarrollado”.

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

- “AJUSTE ESTRATÉGICO: Se produce una aceptación e interiorización de los roles y conductas personales y sociales impuestos por la institución educativa.
- ”REDEFINICIÓN ESTRATÉGICA: Se producen intentos con éxito para cambiar la definición de la situación por parte de aquellos que no disponen del poder reconocido.”

Imbernón (1994) señala a este respecto que “durante este período el profesor novel pasa del conocimiento proposicional (normalmente teórico, intuitivo y experiencial de la vida como alumno y de carácter predominantemente técnico) a un conocimiento estratégico espontáneo que se irá sedimentando como conocimiento ‘situado’, o sea, automatizado o rutinizado, pero sin una reflexión previa sobre las diferentes aplicaciones”.

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

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

- Dificultades para su caracterización.
- Problemática específica de la función docente para estos profesores, especialmente respecto a:
 - Gestión y control del aula.
 - Planificación de sesiones.
 - Relaciones con alumnos problemáticos.
 - Metodología de la enseñanza.

2.1. *La investigación sobre docentes noveles de educación física*

Los estudios sobre docentes noveles de educación física se han centrado en algunos de los temas que han ocupado el interés de los investigadores sobre los docentes noveles en general.

El proceso de socialización ha sido un tema que ha tenido un tratamiento considerable en las investigaciones realizadas. Solmon y otros (1993) emplearon una metodología de estudio de casos para examinar la biografía de profesores noveles para estudiar cómo la percepción individual sobre el papel de la enseñanza influyó en el desarrollo profesional durante su primer año como enseñantes. Se compararon los datos encontrados en los tres casos para establecer que “las perspectivas individuales sobre la enseñanza interaccionan con los contextos escolares, influyéndose recíprocamente”.

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

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

Estos mismos autores consideran que existen muy pocos datos en la literatura de investigación sobre la inducción de profesores noveles de educación física en relación con el “equipaje biográfico” (conocimientos, experiencias, creencias y valores anteriores) que los profesores traen cuando se inician en el mundo profesional.

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

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

En cuanto a las expectativas iniciales que los profesores noveles muestran en relación con la enseñanza, en un estudio realizado por O'Sullivan (1989), los profesores noveles explicitaron que "sus expectativas sobre su éxito pedagógico iban a estar en función de los aprendizajes conseguidos por los alumnos/as de sus aulas", reconociendo con posterioridad "que sus expectativas iniciales, dado el contexto escolar, habían sido poco realistas y evolucionaron hacia enfoques más flexibles, siendo necesario adaptar y modificar la enseñanza de los comportamientos, actitudes y normas en educación física en virtud de las demandas del contexto".

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

A éste respecto Graham, Hohn, Werner y Woods (ob. cit.) señalan que el conflicto sobre el papel a adoptar en la enseñanza "surge como consecuencia del sentimiento que tienen los profesores noveles de ser más valorados cuando enfocan su acción pedagógica hacia el desarrollo de habilidades deportivas y asumen más un modelo de entrenador que cuando enfocan dicha acción hacia metas y fines más propios de la educación física (modelo de profesor), percibiendo entonces una infravaloración de su papel como enseñante".

Así, O'Sullivan (ob. cit.) definió la experiencia de dos educadores físicos noveles como "una pugna continuada por conseguir legitimidad para su materia de forma que fuera reconocida como una clase y no como un tiempo de recreo, así como ser reconocidos como profesionales de la educación".

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

Este sentimiento de ser profesor de segunda categoría o de no ser suficientemente reconocida la materia como importante dentro del currículum escolar, ha sido una de las grandes cuestiones problemáticas que los profesionales de esta área han venido manifestando en numerosas ocasiones y escenarios. La integración de la materia "Educación Física" en el currículum educativo choca en numerosas ocasiones con imponderables y circunstancias que superan y desbordan los deseos manifestados teóricamente por la administración educativa, manteniendo un *status* educativo y social que aún deberá superar muchas adversidades para su normalización en la escuela.

En relación con otra cuestión que ha sido objeto predominante de estudio dentro del paradigma del pensamiento del profesor, "la pla-

nificación de la enseñanza”, Stroot y Morton (1989) estudiaron las estrategias que utilizaban durante el proceso de planificación y el uso que de las mismas hacían durante la clase profesores noveles de educación física.

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

En este mismo ámbito de estudio, Graham, Hopple, Manross y Sitzman (1993) señalan que para realizar la planificación, los profesores noveles utilizan de forma muy considerable y con un alto nivel de confianza, “materiales escritos y guías de ejercicios, así como los materiales y libros utilizados para la confección de clases prácticas durante su período de formación en la universidad. Asimismo les son de gran utilidad las experiencias prácticas vividas en cursos complementarios de formación realizados”.

Otra de las características mostradas fue que las planificaciones realizadas se consultaban continuamente durante la clase, siendo una guía muy estricta de lo que en ella aconteció. Asimismo se constató que el número de tareas planificadas fue muy alto, interpretándose por los autores este hecho “como una falta de seguridad y confianza en que las tareas programadas se correspondieran con los intereses y nivel de capacidad de sus alumnos”.

En relación con la otra fase de la enseñanza tradicionalmente considerada en este paradigma, la “fase interactiva”, entre las aportaciones de los estudios que al respecto se han realizado, hay que destacar que los profesores noveles “tienen dificultad para establecer adecuadamente el tiempo que sus alumnos/as debían permanecer en la realización de cada tarea, no ofreciendo en muchas ocasiones el tiempo necesario para aprender y retener adecuadamente los puntos principales de nueva habilidad presentada”.

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

En relación con lo que Veenman (ob. cit.) definió como “el desplome de las ideas misioneras formadas durante su período de forma-

ción inicial al enfrentarse con la dura y ruda realidad de las aulas”, Smyth's (1992) realizó un estudio con un profesor novel de primer año utilizando una metodología de estudio de casos.

Los datos encontrados señalan que el profesor novel se mostró extraordinariamente sorprendido al comprobar que lo aprendido en el programa de formación no podía ser utilizado ni aplicado en la realidad escolar. El contexto de trabajo lo influyó decisivamente, haciéndole trasladar su foco de atención desde unas perspectivas iniciales centradas en que los alumnos aprendieran nuevas habilidades hacia intentar mejorar en lo posible el nivel de aptitud que presentaban sus alumnos/as.

Stroot, Faucette y Schwager (1993) hallaron esta misma opinión en un estudio con tres profesoras de educación física en su primer año de enseñanza, mostrando un sentimiento de “escándalo” ante la realidad que se presentó ante ellas. Asimismo plantearon como cuestiones problemáticas el conflicto que se generaba ante el papel a adoptar (profesor/entrenador) y el sentimiento de marginación y aislamiento ya comentado en anteriores estudios. Además se constató lo que Zeichner y Tabachnick (1981) han definido como el “*waseffect*”, es decir la disminución progresiva del impacto e influencia del programa de formación en su comportamiento docente.

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

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

En nuestro país García Ruso (1992) investigó sobre los efectos del programa de formación en la mejora de la capacidad reflexiva en profesores de EGB durante la realización del curso de especializa-

ción en educación física. También se estudiaron, mediante una metodología de estudio de caso, los problemas percibidos por tres de estos profesores durante la fase prácticas del curso y sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos y el currículum.

Como síntesis, podemos resaltar que:

- Los procesos de socialización de los profesores noveles están altamente determinados por sus propias perspectivas en interacción con el contexto escolar, traducándose en altas expectativas iniciales que van a ir progresivamente disminuyendo en su exigencia, y muy mediatizadas por el éxito que obtienen sus alumnos/as.
- Los pocos datos existentes sobre el bagaje biográfico con el que los profesores noveles acceden al mundo profesional parecen informarnos que sus experiencias como alumnos/as, asociadas a sus propias ideas y convicciones, serán la base en que se van a apoyar para definir su papel pedagógico y las relaciones a mantener con sus alumnos/as.
- La escasa valoración de la materia y de su papel de educadores, relacionada con la actitud con la que los alumnos/as de las aulas perciben la materia “Educación Física”, les hace centrar sus preocupaciones iniciales en mejorar la aptitud de éstos antes que centrarse en contenidos motrices
- Los procesos de planificación presentan, para los profesores noveles, serias dificultades para su realización, siendo más dependientes de los mismos cuando los contenidos o tareas de enseñanza no son suficientemente dominados o conocidos para ellos, y construyendo y mejorando sus planificaciones diarias en el día a día mediante procesos de ensayo-error

2.2. *Objetivos de la investigación*

Los objetivos de la investigación se concretarían en:

1. Analizar la actuación en la fase interactiva de la enseñanza de docentes noveles de educación física en la educación primaria.
2. Establecer los pensamientos, conocimientos y creencias que guían la toma de decisiones en su intervención didáctica, así como los principales problemas y preocupaciones que la práctica les genera.
3. Describir y conocer el comportamiento docente de los docentes noveles de educación física en su práctica educativa.

3. Diseño de investigación

3.1. Contexto

El contexto de estudio han sido las aulas de dos colegios públicos de educación primaria de la ciudad de Melilla: el C. P. "Real" y el C. P. "Constitución".

3.2. Participantes en la investigación

Los/as participantes y colaboradores del presente estudio son Rubén, Laura y Andrea. Presentan como características idóneas para su elección su compromiso con la materia y el interés mostrado permanentemente durante su período de formación inicial y de práctica profesional. Asimismo se valora su capacidad de análisis y explicitación en los debates en grupo y puestas en común desarrolladas en grupos de trabajo y reuniones entre profesionales de la especialidad, lo que se traducía en buenas expectativas de poder comunicar e informar sobre las cuestiones relevantes al estudio. Por último, y no en menor grado de importancia, resaltamos su voluntariedad e interés en participar en la investigación.

3.3. Metodología de investigación

La metodología utilizada en la investigación responde a la denominación "estudio de caso", concretándose en "un estudio de caso único". Esta metodología es conveniente y adecuada cuando el objeto de estudio se centra en el examen de un suceso contemporáneo, en el que las variables relevantes no pueden ser manipuladas y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros (Marcelo, 1991: 14). Como señala Del Villar (1993), "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, en definitiva a la situación de enseñanza".

En relación con la adecuación en el uso de esta metodología, Pérez Serrano (1994: 81) señala que cuando las investigaciones presentan cuestiones que buscan respuestas a preguntas "cómo" y "por qué" responden bien al uso de estudios de caso.

Asimismo, entendemos que en la presente investigación se dan las cuatro propiedades que Merriam (1990: 12) señala como esenciales del estudio de caso:

1. Ser particular: Nuestro estudio se centra en una situación particular o fenómeno, como es el comportamiento docente de un determinado tipo de profesor y en un contexto diferente del normal en la enseñanza (aulas de clase).
2. Ser descriptivo: Es objeto de éste realizar una rica e intensa descripción del fenómeno estudiado.
3. Ser heurístico: Pretendemos ampliar el conocimiento y la comprensión que se tiene del caso.
4. Ser inductivo: Porque utilizamos los datos como fuente de las posibles generalizaciones, conceptos y/o hipótesis que se puedan elaborar.

En cuanto al diseño de investigación que hemos seleccionado para proceder a nuestro estudio, tomando como referencia a Ying (1989), va a ser un *estudio de caso ramificado*.

3.4. Instrumentos de recogida de datos

Para asegurar la validez de los datos, en la recogida hemos procedido a utilizar procedimientos de triangulación, con el fin de asegurar la veracidad de los mismos. Hemos utilizado como instrumentos de recogida de datos los siguientes:

- a. Observación participante: Se ha observado la actuación de los participantes y recogido notas de campo a lo largo de las sesiones de educación física.
- b. Entrevistas de estimulación de recuerdo: Se han realizado un total de 8 entrevistas semiestructuradas en cada una de las fases (prácticas y primer o segundo año de docencia), a lo largo del período que ha durado el estudio, a cada uno de los participantes en la investigación. Se han utilizado como referente para la realización de entrevistas las grabaciones de video realizadas al participante durante su actuación en clase. Las entrevistas eran realizadas el mismo día de la grabación, teniendo como guión semiestructurado las notas de campo recogidas en la observación participante.
- c. Diario de los participantes: Se han recogido las aportaciones realizadas por los/as participantes en diarios personales, contruidos mientras se ha procedido a la realización del estudio.

4. Análisis y discusión de los datos

Todos los textos han sido transcritos y codificados, utilizando para ello el sistema de categorías que aparece recogido en el anexo I. Se ha utilizado para toda la realización del proceso el paquete informático AQUAD 5. 2.

4.1. Rubén

Se comprueba que en los momentos iniciales, las preocupaciones que más van a centrar la atención de Rubén en este primer año de docencia son:

- La actitud y comportamiento de sus alumnos/as en la clase de educación física.
- La eficiencia de su labor docente.
- Las cuestiones organizativas del aula.

En relación con la primera de sus preocupaciones, Rubén declara que va a condicionar su propia valoración como maestro, al depender parte de su éxito, que como se ve es otra de sus preocupaciones iniciales, del interés y deseos de sus alumnos/as hacia la materia.

Esta mediatización de su propia valoración como maestro en función de la actitud que muestran sus alumnos/as en clase responde a su forma de ser, a su personalidad, que tiende a inculparse de ser la causa cuando las cosas no funcionan, sin someterlas a un análisis riguroso que determine objetivamente las mismas.

Por este motivo, no encontrar soluciones a los problemas, sea por cuestiones metodológicas, sea por cuestiones de comportamientos no deseados en los alumnos/as, le provoca incapacidad para actuar y actitudes de descontrol personal, influyendo en su actitud y motivación hacia la enseñanza y desembocando en comportamientos autoritarios y poco reflexivos. En este mismo sentido, destaca como un factor de influencia negativa en su comportamiento el horario escolar, asumiendo Rubén que las clases de la última hora de las tardes y de los viernes influyen negativamente en su actitud y motivación.

Este tipo de comportamientos es contrario a sus propias convicciones e ideales, y por tanto provoca dilemas en Rubén, que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje al concretarse en una disminución en el nivel de las expectativas a lograr y en la exigencia de los alumnos/as (en algunos dice conformarse con que por lo menos están participando).

Como hemos indicado, su grado de motivación hacia la enseñanza está claramente influenciado por su comportamiento en el aula, incidiendo también en ello el tipo de contenidos y tareas a desarrollar en el aula. En este sentido resalta Rubén, refiriéndose a sus posibilidades de intervenir en el aula, la mediatización que imponen el tipo de contenidos y tareas que se proponen en el aula e influyendo la metodología seleccionada en su estilo docente.

La eficiencia en su labor docente está caracterizada por la búsqueda de resultados a corto plazo, es decir, tiene prisa y ansiedad por corroborar que sus planteamientos obtienen los frutos deseados, impregnando, en este inicio, su proceso didáctico de un carácter productivo y que como veremos se contradice con sus valores y convicciones sobre la enseñanza. Este planteamiento le lleva a mostrar un comportamiento docente más directivo en el aula, comportamiento que también está influido por su preocupación por el control del aula. Hemos de señalar que a medida que el proceso transcurre, Rubén evoluciona hacia posicionamientos más acordes con sus principios y valores, caracterizándose por ser procesos más abiertos y flexibles y menos preocupados por el efficientismo.

Respecto a su tercera preocupación, “cuestiones organizativas del aula”, se comprueba que está íntimamente relacionada con la gestión y el control del aula, aspectos que también van a preocupar notablemente a Rubén en este comienzo profesional.

En su comportamiento docente en el aula, ya valorado en algunos de sus aspectos, encontramos como otra característica que lo define la tendencia a aceptar propuestas de sus alumnos/as, guiado a ello por sus propias creencias, su experiencia docente y su formación inicial: Rubén valora como muy positivo en el estilo docente de un profesor presentar esta capacidad.

Respecto a la gestión y el control del aula, hemos señalado que algunas de las preocupaciones iniciales de Rubén están imbuidas por estos aspectos, sobre todo en aquellas situaciones en que los grupos se caracterizan, o al menos así lo percibe Rubén, por actitudes nada positivas hacia la materia y comportamientos conflictivos en el aula (Rubén relaciona este proceder con el tipo de clima instaurado en el aula por los tutores, señalando la dificultad de plantear una enseñanza no directiva en clase de educación física a grupos poco acostumbrados a ello).

La estrategia que adopta Rubén ante este tipo de situaciones es dialogar con los alumnos/as implicados para hacerles razonar y reflexionar sobre su comportamiento, estrategia que en algunos momentos es desestimada (situaciones antes comentadas de bloqueo y

descontrol), actuando en esas ocasiones, de una forma mucho más directiva y autoritaria, actuación sobre la que reflexiona, valorándola como inadecuada y retomando su estrategia inicial (diálogo).

Este comportamiento directivo que caracteriza el comienzo de la docencia de Rubén va evolucionando, como consecuencia de una mayor confianza y seguridad en sí mismo, hacia posicionamientos más flexibles y acordes con sus valores, estando siempre mediatizada esta evolución por el grupo de alumnos/as de que se trate, influido a ello por las expectativas y juicios de valor que presenta respecto a dichos grupos, actitud ésta que juzga como inadecuada pero de la que le resulta difícil abstraerse.

La acción de informar a sus alumnos/as es otra de sus preocupaciones, refiriéndose Rubén a la necesidad de realizar un análisis previo sobre el nivel de complejidad de la información a presentar y de su adecuación al nivel de los alumnos/as, quedando esta declaración en el plano de lo teórico ya que su propia actuación al respecto no responde a dicha exigencia previa. En este sentido, Rubén señala el inadecuado planteamiento realizado en la formación inicial, no tratándose correctamente este aspecto durante la misma. Como medio fundamental para presentar la información Rubén utiliza la demostración, justificando su decisión por ser más impactante y gráfica para los alumnos/as.

En cuanto a las relaciones con sus alumnos/as, Rubén señala la dificultad que existe en algunos casos para lograr el punto de equilibrio adecuado, describiendo serias dificultades en las relaciones con algún grupo y algunos alumnos/as, motivado todo ello, según él, por las experiencias previas de los alumnos/as en el ámbito de la educación física.

A este respecto valora como necesario (su experiencia docente así le aconseja) dejar un tiempo inicial para construir el adecuado clima del aula y establecer unas correctas relaciones con sus alumnos/as (recordar la impaciencia inicial y el eficientismo que caracteriza el comienzo de su docencia), ya que ello va a posibilitar una mejora cualitativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo Rubén considera importante potenciar y fomentar en los alumnos/as actitudes que les permitan asumir responsabilidades y mayores cotas de autonomía en la gestión del aula, lo cual redundará de una forma efectiva en una mejor actuación docente que le permitirá centrarse sobre aquellos aspectos más académicos o didácticos (conectar con sus preocupaciones y sobre su propuesta de objetivos).

4.2. Laura

La primera cuestión a la que vamos a referirnos es al comportamiento docente de Laura, comportamiento que se caracteriza por el nerviosismo y la inseguridad, teniendo gran influencia en el mismo sus experiencias previas como alumna y concediendo gran importancia al comportamiento de los alumnos/as a la hora de tomar decisiones. Este panorama se traduce en una preocupación excesiva por el control y gestión del aula y en una falta de objetividad y mesura en su actuación ante los conflictos del aula, fundando sus decisiones a este respecto en sus experiencias docentes previas y en sus experiencias como alumna y justificándolas en que son las cosas que funcionan.

Laura muestra igualmente una gran preocupación por la actitud que presentan sus alumnos hacia la materia, actitud que percibe como negativa (ven esto como un recreo), preocupación que unida a la de sus comportamientos en el aula le hacen definir negativamente el clima del aula y las relaciones con sus alumnos/as, señalando que las claves para su mejora van a ser la propia implicación del profesor y la aceptación de las propuestas que realizan los alumnos/as, claves que tienen su origen en sus propias convicciones y experiencias como alumna.

Esta valoración negativa le crea dilemas y dificultades para poder compaginar estas preocupaciones docentes iniciales con la atención que requiere el desarrollo de los contenidos de enseñanza en sus clases, tomando la decisión de dejar aplazados inicialmente estos últimos hasta que los aspectos de control y la actitud y comportamiento de los alumnos/as vayan mejorando, concretándose esta decisión en fomentar procesos de autonomía en la actuación de sus alumnos/as en la vida del aula y matizando que en algunas ocasiones la propia actuación de los profesores perjudica su desarrollo. Esta situación que se genera provoca en Laura dilemas personales entre sus ideales y sus criterios de eficacia docente.

A estas cuestiones debemos añadir el interés de Laura, manifestado en ocasiones también en forma de preocupación, por las instrucciones a sus alumnos/as, instrucciones que pese a ello no van a estar sistematizadas ni en calidad ni en cantidad, basando lo adecuado o inadecuado del lenguaje utilizado en el aula en sus propias convicciones y preferencias. También utiliza estos criterios para decidir informar a los alumnos/as del porqué y para qué de las tareas que realiza en el aula, cuestión que enjuicia como importante y valiosa.

En relación con esta variable del proceso de enseñanza-aprendizaje, Laura va a centrar muchas de sus instrucciones en informar a

sus alumnos/as sobre cuestiones referidas a acciones que no deben realizar o a las que deben prestar una especial atención (fundamentalmente cuando implican riesgo o posibilidad de daño físico) en relación con las tareas a desarrollar en el aula, basando esta actuación docente en sus experiencias previas como profesora y como alumna. Este conjunto de apreciaciones lleva a Laura a establecer una serie de rutinas organizativas para informar a sus alumnos/as en el aula.

En cuanto al medio para transmitir la información va a venir determinado por el nivel de complejidad de las tareas propuestas, considerando Laura que la demostración es un medio más eficaz para informar a sus alumnos/as, valoración fundada en sus experiencias docentes anteriores.

Respecto a las relaciones con sus alumnos/as y clima del aula, Laura resalta la importancia que, en esta línea de mejora de las relaciones y clima del aula, tiene aceptar propuestas de sus alumnos/as sobre realizaciones prácticas en clase, aunque este planteamiento le plantee algún que otro conflicto en alguna ocasión y que ella trata de aprovechar de forma positiva para lograr sus objetivos educativos, no sabiendo justificar el porqué de estas decisiones.

Concede mucha trascendencia para la mejora del clima y de las relaciones a la capacidad del profesor para implicarse en las tareas y situarse en un plano de igualdad con sus alumnos/as, actitud esta que parece tener su origen en sus propias vivencias como alumna. Utiliza en alguna ocasión, como recurso para mejorar sus relaciones y compromisos con sus alumnos/as, actividades puntuales que valora como muy motivantes e interesantes para ellos.

De forma progresiva, Laura va cambiando su valoración sobre las relaciones con sus alumnos/as y su comportamiento ante las propuestas que hacen, realizando comentarios más positivos de las mismas aunque continúe manteniendo cierta actitud de recelo y predisposición negativa hacia ciertos grupos, actitud y predisposición que, aunque intente evitar, le influye en su actuación y relación con dichos grupos.

Otro aspecto importante de su comportamiento en el aula son sus desplazamientos y posiciones a lo largo de sus clases, los cuales están determinados por el nivel de preocupación que le producen las tareas a realizar en clase (cuando son varias simultáneamente, su situación en el aula va a estar determinada por aquellas a las que atribuye una mayor dificultad o riesgo), por poder evaluar la realización de sus alumnos/as y por sus convicciones personales (la cercanía del profesor aumenta la participación e implicación de los alumnos/as en clase), convicciones corroboradas por la experiencia docente.

Su actuación metodológica está influida por sus experiencias pre-

vias (prácticas de enseñanza), comprobándose cierta dificultad para mostrar la adecuada coherencia entre las exigencias del estilo de enseñanza seleccionado y su comportamiento docente, dificultades promovidas por la propia estructura del estilo y por su preocupación inicial por el control y la gestión del aula.

4.3. Andrea

Como primera consideración, al igual que hemos procedido en el resto de los casos, vamos a señalar que Andrea manifiesta como máxima preocupación al comienzo de su enseñanza la actitud y el concepto que sobre la educación física tienen sus alumnos/as, traducándose este hecho en un excesivo énfasis en el control y la disciplina en el aula, mediatizando su estilo docente, estilo docente que autodefine por no enjuiciar *a priori* a sus alumnos/as y por querer establecer unas relaciones con sus alumnos/as en un plano de igualdad y confianza, cuestión esta altamente influenciada por el intento de actuar de modo contrario a sus experiencias negativas como alumna, en las que dichas relaciones se caracterizaban por el distanciamiento y falta de comunicación entre docente y discentes.

Esta cuestión de las relaciones con sus alumnos/as tropieza con la problemática anteriormente citada, lo que dificulta inicialmente poder establecerla en los parámetros ideales para ella, recurriendo, como estrategia para solucionar esta problemática, a negociar con aquellos grupos más conflictivos, lo cual facilita una evolución hacia relaciones más cordiales y positivas, influyendo y mejorando el clima del aula y fomentando una mejor y mayor participación de los alumnos/as en las tareas.

Como aspectos importantes, respecto al ámbito de las relaciones con sus alumnos/as, es necesario indicar que Andrea va a estar influida en las mismas por el tipo de alumnos o grupo de que se trate en cada momento, así como por el horario escolar, variable organizativa que ejerce una gran influencia en estos aspectos de la vida del aula.

Este tipo de decisiones que Andrea utiliza para avanzar en la solución de estos problemas surge de su experiencia y sus convicciones, señalando la escasa consideración que estos aspectos tuvieron durante su formación inicial.

Como hemos señalado, su preocupación por la actitud y el concepto de los alumnos/as respecto al área de educación física le hace incidir mucho en el control a establecer en el aula, cuestión que llega a transformarse en obsesión para Andrea, traducándose en compor-

tamientos poco controlados y racionalizados, dejando traslucir y reflejar su carácter y personalidad respecto de estos temas.

Todo ello va a influir decididamente en su actuación metodológica, que se modificará en virtud del clima del aula y de los grupos de alumnos/as con los que interactúa, adoptando actitudes y comportamientos contrarios a sus deseos e ideas personales, generándole serios dilemas prácticos e influyendo sobre su capacidad de observación de los acontecimientos del aula. Intentará subsanar o superar este problema mediante la utilización de la variable organización de grupos como facilitadora del control y supeditando la participación de sus alumnos/as a la mejora de dicho control, así como centrando su atención en aquellos alumnos/as a los que califica como más conflictivos o causa de descontrol en el aula, estando todo ello influido por sus experiencias docentes previas.

La acción de informar va a estar determinada o guiada por su intuición y por el momento concreto en la dinámica del aula. Hay que señalar que la gran parte de instrucciones o informaciones que Andrea transmite a sus alumnos/as son para lograr su atención y/o para mantener el control del aula.

La problemática del bilingüismo presente en muchos de sus alumnos/as le hace optar por utilizar de forma casi sistemática la demostración como medio de presentar la información sobre las tareas a realizar, valorando el nivel de adecuación de la misma en virtud de las respuestas de los alumnos/as. Adopta igualmente una serie de rutinas organizativas, que serán utilizadas en función del tipo de información a transmitir a los alumnos/as y que presentan la estructura de primero organizar y después explicar.

Cuando surge algún tipo de conflicto o comportamiento negativo, Andrea va a basar la decisión a adoptar en sus propias convicciones y valores y en función del niño o niña de que se trate, no actuando de igual forma ante sucesos similares. Para ello establece niveles jerárquicos en su actuación, seleccionando cuáles son para ella las cuestiones prioritarias respecto al control y la gestión del aula, llegando a tomar decisiones extremas en aquellos casos catalogados como graves, decisiones que le suponen en casi todas las situaciones dilemas prácticos personales al tener que confrontar sus decisiones con sus ideas y valores al respecto.

A medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje, Andrea evoluciona hacia comportamientos y actitudes más racionales, mejorando en su capacidad de autocontrol ante los conflictos. También se observa una mejora en su capacidad de observación a medida que aumenta su experiencia docente en el aula.

Se constata una gran implicación personal en el desarrollo de su enseñanza (animar, participar en la actividad propuesta), lo cual justifica por valorarlo como un factor de gran influencia en el nivel de motivación que los alumnos/as van a mostrar en clase. Esta consideración se construye en base a sus experiencias como alumna y como docente.

Este valor que concede a la actuación del profesor como dinamizadora de la motivación de los alumnos/as está presente también en los criterios que la guían a ocupar una determinada posición en el espacio del aula o a realizar un determinado desplazamiento (la cercanía física del profesor aumenta la motivación de los alumnos/as hacia la práctica). Junto a éste, señala también criterios como mejorar el control y gestión del aula y ayudar a aquellos alumnos/as con dificultades y/o actuaciones erróneas en la realización de las tareas propuestas.

Su actuación metodológica va a estar muy mediatizada por el comportamiento y el nivel de sus alumnos/as (Andrea presenta bajas expectativas respecto a la capacidad de resolución que puedan tener sus alumnos/as), cuestión que la lleva a recurrir a posicionamientos directivos, influenciados también por la obsesión, ya citada, respecto a la pérdida del tiempo de práctica útil.

4.3.2. Comparación maestros especialistas en educación física noveles

Del conjunto de categorías incluidas en la dimensión “Decisiones preactivas e interactivas” (tabla 1), observamos cómo las categorías más relevantes o con un mayor número de apariciones son las “decisiones preactivas (PCC) e interactivas (DCC) sobre componentes del currículum”, siendo también notable la atención prestada a las “decisiones interactivas sobre las variables organizativas y contextuales (DVO)”. Señalar también, coincidente en los tres casos, el poco valor o poca atención que muestran hacia aquellos alumnos/as que presentan buenos niveles de desempeño en el aula (DAA).

Se comprueba que la actuación, respecto de las decisiones que se toman antes y durante la enseñanza, de Rubén y Andrea presenta unos parámetros en los niveles cuantitativos muy similares, mientras que en el caso de Laura se constatan ciertas diferencias respecto a las decisiones que toma previo al comienzo de las prácticas en relación con las variables organizativas y contextuales (PVO). Asimismo parece ser la menos interesada en tomar algún tipo de decisión ante actuaciones erróneas de sus alumnos/as.

Tabla 1: Comparación “Decisiones preactivas e interactivas”

Sergio	Elena	María
DCC(30,7)	PCC(36,6)	PCC(27,2)
PCC(29,2)	DCC(17,9)	DCC(25,8)
DVO(14,2)	DCP(12,5)	DVO(16,2)
DAE(12,6)	DVO(12)	DAE(14,3)
DCP(8,2)	PVO(10)	DCP(9,5)
PVO(2,5)	DAE(8,75)	DAA(3,8)
DAA(2,08)	DAA(1,9)	PVO(0,4)

En cuanto a las categorías incluidas en la “Dimensión personal” (tabla 2), manifiestan coincidencias en las categorías con un mayor número de aportaciones o referencias “Comportamiento docente” (COD) y “opiniones sobre los componentes del currículum” (OCC), siendo necesario hacer la salvedad de que en el caso de Andrea sus creencias y valores “OCV” van a tener un gran peso específico en su actuación docente, mientras que en Laura y Rubén, siendo importantes, no parecen ser tan determinantes de la misma.

Señalamos por último, lo significativo del porcentaje de aparición de la categoría “Reflexiones sobre su comportamiento docente” (REF) en el caso de Laura, no siendo así para los otros dos sujetos y la no presencia en ninguno de los tres de la categoría “Formación inicial” (FOE), lo cual puede indicarnos la poca influencia o significación que en la actuación de los maestros noveles estudiados tiene dicho proceso.

Tabla 2: Comparación “Dimensión personal”

Sergio	Elena	María
COD(21,1)	OCC(23,5)	COD(21,1)
OCC(19,7)	COD(23)	OCV(13,3)
JUA(16,3)	OVO(7,91)	OCC(11,5)
OCP(5,9)	REF(7,69)	JUA(9,2)
OVO(5,6)	OCV(5,52)	OVO(7,5)
JUC(5,6)	REL(4,52)	JUC(5,9)
OCV(5,4)	OCP(4,52)	EXD(3,6)

Desde una perspectiva cualitativa, la comparación de los resultados encontrados en los tres maestros noveles presenta notables coincidencias.

Así encontramos que, en los tres casos, las preocupaciones iniciales en su actuación didáctica se concretan en:

- Actitud de sus alumnos/as hacia la educación física.
- Disciplina, control y gestión del aula comprobándose que esta problemática mediatiza e influye el comportamiento docente de todos ellos.

En el caso de Rubén, se añade a las señaladas su preocupación por la eficiencia docente, mientras que en Andrea se completan con la dificultad para establecer unas adecuadas relaciones con sus alumnos/as y un aceptable clima del aula.

Su comportamiento docente, que, como ya hemos indicado, va a estar influido por sus preocupaciones iniciales, presenta en los tres casos dificultades para actuar en el aula de forma acorde con sus ideales e intereses, creándoles dilemas personales al tener que actuar de forma directiva y autoritaria ante el comportamiento negativo de sus alumnos/as. Constatamos en los tres casos cierta incapacidad para tomar decisiones racionalizadas y objetivas ante los conflictos que surgen en el aula, decisiones con las que, además, no parecen estar de acuerdo ninguno de los tres.

En el caso de Laura y Andrea, muchas de sus decisiones como docentes van a estar influidas por sus experiencias como alumna en las etapas anteriores a la formación inicial. Asimismo, apoyándose en dichas experiencias, valoran como determinante la implicación del profesor en el grado de motivación que van a presentar sus alumnos/as en el aula, lo que determina claramente su actitud en clase.

Laura y Rubén coinciden en la importancia y valor que tiene aceptar las propuestas que realizan sus alumnos/as respecto a las actividades a realizar en el aula, estando guiada esta apreciación por sus creencias, convicciones, experiencia docente y como alumnos. En el caso de Rubén, añade a todas ellas las recomendaciones realizadas al respecto desde la formación inicial.

En general se comprueba una evolución en su comportamiento docente hacia posicionamientos menos autoritarios y más flexibles a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje y se produce una mejora en el conocimiento y en las relaciones con sus alumnos/as.

Ante los conflictos que surgen en el aula, Rubén y Andrea van a tomar sus decisiones basándose en sus propias creencias y valores, mientras que en el caso de Laura, éstas van a estar más influenciadas por sus experiencias como alumna y en su escasa experiencia docente.

En cuanto a las instrucciones a sus alumnos/as, es manifiesta la preocupación que para Laura y Rubén supone el proceso de su trans-

misión en el aula, comprobándose que, pese a ello, no va a estar sistematizada en ninguno de los casos y respondiendo las decisiones sobre las mismas a procesos intuitivos y al momento que se trate.

En el caso de Laura, el nivel de adecuación de las instrucciones que transmite va a ser establecido por sus propias convicciones al respecto, mientras que en el caso de Andrea, dicho nivel va a ser valorado en función de las respuestas de sus alumnos.

Indican los tres que el procedimiento más utilizado para proceder a transmitir la información al alumno/a va a ser la demostración, justificando esta decisión cada uno con diferentes motivos:

- Es más impactante y gráfico (Rubén).
- Es más eficaz cuando las tareas son complejas (Laura).
- Es más eficaz por la falta de comprensión de sus alumnos/as a raíz del problema del bilingüismo presente en sus aulas (Andrea).

La actuación metodológica de los tres se caracteriza por la dificultad inicial para ser coherentes en su comportamiento docente con las exigencias del método o estilo seleccionado (resolución de problemas), no respetando una de las cuestiones claves del mismo: no proporcionar directamente la solución a los alumnos/as. En el caso de Rubén, el hecho de comunicar la respuesta a sus alumnos/as está motivado por su impaciencia y su preocupación inicial por la eficiencia (no perder tiempo) y por las bajas expectativas que tiene sobre la capacidad de los mismos para poder resolver el problema planteado, motivo este también alegado por Andrea para proceder a comunicar la solución. En el caso de Laura, la justificación para proceder a ello va a ser evitar conflictos en el aula, influido este comportamiento por su preocupación por el control y la disciplina en el aula.

En los tres casos, la posición y los desplazamientos a realizar en el aula van a estar mediatizados por la actuación errónea de sus alumnos/as y su preocupación por el control y la gestión del aula, así como por el convencimiento de que la cercanía del profesor incentiva y refuerza la actuación de los alumnos/as.

Las relaciones con sus alumnos/as van a venir mediatizadas en los tres casos por las experiencias previas de éstos, señalando Laura y Rubén la importancia de fomentar procesos de responsabilidad y autonomía de los alumnos/as en la gestión del aula para la facilitación de dichas relaciones y el establecimiento de un clima del aula positivo. Manifiestan los tres la prioridad que el establecimiento de una buenas relaciones tiene en su actuación docente, al ser valorado como un aspecto decisivo para el futuro desarrollo del proceso didáctico.

5. Conclusiones

En los diversos apartados del capítulo anterior hemos ido presentando y analizando aquellas aportaciones más significativas e importantes que nos permitieran conocer y comprender más profundamente como actúan futuros maestros en educación física en las prácticas de enseñanza en el proceso de diseñar y desarrollar el currículum, así como las premisas y razones que guían dicha actuación.

Las conclusiones más relevantes que se extraen del conjunto de aportaciones recogidas en el estudio se sintetizan en:

1. Los maestros noveles presentan altas expectativas en el comienzo del período docente, lo que se traduce en prisa y ansiedad por alcanzar rápidamente los objetivos diseñados, con el objeto de aumentar su autoafirmación como docentes y reforzar su comportamiento, estando muy mediatizado este comportamiento y las decisiones consecuentes por su preocupación por el tiempo de práctica motriz que realizan sus alumnos/as (tiempo útil).
2. Muestran inicialmente dificultad para adecuar su actuación metodológica a las características y exigencias del método y estilo de enseñanza seleccionados, debido fundamentalmente a la influencia que la preocupación y el control del aula ejercen en su actuación docente. A medida que desaparece esta preocupación y van superando la dificultad que ellos les supone, su actuación metodológica evoluciona hacia posiciones más acordes y coherentes con el método y estilo seleccionado.
3. La preocupación inicial por el control y la gestión del aula provoca la adopción por los mismos de planteamientos directivos y autoritarios, lo que les crea graves dilemas entre sus ideales y convicciones y las decisiones a tomar en el aula. Estos posicionamientos tan rígidos evolucionan hacia posturas más flexibles, abiertas y comprensivas a medida que la preocupación que los generaba disminuye progresivamente.
4. El establecimiento de unas buenas relaciones y de un adecuado clima del aula se convierte en una de las máximas prioridades de los docentes noveles en el comienzo de su enseñanza. Señalan la influencia que ello tiene en poder avanzar en la consecución de otros objetivos en su proceso didáctico, planteando la necesidad de dejar un tiempo para ello en el comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Las maestras noveles perciben que los comportamientos negativos de los alumnos/as y la dificultad en el establecimiento de

- unas adecuadas relaciones están influidos por el hecho de que el docente sea mujer, aduciendo en este sentido la mayor exigencia y demostración de capacidades que como docentes de esta área se les exige por la tradición existente sobre el modelo de profesor.
6. Los maestros noveles señalan que la observación de la actuación de sus alumnos/as, sea para informarles de malas actuaciones en su ejecución, sea para proceder a su evaluación, está mediatizada por la preocupación y dificultad encontrada en la gestión y el control del aula, lo cual se traduce en apreciaciones globales, poco rigurosas y en un tratamiento deficitario en la recogida de datos para la evaluación de sus alumnos/as y en la propia evaluación de los mismos.
 7. Informar a sus alumnos/as es valorado como uno de los momentos más difíciles en su actuación en el aula, influido claramente por los problemas de control y los malos comportamientos de sus alumnos/as. Esta dificultad se concreta en aspectos como cuál debe ser el contenido de la información, cantidad y calidad de la misma y modo de presentación y transmisión. Para resolver esta última cuestión (transmitir la información), se decantan mayoritariamente, aunque por diferentes motivos, por la demostración como medio de presentar la información a sus alumnos/as.
 8. Consideran la motivación de sus alumnos como el factor clave para un eficaz desarrollo del proceso didáctico, mediando esta variable del aprendizaje en la toma de decisiones que realizan en la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.
 9. La motivación hacia la enseñanza que presentan los docentes noveles de educación física depende fundamentalmente del nivel de desempeño que muestran sus alumnos/as ante sus propuestas didácticas y por el grado de cumplimiento de sus expectativas.
 10. Utilizan rutinas organizativas para presentar la información a sus alumnos/s, evolucionando desde rutinas donde primero organizan (procediendo ellos a la distribución del grupo de alumnos/as) y después explican o demuestran (ya organizados suponen menor dificultad para controlarlos), hacia rutinas donde primero explican o demuestran y después realizan la organización del grupo-clase (conceden autonomía y cierta libertad a sus alumnos/as para proceder a ello).
 11. Las escasas experiencias docentes y sus experiencias como alumnos/as guían y median en gran medida las decisiones preactivas e interactivas que adoptan, especialmente en los

aspectos referidos al diseño y desarrollo del currículum, al establecimiento de relaciones en el aula y en la adopción de determinadas estrategias en su actuación en el aula ante los conflictos que en ella se puedan generar. También influyen decisivamente en la organización del grupo-clase que realizan.

12. Influidos por los problemas de gestión y control del aula y por la actitud que muestran muchos de sus alumnos/as hacia la educación física, los maestros noveles consideran una prioridad en su proceso didáctico fomentar y desarrollar procesos de autonomía en sus alumnos/as, en el convencimiento de que ello redundará en una mejora del clima del aula, en una facilitación del control y en un aumento de sus posibilidades para observar y evaluar a sus alumnos/as.
13. Destacan que el nivel de motivación de los alumnos en clase de educación física está influenciado por el grado de implicación que presenta y la actitud que muestra durante el desarrollo de la actividad del aula (participar en la actividad, animar a sus alumnos reforzando su actuación en el aula), así como por el grado de motivación que hacia la enseñanza muestra el profesor en el aula.
14. Sus decisiones respecto a la posición y los desplazamientos a realizar en el aula están guiadas prioritariamente por razones como proporcionar *feedback* a aquellos alumnos/as que muestran actuaciones incorrectas en la realización de las tareas que plantean en el aula y en sus convicciones y preferencias personales (la cercanía física del profesor aumenta la motivación de los alumnos/as, creencia basada en sus propias experiencias como alumnos/as). En menor medida, aun siendo una razón importante, tener un mejor control de sus alumnos/as.
15. Los maestros noveles presentan una escasa atención (corroborada por el escaso número de decisiones que toman) durante la fase interactiva de la enseñanza hacia las realizaciones correctas de sus alumnos/as en las tareas planteadas. Orientan fundamentalmente su atención (número de decisiones) hacia aquellos alumnos que muestran dificultades para adecuar sus comportamientos a las exigencias de las tareas, lo que podría significar un mayor interés en que todos los alumnos alcancen unos mínimos en sus niveles de competencia motriz, más que en propiciar una mejora individual partiendo de los niveles iniciales. Este hecho se confirma en la inexistencia en sus diseños de planteamientos individualizadores para los diferentes niveles de desempeño existente en el aula.

*Cuadro-síntesis de las dimensiones de reflexión ética
Propuestas para la evaluación de programas y proyectos sociales*

Elementos centrales	Inherentes a la reflexión ética	Preguntas de la reflexión ética (ejemplos)
Recursos materiales, humanos, financieros. Bien - bienes. Justicia.	Principios de justicia:	-¿Qué tipo de igualdad propone una política?, ¿coincide con la igualdad pretendida por los sectores desde los que surge la demanda o necesidad social?, ¿en qué aspectos?, ¿comprende la controversia e intenta resolverla?, ¿cómo?, ¿los mecanismos de distribución utilizados refieren a esa esfera de bienes o trasvasa a la primacía de otros bienes?
	Bienes ponderados:	-¿A qué bien/es tiende la intervención política?, ¿qué bien/es los sujetos implicados demandan?, ¿cuál es el significado social que adquieren los bienes en cuestión para los distintos actores?, identificando discrepancias y acuerdos ¿sería posible establecer una jerarquización que fundamente las decisiones a tomar legítimándola en el consenso de los actores?, ¿cuál podría ser el tratamiento de lo que "queda afuera"?, ¿podría corresponder a otra esfera de decisión?
	Eficacia:	- Dentro de las previsiones realizadas y de la finalidad a alcanzar, la acción ¿es adecuada y pertinente para lograr el cambio deseado o, al menos generar las condiciones de posibilidad para la realización del bien pretendido y su justa distribución? Si así fuera, esa adecuación y pertinencia se vincula ¿a la concepción de la problemática, a la ponderación de bienes, a problemas a nivel de disposición de recursos técnicos o a otras dimensiones implicadas en la intervención?, ¿en los aspectos centrales o más bien periféricos de la problemática?, ¿concretamente en cuáles?

Eficiencia:

—¿Los medios empleados para la prosecución de los objetivos planteados, han sido destinados a la esfera de bienes que permitan efectivamente la potenciación del desarrollo esperado en la misma en torno a la finalidad propuesta? ¿Ha sido transparente la gestión y administración de los recursos respecto de los bienes?, ¿en qué aspectos se hace observable esa transparencia? ¿La proporción de recursos se asignan en términos de actividades de mayor impacto social, o a partir de otros criterios?, ¿cómo se fundamentan los criterios de distribución proporcional de recursos al interior del mismo programa?, ¿por mayor impacto, por urgencia de problemática, por alcance —cantidad— a nivel de beneficiarios, por capacidad sinérgica de los recursos, o por otros criterios?, ¿cuáles son los argumentos a favor de dichos criterios en relación con otros? A nivel “microsocial” —de la unidad generadora—, ¿cuáles han sido y/o cuáles pueden ser los criterios de utilización y distribución del gasto?, ¿se han resuelto por consenso de distintos actores?, ¿quiénes han participado en su formulación?, ¿permiten dichos criterios evitar problemas de corrupción u opacidad en el gerenciamiento y distribución de los recursos?, ¿fomenta la mayor capacidad administrativa y normativa para autointerrogarse y autoregularse críticamente respecto de los mismos?, ¿cómo deberían redefinirse para que esto sucediera?

Calidad:

—A partir de los aspectos involucrados en la definición de la problemática, ¿cuáles serían los requerimientos que se podrían establecer en virtud de la respuesta deseable para la articulación de todos ellos en función de la finalidad y necesidad a atender?, ¿cuáles son los aspectos ponderados al momento las decisiones que permiten concretizar o crear las condicio

nes de posibilidad de concretar las prestaciones y servicios?; si no se contempla a *todos* los elementos implicados en lo que constituye un servicio o prestación identificable con el óptimo-deseable, ¿qué aspectos son los que determinan la “*distan-*cia” entre lo deseado y lo concreto?, ¿por qué han sido ponderados esos aspectos respecto de los otros? Las diferencias en disponibilidad y calidad de los recursos utilizados, ¿contemplan las diferencias verificables o verificadas entre los beneficiarios y las particularidades de las diferentes situaciones y relaciones implicadas en la problemática en atención?

Comportamientos y actitudes subjetivas y sociales.
Procedimiento democrático.

Desarrollo de la autonomía (personal y organizacional):

—¿Conduce el programa al desarrollo de mayores niveles de autodeterminación relativa, o fomenta dependencia?, ¿tende a construir condiciones de posibilidad para el fomento de la libertad (derechos y oportunidades, autogobierno y capacidad de determinación de objetivos y planes de acción, personales y de la organización?, ¿permite aprendizajes tales en torno a las propias decisiones que pueda generar condiciones de replique o de nuevos desafíos organizacionales (y personales), o fortalece ciertos mecanismos paternalistas y clientelistas?

Promoción de los derechos (y libertades en términos positivos):

—¿Fomenta la noción de sujeto de derecho-agente o de beneficiario-cliente?, ¿qué modalidades asumen las distintas relaciones sociales que se establece en relación a los roles y status al interior de la toma de decisiones para la planificación y evaluación?, ¿permite reconocer el potencial de la persona y de la propia organización a fin de desarrollar libremente sus capacidades?

Capacidad de proteger y realizar los fines sociales conforme las demandas que originaron la intervención:

—¿Ha generado comportamientos democráticos y transferencia de recursos procedimentales para la búsqueda y realización de distintas actividades que per-

mitan asumir el protagonismo por parte del mayor número de los actores interesados, en el logro de objetivos y fines propuestos a partir de las necesidades y demandas sociales que dieron fundamento al programa o proyecto?

Capacidad de construir ámbitos de participación efectiva:

—¿Genera o ha generado aprendizajes = ¿cuáles?— favorecedores o contrarios al desarrollo de actitudes y/o conductas vinculadas con: *la participación efectiva en la confección de la “agenda” de discusión; la participación efectiva en el diseño de instrumentos y criterios de análisis; el acceso a información necesaria para la propuesta y decisión; igualdad de voz y voto en la etapa decisoria; control del programa de acción, su gestión y evaluación.*

Cambio social significativo
Relevancia social
Pertinencia de sentido

Calidad de vida/Bienestar.
Noción de ciudadanía.
Consolidación de relaciones solidarias organizadas y sistemáticas.
Condiciones de posibilidad para construcción de nuevas tramas sociales en orden a transformaciones deseables y deseadas por los distintos actores (en términos de justicia, equidad, pluralidad, bienestar, calidad de vida).

—¿Qué cambios o transformaciones en relación con los actores —sus prácticas, consideraciones, procedimientos organizacionales, etc.—, y de éstos con el contexto micro y macrosocial más amplio, es posible reconocer a partir de la implementación del programa?, ¿permite pensar en condiciones de posibilidad de articular proyectos alternativos o refuerza ideas de inalterabilidad de lo social?, ¿qué capacidades subjetivas, organizacionales, sociales promueve, desarrolla o consolida el programa en términos de construcciones sociales de justicia, calidad de vida y/o bienestar?

Anexo I

Sistema de categorías utilizado en la investigación Dimensiones, categorías y códigos

Variables organizativas y contextuales

ORG: Organización de grupos
CNT: Control del aula
ESP: Espacios donde se realiza la clase
HOR: Horarios de clase
TIE: Tiempo que dedica a cada tarea de aprendizaje
EPA: Experiencias previas de los alumnos en E. F.
RAT: Relación del grupo de alumnos con sus tutores de aula
MOT: Motivación de los alumnos

Dimensión personal

REL: Relaciones con sus alumnos
EXD: Experiencia docente
FOE: Formación inicial
EXA: Experiencias como alumno
OCV: Opiniones sobre creencias y valores
OCC: Opiniones sobre cuestiones curriculares
OVO: Opiniones sobre variables organizativas y/o contextuales
OCN: Opiniones sobre cuestiones no curriculares
OCP: Opiniones sobre cuestiones problemáticas
JUC: Juicio sobre algún componente curricular
JVO: Juicio sobre variables organizativas y/o contextuales
JUP: Juicio sobre una situación problemática
JUA: Juicio sobre los alumnos
DIL: Dilemas
REF: Reflexión sobre su actuación docente
REC: Reflexión sobre componentes curriculares
REV: Reflexión sobre variables organizativas y/o contextuales
COD: Comportamiento docente y actitudes ante situaciones de enseñanza

Decisiones preactivas

PCC: Decisión referida a algún componente curricular
PVO: Decisión referida a variables organizativas y/o contextuales

Decisiones interactivas

DCP: Decisión ante conflicto en el aula
DCC: Decisión referida a algún componente curricular
DVO: Decisión referida a variables organizativas y/o contextuales
DAA: Decisión basada en la actuación correcta de los alumnos ante las áreas
DAE: Decisión basada en la actuación errónea de los alumnos ante las tareas

6. Bibliografía

- Bogdan, R. y Biklen, S. (1982), "Qualitative Research for Education", en Colás, M. P. y Rebollo, M. A. (1993), *Evaluación de programas. Una guía práctica*, Kronos, Sevilla.
- Borko, H. (1986), "Clinical Teacher Education: The Induction Years", en Marcelo, C. (1989), *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990), *Métodos de investigación educativa*, La Muralla, Madrid.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1992), *Investigación educativa*, Alfar, Cádiz.
- Connelly, M. y Clandinin, D. J. (1990), "Stories of Expediencies and Narrative Inquiry", en *Educational Researcher*, vol. 19, N° 5, pp. 2-14.
- Del Villar, F. (1993), *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E. F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*, Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).
- Delgado, M. A. (1989), *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de educación física*, Universidad de Granada (tesis doctoral inédita).
- Dunkin, J. J. y Biddle, B. J. (1975), *The Study of Teaching*, Rinehart and Winston, Holt.
- Elliott, J. (1986), *Investigación-acción en el aula*, Servicio de Publicaciones de la Generalitat, Valencia.
- Escudero, J. M. (1986), "El pensamiento del profesor: Un estudio de caso", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, N° 11, pp. 91-108.
- Erickson, F. (1990), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C. (1990), *La investigación sobre la enseñanza*, vol. II, Paidós, Barcelona.
- Fullan, M. (1982), "The Meaning of Educational Change", en Solmon, M. A., Worthy, T. y Carter, J. A. (1993), "The Interaction of Scholl Context and Role Identify of First-Year Teachers", *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 313-328.
- García Ruso, H. (1992), *La formación del profesorado de educación física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*, Universidad de Santiago de Compostela (tesis doctoral inédita).
- Geertz, C. (1973), "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture", en Wittrock, M. C. (1990), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.
- Geertz, C. (1983), "Blurred Genres: The Refiguration of Social Thought", en Wittrock, M. C. (1990), *La investigación de la enseñanza*, vol. I. *Enfoques, teorías y métodos*, Paidós, Barcelona.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1976), "The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research", en Goc Karp, G. (1989), "Participant observation", en Graham, K. C., Hohn, R. C., Werner, P. H. y Woods, A. M. (1993), "Prospective PETE Students, PETE Student Teachers and Clinical Model Teachers in a University Teacher Education Program", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 161-179.
- Graham, G., Hopple, C., Manross, M. y Sitzman, T. (1993), "Novice and Experienced Children's Physical Education Teachers: Insights into their Situational Decision Making", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 197-214.
- Graham, K. C., Hohn, R. C., Werner, P. H. y Woods, A. M. (1993), "Prospective PETE Students, PETE Student Teachers and Clinical Model Teachers in a University Teacher Education Program", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 161-179.
- Imbernón, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.
- Khun, T. S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*, F. C. E., México.
- Lacey, C. (1977), "The Socialization of Teachers", en Marcelo, C. (1989), *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lakatos, I. (1983), *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza, Madrid.
- Lortie, D. (1975), *The Schoolteacher. A Sociological Study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Marcelo, C. y otros (1991), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Medley, D. (1980), "Research in Teaching Competency and Teaching Tasks", en Pérez Gómez, A. (1985), "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- Merriam, S. (1988), "Case Study Research in Education. A Qualitative Approach", en Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*, Labor, Barcelona.
- O' Sullivan, M. (1989), "Failing Gym is Live Failing Linh or Recess: Two Beginning Teacher's Struggle for Legitimacy", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 8, pp. 227-242.
- Patton, M. Q. (1983), "Qualitative Evaluation Methods", en Goc Karp, G. (1989), "Participant Observation", en Darst, P. W., Zakrajsek, D. B. y Mancini, V. H. (1989), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, Human Kinetics Books, Illinois.
- Pérez Gómez, A. (1985). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- Pérez Serrano, G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, vol. I y II, La Muralla, Madrid.
- Pieron, M. (1986), *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*, Unisport Andalucía, Málaga.
- Shulman, L. S. (1990), "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea", en Wittrock, M. C. (1990), *La investigación de la enseñanza*, vol. I, Paidós, Barcelona.
- Siedentop (1981), "Data Collection for Managerial Efficiency in Physical Education", en Darst, P. W., Zakrajsek, D. B. y Mancini, V. H. (1989), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction*, Human Kinetics Books, Illinois.
- Solmon, M. A., Worthy, T. y Carter, J. A. (1993), "The Interaction of Scholl Context and Role Identify of First-Year Teachers", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 313-328.
- Stenhouse, L. (1978), "Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Education", en Erickson, F. (1990), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. C. (1990), *La investigación sobre la enseñanza*, vol. II, Paidós, Barcelona.
- Stroot, S., Faucette, N. y Schwager, S. (1993), "In the Beginning: The Induction of Physical Education", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 375-385
- Stroot, S. y Oslin, J. L. (1993), "Use of Instructional Statements by Preservice Teachers for Overhand Throwing Performance of Children", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 13, pp. 24-45.
- Tousignant, M. y Brunelle, J. (1982), "Les courants de recherche en enseignement de l'éducation physique", en *Revue des Sciences de l'Éducation*, N° 8, pp. 63-67.
- Veenman, S. (1984), "Perceived Problems of Beginning Teachers", en Imbernón, F. (1994), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Graó, Barcelona.
- Ying, D. (1989), "Case Study Research. Design and Methods", en Marcelo, C. y otros (1991), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zeichner, K. y Tabachnik, R. (1981), "Are Effects of University Teacher Education 'Washed out' by School Experience?", en Stroot, S., Fancette, N. y Schwager, S. (1993), In the Beginning: The Induction of Physical Education", en *Journal of Teaching in Physical Education*, N° 12, pp. 375-385