

ANÁLISIS DEL PENSAMIENTO DE DOCENTES NÓVELES EN EDUCACIÓN FÍSICA MEDIANTE LA UTILIZACIÓN CONJUNTA DE TÉCNICAS CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

Granda, J.

Escuela Universitaria de Magisterio de Melilla
Universidad de Granada

RESUMEN

En el ámbito de la investigación educativa en particular, y en el de las ciencias sociales en general, encontramos posiciones enfrentadas entre los defensores de los dos grandes paradigmas o perspectivas de investigación: la investigación positivista o cuantitativa y la investigación naturalista (también denominada etnográfica, fenomenológica, interpretativa) o cualitativa. Son muchas las voces que abogan por adoptar posiciones eclécticas, donde ambos paradigmas se complementen y enriquezcan la investigación, en contraposición a situaciones de rigidez conceptual, de reduccionismo intelectual que perjudican en vez de favorecer el avance del conocimiento. El estudio que se recoge en este artículo utiliza esta vía de complementariedad entre ambos métodos, con objeto de encontrar relaciones entre las diferentes categorías halladas en el estudio del comportamiento docente de maestros-especialistas noveles en Educación Física.

PALABRAS CLAVE: Metodogías de investigación educativas. Pensamiento del Profesor. Formación Inicial. Maestros noveles de Educación Física

ABSTRACT

In the ambit of the educational research in particular, and in that of the social sciences as a rule, we find positions faced between the advocates of the large two paradigms or perspectives of research: the positivist or quantitative research and the naturalist (also designated ethnography, phenomenologic, interpretive) or qualitative research. They are many the voices that advocate by adopting eclactical positions, where both paradigms are complemented and enriched with this the research, in contrast to conceptual inflexibility situations, of intellectual reductionism that prejudice instead of favoring the advance of the background. The study that is collected in this I articulate uses this by of complement between both methods, with the purpose of finding relationships between the different category found in the educational behavioral study of teacher in physical education novels.

KEY WORDS: Research education methodology. Teacher thinking. Initial formation. Novice teachers of Physical Education.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, y más

concretamente en el campo de las Ciencias de la Educación, encontramos fuertes y frecuentes discusiones planteadas en términos dicotómicos e incluso antagónicos acerca de los métodos más adecuados para el desarrollo del conocimiento.

Así encontramos investigación psicométrica versus investigación etnometodológica; investigación de laboratorio versus investigación de campo; investigación experimental versus investigación naturalista, términos que nos conducen a referencias conceptuales y metodológicas distintas sobre las que se pretende desarrollar la ciencia, como si ésta fuera una y la forma de hacerla y de interpretarla fuera lineal.

Esta situación ha conducido a las tradiciones de investigación (Jacobs, 1989) en el ámbito de las Ciencias Sociales, y por ende en el ámbito de las Ciencias de la Educación, a un punto de vista reduccionista, encontrándonos con un gran división entre las perspectivas cualitativas y cuantitativas. Esta diatriba está caracterizando gran parte de la discusión entre los investigadores en el campo de la educación. Sin embargo, poco a poco se ha ido planteando también la necesidad de superar esta aparente discusión de sordos en que se estaba convirtiendo el debate ya mencionado (Medina, 1992: 10).

Como señala Alvarez (1986:13) "ningún método tiene patente de exclusividad de hacer investigación científica o de hacer ciencia". Y añade "ambas perspectivas son necesarias, ambas pueden funcionar conjunta y complementariamente,

En definitiva, todos los métodos que sirvan para el estudio y el conocimiento de un asunto determinado puede ser útil, pues siempre se quiere "información variada recogida por diversas técnicas" (Cronbach, 1980:8).

Por todo ello podemos deducir que una síntesis multimetodológica puede ser la solución que supere este antagonismo, solución que proclaman numerosos investigadores del ámbito de las Ciencias Sociales.

Esta consideración no debe llevarnos a caer en situaciones engañosos, intentando aplicar en todos los casos métodos y técnicas de ambas perspectivas. Lo que se propugna es la utilización en cada caso, en función de los objetivos del estudio, de las premisas conceptuales de las que parte el investigador o de las que se parte en la investigación, de aquel método y técnica más apropiado, compartiendo ambas perspectivas cuando ello sea posible por las características y el tipo de intervención a realizar.

Glaser y Strauss (1967:17-18) afirman "que no existe choque fundamental entre

los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos", y continúan señalando "creemos que cada forma de datos resulta útil tanto para la comprobación como para la generación de teoría, sea cual fuere la primacia del énfasis".

Partiendo de estas premisas se ha realizado el estudio que aquí se presenta. Este trabajo se sitúa en la perspectiva o paradigma del pensamiento del profesor, pero utilizando de forma combinada, para extraer sus conclusiones, métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas.

En este mismo marco de investigación "Pensamiento del profesor" Marcelo (1992:26-27) realizó un estudio con 106 profesores principiantes para tratar de determinar los principales problemas que afectaban a dichos profesores, utilizando como instrumento de recogida de datos la entrevista semiestructurada.

A partir de la frecuencia de aparición de las diferentes categorías elaboradas elaboró una matriz de datos (106 sujetos con 33 variables cada uno), sometiendo dicho conjunto al estadístico "R" de Pearson.

Los pares de categoría con mayor nivel de correlación fueron sometidos posteriormente al análisis cualitativo mediante la utilización del paquete AQUAD 3.0, con objeto de corroborar que la significación e intencionalidad reflejada en los textos se correspondía con el nivel de correlación numérica.

También en este ámbito, Viciano (1996: 393-396) realizó un estudio de caso con profesores de E.F. principiantes de Ed. Secundaria, con el fin de analizar la influencia de un programa de formación permanente colaborativo. A partir de las categorías extraídas del análisis de contenido del discurso, profundizó en el análisis de las relaciones entre las categorías temáticas más significativas, utilizando como procedimiento de análisis, al igual que en el estudio de Marcelo (ob. cit.), la distancia entre líneas con el que aparecían las categorías seleccionadas en los textos analizados.

2. EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR COMO PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

El denominado por Pérez Gómez(1985) "Paradigma mediacional centrado en el profesor" y que es denominado por otros autores (Marcelo, 1987; Ben Peretz,1988) "Paradigma del Pensamiento del Profesor" considera que el profesor es un sujeto racional y reflexivo durante todo el proceso de enseñanza, señalando sus pensamientos, juicios y decisiones como componentes básicos de su actividad docente.

Shavelson (1983) señaló dos presupuestos fundamentales sobre los que descansarían los procesos de pensamiento de los profesores. En primer lugar que "Los profesores son profesionales racionales que realizan juicios y llevan a cabo decisiones en un entorno complejo e incierto" y en segundo lugar "El comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones". En esta misma línea Marcelo (ob. cit.) consideró que el profesor no es un autómatas en sus clases y lo diferenció de un mero técnico que aplicaría en su actividad ciertas recetas en contextos similares, basadas en unos repertorios previamente adquiridos, transformando, de esta manera, la visión que sobre el profesor ha dominado en algunos ambientes educativos como los dedicados a la formación inicial. Así se refiere al profesor como "sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional", y acepta que "los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta".

Desde esta consideración queremos partir. Pensamos que esta perspectiva puede ayudarnos a comprender la actividad docente puesto que nos sitúa en el camino de poder conocer cómo se pasa del pensamiento a la acción. Al mismo tiempo modifica la consideración que se ha tenido sobre el papel que el profesor juega en la enseñanza, ya que hasta ahora, y es la visión que ha predominado en las Escuelas de Magisterio, se ha considerado a los profesores como meros técnicos de la enseñanza que aplican unos determinados métodos o técnicas que habían asimilado en su periodo de formación inicial o durante su práctica docente.

Asumiendo la hipótesis que el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan, así como el descubrir sus teorías implícitas y creencias personales y el conocimiento práctico o artesanal (Leinhardt,1990), deberán aportar luz acerca de la investigación sobre la eficacia docente, podemos deducir que dichas recomendaciones deben aportarnos ciertas orientaciones de cara a la formación y perfeccionamiento del profesorado. Coronel(1986) señala al respecto que "Los estudios sobre el pensamiento de los profesores pueden contribuir a mejorar nuestra

comprensión de los procesos didácticos y su proyección, en parcelas como la práctica de la clase, la innovación curricular, formación y perfeccionamiento del profesorado, evaluación, planificación, etc. y favorecen el clima para una reconsideración y reconceptualización de la didáctica que incorpore en un enfoque integrador, flexible y multidimensional, la complejidad del mundo de la enseñanza", señalando en esta misma línea Clark (1986) "que el objetivo final de la investigación sobre el pensamiento del profesor consistiría en llegar a descubrir la psicología cognitiva de la enseñanza, para que fuera utilizable, entre otros, por los formadores de profesores y los mismos enseñantes".

Esta consideración refuerza nuestro propósito de intentar mejorar nuestro currículum formativo a partir de los hallazgos y descubrimiento que se puedan ir encontrando en investigaciones como la que aquí presentamos.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.1. CONTEXTO

El contexto de estudio han sido las aulas de dos colegios públicos de Ed Primaria de la ciudad de Melilla.

3.1.1 PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Los/as alumnos/as participantes y colaboradores del presente estudio son José, Lucía y Pepa (Estos nombres son ficticios para mantener el adecuado anonimato que exige este tipo de estudios). Maestros especialistas en E.F. novales(primer o segundo año de docencia) presentan como características idóneas para su elección su compromiso con la materia y el interés mostrado permanentemente durante su período de Formación Inicial. 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, resaltar su voluntariedad e interés en participar en la investigación.

3.2 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 "porqué" 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 casos:

- 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

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para asegurar la validez de los datos, hemos procedido en la recogida 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 del alumno y recogido notas de campo a lo largo de las sesiones de prácticas.
- b) Entrevistas de estimulación de recuerdo: Se han realizado un total de 8 entrevistas semiestructuradas a lo largo de las prácticas a cada uno de los participantes en la investigación. Se han utilizado como referente para la realización de entrevistas las grabaciones de vídeo realizadas al alumno 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 maestros/as en diarios personales, contruidos mientras se ha procedido a la realización del estudio.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Todos los textos han sido transcritos y codificados, utilizando para ello el sistema de categorías que aparece recogido en el anexo 1. Se ha utilizado para toda la realización del proceso el paquete informático AQUAD 3.0.

4.1. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS DATOS

A través de la opción "contar" del programa AQUAD se han obtenido la frecuencia de las distintas categorías utilizadas en la codificación de los textos analizados y a partir de ello se ha construido una matriz de datos (Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1. Frecuencias y porcentaje de cada categoría

	SERGIO(F)	SERGIO(%)	ELENA(F)	ELENA(%)	MARIA(F)	MARIA(%)
PCC	92	6,7	88	8,4	57	5
PVO	8	0,5	24	2,2	1	0
DCP	26	1,8	30	2,8	20	1,7
DCC	97	7	43	4,1	54	4,8
DVO	45	3,2	29	2,7	34	3
DAA	6	0,4	5	0,4	8	0,7
DAE	40	2,9	21	2	30	2,6
DIS	52	3,7	39	3,7	33	2,9
OBJ	16	1,1	11	1	10	0,85
CON	29	2,1	26	2,4	30	2,6
MET	12	0,8	22	2,1	5	0,4
INS	50	3,6	41	3,9	23	2
MAT	32	2,3	9	0,8	14	1,2
TAR	138	10	77	7,3	78	6,9
EVA	18	1,3	35	3,3	18	1,6
NEE	2	0,12	3	0,26	6	0,5
ORG	53	3,7	37	3,5	28	2,4
CNT	3	0,2	5	0,4	24	2,1
ESP	12	0,8	8	0,7	20	1,7
HOR	13	0,83	0	0	7	0,6
TIE	14	0,85	27	2,3	19	1,65
EPA	8	0,5	5	0,4	14	1,2
RAT	3	0,2	3	0,26	2	0,2
MOT	22	1,6	16	1,4	27	2,4
REL	12	0,8	20	1,9	19	1,65
EXD	22	1,6	11	1	22	1,9
FOE	28	2	17	1,6	22	1,9
EXA	0	0	13	1,2	11	0,95
OCV	32	2,2	24	2,25	81	7,2
OCC	116	8,4	104	9,9	70	6,2
OVO	33	2,4	35	3,3	46	4
OCP	35	2,5	20	1,9	19	1,65
OCN	1	0	0	0	8	0,7
JUC	33	2,4	19	1,8	36	3,1
JVO	11	0,8	7	0,6	13	1,1
JUP	4	0,25	2	0,15	5	0,4
JUA	96	6,9	16	1,4	56	4,9
DIL	6	0,4	9	0,8	14	1,2
REF	14	1	34	3,2	0	0
REC	11	0,8	8	0,7	1	0
REV	4	0,25	0	0	1	0
COD	124	9	102	9,7	139	12,3
TOTAL	1373	100	1045	100	1125	100

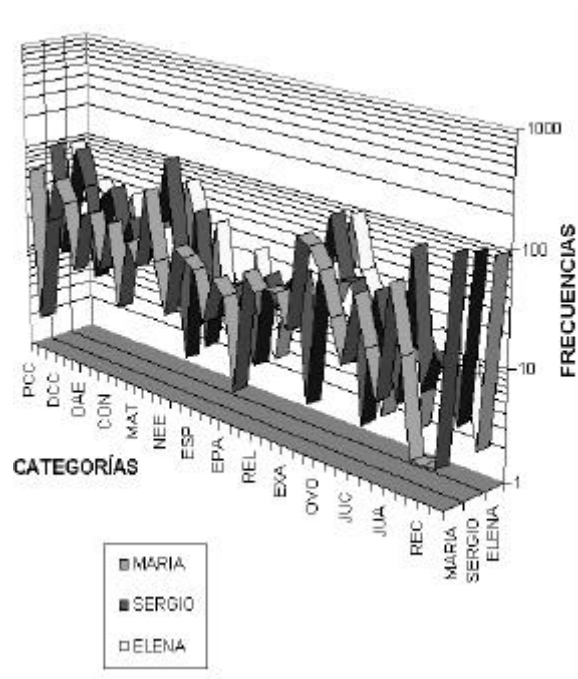


Fig. 1. Frecuencias por categorías

Se ha procedido a aplicar el estadístico "R de Pearson" a dichos datos, utilizando para ello el paquete estadístico SPSSWIN 6.1, obteniendo los resultados que aparecen reflejados en la tabla 2 (en dicha tabla solo mostramos las relaciones entre categorías que han alcanzado un resultado significativo).

Tabla 2: Relaciones significativas encontradas entre las categorías de análisis al someter los datos de frecuencia de cada una de ellas al estadístico r de Pearson (*= $p < .05$; **= $p < .005$)

EXA-DCC*	JUC-CON*	MET-MOT*	DAE-JUA*	REF-COD**
ESP-EPA**	ESP-DAA**	EPA-DAA**	EVA-EXD**	NEE-OCC*
MET-COD**	OVO-CNT*	REL-DCC*	FOE-DAE*	REV-DCC*
MAT-DCC**	MOT-COD*	PVO-CON*	HOR-DAE*	EXD-EVA**
ESP-DCP*	INS-DIL*	JUA-FOE*	JUA-HOR*	REC-INS*
ORG-DIS*	PVO-JUP*	PVO-JVO*	REV-MAT*	NEE-OCC*
NEE-REC*	REC-OCC*	CNT-OVO*	PCC-OVO*	JVO-JUP*
CNT-PCC*	DAE-FOE*	REL-EXA*	OCV-OCP*	

4.2. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

A partir de los resultados encontrados en el análisis estadístico, hemos procedido, siguiendo a Marcelo (ob. cit.) a someter el conjunto de textos codificados al análisis de distancia entre códigos (máximo 5 líneas), con objeto de corroborar cualitativamente los datos alcanzados en el análisis anterior, tratando de verificar en el significado de los participantes la existencia de tales relaciones entre las diferentes categorías. El resultado de este procedimiento queda presentado en la tabla 3, donde se comprueba que algunas de las relaciones significativas en el análisis estadístico no se confirman en el análisis cualitativo, mientras que otras nuevas relaciones surgen como consecuencia de éste último.

Tabla 3: Relaciones entre las diferentes categorías en los maestros-especialistas noveles en Educación Física.

CATEGORÍAS	ELENA	Mª DEL MAR	SERGIO	TOTAL
FOE-COD	5	6	5	16
INS-OCC	4	3	3	10
DCP-COD	5	3	5	13
INS-COD	8	6	6	20
CON-FOE	4	0	4	8
EVA-COD	5	0	4	9
TIE-DIS	2	0	4	6
EXD-COD	3	0	5	8
INS-TAR	6	0	8	14
ORG-DCC	5	0	11	16
OVO-COD	4	6	0	10
OCV-REL	3	7	10	10

Establecida las relaciones definitivas entre las diferentes categorías, procede realizar el análisis de contenido del discurso comprendido en los párrafos acotados por los códigos seleccionados, con objeto de establecer las interpretaciones implícitas en

los mismos y extraer las oportunas conclusiones.

Para ello se van a ir describiendo códigos relacionados, las interpretaciones que se realizan y un ejemplo de los párrafos seleccionados correspondientes a cada uno de los pares de códigos. Solo se van a presentar aquellas relaciones más significativas desde nuestro punto de vista, significación establecida por presentar una especial importancia en relación a los procesos de formación del docente de Educación Física.

a) Categorías INS-COD

El análisis realizado muestra una especial preocupación por la forma en que la información es presentada y transmitida a sus alumnos/as, preocupación acompañada de dudas e inseguridades acerca de lo correcta que ha podido ser su actuación a este respecto.

Porque alguien me preguntó o vi caras muy raras como de no haberse enterado y por eso lo haría otra vez. Suelo hacerlo así. También a veces porque cuando he terminado de dar mi explicación pienso que no la he dado de forma muy clara.(LUCÍA1)

Pienso que quizás me expliqué mal. Estaba intentando que resolvieran un problema y al final cogí y lo hice prácticamente yo. En las demás clases intenté que lo resolvieran ellos pero más de una vez he tenido que parar la actividad y repetir un par de veces para que lo entendieran (JOSÉ1)

Quizás queremos recargar el sistema demasiado, demasiada información y después te das cuenta de que no, que se trata de dar lo mínimo para empezar y después ir complicando (JOSÉ9)

Posteriormente creo que influye la poca experiencia que tengo, porque a medida que voy teniendo más experiencia no recargo tanto la información, lo procuro por lo menos, lo tengo más presente. (JOSÉ9).

Respecto a la relación espacial que establecen con sus alumnos/as en el momento de proporcionar información inicial o feedback sobre su respuesta, coinciden en la necesidad de tener una cercanía física con ellos, ya que ello garantiza confiabilidad y seguridad a los alumnos, partiendo de sus propias creencias para adoptar dichas decisiones.

P: ¿Ahora te paras en este otro lado del espacio para dar las indicaciones?. R: Si, voy cambiando porque pienso que sino siempre ...y en las primeras clases me pasaba que siempre daba las instrucciones del mismo sitio y no sé porque los niños han

tomado la manía de estar cerca de mi y son capaces de recorrerse media sala para estar a mi lado y entonces voy cambiando de posición para que todos se sientan como que no hay diferencias, es una forma de refuerzo personal, de contacto personal, visual..(LUCÍA2)

P: Dejas el lugar de antes y te desplazas de pareja a pareja, llegando en alguna ocasión a participar, a realizar la actividad. ¿Qué es, una demostración?. R: Claro, para que los niños vean como se hace.

P: Y tus desplazamientos, ¿tienen un orden preestablecido o en función de qué?. R: No, de la atención que requieren los alumnos. Me voy acercando a los que tienen dificultad.(PEPA7)

P: Cada vez que tienes que dar alguna indicación a algún alumno, y a pesar de ser el espacio pequeño, te acercas hasta él. ¿Porqué?. R: Me gusta puntualizar y a menos que sea una cuestión generalizada, me gusta acercarme. (JOSÉ4)

b) Categorías INS-OCC

Se ha encontrado una alta relación entre las instrucciones a presentar a los alumnos/as y las tareas didácticas que se proponen en el aula, comprobándose la influencia del grado de complejidad de las mismas y el riesgo potencial en su ejecución en la forma y medio que se utiliza en su transmisión.

R: No, así tan preciso no pero sé que cada vez que planteo un ejercicio de estos yo me curo y curo a los niños en salud por decirlo de alguna manera. Ya no es que no des información y que ellos no puedan descubrir nada por si solos, sino es que un error de estos lo pueden cometer cualquiera de ellos y aún así, habiéndoselo explicado, a veces también lo hacen mal(LUCÍA2).

R: Sí, es que se me olvido. Lo normal hubiera sido lo contrario aunque así también se enteraron bien.

P: Me pareció que tuviste que hacer un esfuerzo suplementario.

R: No, lo tuve que hacer dos veces, una a cada grupo . No obstante, al estar ya colocados entienden mejor la organización del juego, porque este juego era un poco complicado y así se enteraron muy bien.(PEPA6)

c) Categorías EVA-COD

Los maestros noveles perciben la evaluación en Educación Física como difícil y valoran su conocimiento acerca de ella como deficitario, como consecuencia de un

incorrecto proceso de enseñanza durante la formación inicial

La primera cuestión, respecto a la evaluación, es mi falta de preparación al respecto. La evaluación en E.F. tiene determinados handicaps que la hacen diferente de la de otras materias. P. ej., la dificultad que entraña el tener que dejar a un lado otros "papeles" que se otorgan al especialista de E.F., para poder observar con más detenimiento del habitual, anotar y a la vez emitir juicios sobre si lo observado obedece a la realidad o a variables que hayan podido influir en la conducta o actitud a observar en cuestión.(DIARIO LUCÍA)

Bueno , yo me plante, pues intentar llevar un registro de anécdotas y una lista de control pero no he podido poder llevarlo a cabo. Sobre todo la información la recogía mentalmente pero no he sido capaz de llevar un registro sistematizado de los alumnos. Es un déficit que tengo que mejorar.(JOSÉ0)

Asimismo señalan la incidencia que la evaluación tiene en la implicación del maestro en el aula, obligándole a adoptar actitudes menos participativas que inciden negativamente sobre el nivel de motivación y compromiso de los alumnos/as en las tareas de clase.

R: No sé, pero quizás porque yo no estoy tan metida dentro de las clases al tener que evaluar. También es posible que sea por el diseño de actividades ya que he diseñado actividades donde yo me pudiera salir a evaluar y entonces quizás eso y de hecho he dado menos indicaciones y si las he dado ha sido en relación a lo bien o mal que lo estaban haciendo, en relación a la calidad de realización y no en cuanto a la motivación de los alumnos y antes me implicaba más en ese sentido.(LUCÍA7)

Los maestros noveles inciden como aspecto importante de la evaluación como elemento curricular, en la utilización de la misma para profundizar en el conocimiento de las sesiones de enseñanza y en la valoración y conocimiento de su propio comportamiento docente en todo caso como un proceso de autoevaluación mía , sobre todo en el diseño de actividades porque a esta gente pienso que les cuesta mucho trabajo evaluar la capacidad o la actuación del profesor porque mi idea era que se orientaran más hacia eso pero se han centrado más en lo que han sido las actividades y p. ej. me estoy dando cuenta que actividades sobre las que yo tenía mucha duda pues han sido las que menos les han gustado sobre todo por el riesgo que implicaba su realización y siempre considero que en cuanto pueda, más que nada para ir acostumbrándolos, que los alumnos de 4º que empezaran a evaluar y me sirviera a mí de autoevaluación, aspectos más personales, más directos.(LUCÍA.6)

También ha sido para ver que tal funcionaban en este tipo de situaciones. Ya he

comentado que en este trimestre voy a tener mucha variedad y para conocer al grupo. También para conocerme a mi mismo quizás, como respondo yo porque nunca he estado tanto tiempo y trabajando tantas horas seguidas. (JOSÉ4)

d) CATEGORÍAS OVO-COD

Las referencias que aparecen en los textos a la relación entre estas dos categorías están referidas frecuentemente al tiempo de duración de las tareas y el comportamiento docente en relación a esta variable temporal de la enseñanza. Como se ve en las aportaciones recogidas, las decisiones de los maestros a este respecto están muy determinadas por la respuesta de los alumnos a las propuestas de situaciones didácticas que el maestro realiza en el aula

P: ¿Entonces tu actuación y las decisiones en cuanto a tiempo, etc.. vienen marcadas por tu experiencia anterior?. R: Sí. Bueno, no siempre porque ya te digo que puede variar, sobre todo en función de los niños o por lo menos lo intento.

P: ¿Entonces la clave para tomar tus decisiones en el aula es la actuación de los alumnos?. R: Sí.(LUCÍA2)

P: ¿Y el tiempo?. R: Depende, a lo mejor lo metería antes. De todas formas es que me gusta esperar a ver si se animan y participan más. Si se enteran más en que consiste el juego. Siempre espero. A menos que sea un desastre.(PEPA2)

La otra gran relación que se establece entre las variables organizativas y contextuales y el comportamiento docente se concreta en la utilización de la organización del grupo-clase como elemento de control que facilita la labor docente

P: Dividir la clase en subgrupos, ¿permite o facilita un mayor control?. R: Pienso que sí. O sea, en esta actividad no precisamente porque es la primera vez que aplico un circuito y tengo que estar muy encima de todo. Pero cuando se acostumbren los niños a trabajar, que es lo que yo pretendo, pues tendré un mayor control. Ahora mismo no, por supuesto, y ya ves que estoy continuamente detrás de uno o de otro "que esto no es así" y sobre todo si fallo en una de las explicaciones, más todavía.(LUCÍA2)

P: Durante la ejecución del juego has dividido el grupo de clase en 4, ¿cómo ves el tema de la supervisión y el control de la actividad?. R: Bien, porque yo estaba en el centro de la fila y con una r pida mirada de un lado a otro veo todo. Me cuesta más trabajo pero se puede hacer. Tu capacidad de observación cada vez la vas

desarrollando más. Cada vez se te van escapando menos cosas porque al principio de empezar a dar clase se te escapan muchas cosas y además vienes más confiada porque preparas la clase y sabes que si te sobra tiempo se sabe improvisar una actividad, si te falta suprimir aquella que es menos relevante. Al principio venía muerta de miedo pero enseguida te acostumbras y ya todo bien.(PEPA4)

e) CATEGORÍAS DCP-COD

Al respecto de estas dos categorías, se manifiesta que las situaciones de conflictos o de poca atención que se dan en los alumnos durante la clase de Educación Física provocan actitudes muy directivas en los maestros noveles, actitudes con las que no suelen identificarse, no adecuándose en absoluto a sus ideas y creencias sobre el modelo de docente que quisieran manifestar, pero que sobrevienen como consecuencia de la falta de autocontrol y experiencia ante este tipo de situaciones

Y es que aquí hay dos realidades:

A) Algunos/as todavía no se han convencido de que esta es una clase como las demás, "se tiene que trabajar" y se muestran apáticos, incordiantes, protestones... y eso me lleva a perder los nervios. Todavía no he podido (y espero no tener que hacerlo) acostumbrarme a que durante 50' se te acerquen a cada segundo uno u otra, a decirte que si éste me ha pegado, que si mi compañera no trabaja, que si ésta le ha dado un puntapié al balón... , y así una detrás de otra. La verdad, así, se hace insoportable. Y es que les falta(sobre todo a los 3º mucha autonomía. Necesitan que esté continuamente encima de ellos.

B) Por tanto me pongo excesivamente nerviosa y como quiero conseguir demasiadas cosas al principio (creo que es así), estoy "a salto de mata". Pero espero tranquilizarme poco a poco porque sino va a darme algo malo.(DIARIO LUCÍA)

Hemos tenido que perder mucho tiempo para organizarlos pero les he obligado a ponerse ellos solos intercalándose niño-niña. Esto era un problema gordísimo porque no querían darse la mano y los he tenido que amenazar diciéndoles que el niño o la niña que se suelte la paseo por todo el colegio de la mano. A veces alucino con estas tonterías porque para dar una mano a una niña o al niño se han perdido casi 15' pero si tengo que perder la hora entera la pierdo porque estas tonterías me ponen mala. (DIARIO PEPA)

R: Sí, para que se de cuenta que el compañero tiene un nivel inferior al suyo. Esta mañana igual, uno de ellos ha tirado el balón muy alto y me ha dicho que su compañero no lo cogía. Entonces le he dicho "dame el balón" y lo he tirado mal deliberadamente y así se dan cuenta. Ha sido mas bien por eso. Quizás ha sido un error por mi parte el demostrárselo pero me ha parecido oportuno.(JOSÉ3)

P: En este momento reúnes al grupo e increpas a un alumno "escucha que cuando habla un compañero es como si hablo yo". R: Es que a veces no sé ya que hacer, es como si te encontraras en un túnel un poco cerrado y te llegan a bloquear porque son tantos casos y tan repetitivos que no sabes como actuar. Te planteas una estrategia para trabajar y ves y te están saliendo pegadas en todo momento.(JOSÉ7)

f) CATEGORÍAS FOE-COD

La formación inicial recibida no parece tener mucha influencia en su comportamiento docente, señalando el distanciamiento entre la teoría y la práctica (teoría de los dos mundos), señalando que es inconsciente la utilización de la formación recibida cuando ésta guía o determina su actuación didáctica

R: Ya, pero me hizo ver que estaba mal desde el punto de vista didáctico. Lo que ocurre es que a veces desde el punto de vista estrictamente didáctico actuaciones de los profesores no parecen muy correctas pero pienso y me he dado cuenta, sobre todo a partir de esta actividad que digamos ha sido la más descarada en ese sentido, que a veces se puede dejar un poco al lado la teoría o el rigor si va en favor de los niños, de la motivación, de la alegría de estar en clase, etc..(LUCÍA2)

P: ¿Entonces lo que más te influye para tomar ese tipo de decisiones es tu experiencia previa como alumna?.

R: Como alumna y como profesora también. Me refiero a la fase de prácticas.

P: ¿En ningún caso, cuando planteas este tipo de actividades te guías por recomendaciones realizadas desde la teoría, la formación inicial?. R: No, o por lo menos yo no me acuerdo.(LUCÍA3)

Algunas veces un alto porcentaje y otras veces muy bajo. Es que hay muchas cosas que no son aplicables, que son poco realistas. Pero es que yo también.. Sé mucho de teoría a la hora de dar clase de educación infantil que hice la especialidad completa y de E.F. teórico, teórico no sé mucho. Sé sobre todo de actividades. Por que en 2º curso de carrera tuvimos un gran componente práctico. A mí es que no me han enseñado como se tiene que dar una clase de E.F., bueno si me lo han enseñado pero yo me guíé más por mi espontaneidad (PEPA9)

Teoría siempre te tienen que enseñar pero que te enseñen a elaborar fichas, sesiones, etc. pero también es importante la teoría. Algo tienes que saber.

P: ¿Pero no parece que tu te apoyes mucho en la teoría?. R: Si se utiliza porque aunque no te des cuenta, si lo utilizas. No todo pero algunas cosas si que se utilizan pero su utilización es de forma poco consciente. (PEPA9)

P: ¿En tu periodo de formación inicial no hay muchas posibilidades de realizar este proceso previo?.

R: La verdad es que no. Por mi experiencia en ese momento te dicen de hacer una U.D., supones que los alumnos han tenido un trabajo anterior, no te permite conocerlos muchos y tu preocupación fundamental es conseguir los objetivos que te planteas en esa U.D., eres bastante rígido en todos los aspectos (metodología, actividades, etc..). Creo que las prácticas te imponen eso ya que estás un poco de prestado. Ahora en cambio tienes libertad, puedes ser más flexible y no estar tan obcecado en algo, porque los niños también trabajan como me ha sucedido a mí.(JOSÉ6)

g) CATEGORÍAS EXD-COD

Las aportaciones encontradas destacan la influencia que sus experiencias docentes previas tienen en el comportamiento docente de los maestros noveles, cuestión por otro lado que debemos entender como lógica en la determinación del estilo docente

P: ¿Esas vivencias a las que te has referido, son docentes a pesar del poco tiempo que llevas impartiendo clases?. R: No, son de mi experiencia como entrenadora de baloncesto y me han valido porque el medio era el mismo, el físico y digamos que incluso la motivación con la que vienen a clase te diría que más que con la que iban a los entrenamientos y quizás a los alumnos les pase como a nosotros, que te cuesta ir a un sitio pero que una vez que estás allí, disfrutas más que nadie. Alguna de las estrategias que he utilizado para hacerles entrar es hacer aseveraciones en público que es una cosa que no me gusta hacer porque no me gusta poner en ridículo a nadie pero hechas con picardía y con gracia, pienso que pueden hacer bien, sobre todo a esos alumnos que van de chulillos y de listos y no es avergonzarlos en público sino hacerles ver quién domina la clase. Solo he recurrido en pocas ocasiones a castigos generales por culpa de unos pocos pero puesto que me insistían tanto en que eso era injusto que todos tuvieran que pagar por unos pocos pues aprovecho eso para que entre ellos mismos se controlaran y ha ido muy bien y esa complicidad, entre otras cosas, me refería antes.(LUCÍA8)

No hay que ser rígidos. A mi la práctica lo que me ha hecho, porque era bastante cuadrículado no sé si por el sistema, por mi formación inicial o por como está montado que te van marcando una serie de límites y te das cuenta que la realidad es mucho más

abierta y más flexible y que el niño está abierto a multitud de cuestiones que ellos mismos te la demandan. Con mi poca experiencia veo que la monotonía y la rigidez hay que quitarla, hay que ser más abiertos. Porque, p. ej., un día me los tengo que llevar a la playa y allí puedo practicar una serie de aspectos que no puedo en el aula, pues me los llevo. El mismo tema de los bailes, que para mí era una cosa impensable, pues te un juego y una serie de posibilidades. (JOSÉ0)

R: Si te digo la verdad, muchas de estas cosas las vas viendo conforme avanzas en experiencia, al plantear actividades, qué problemas te presentan, cómo los resuelves. En principio deberías realizar un control de la contingencia sobre qué cosas te pueden pasar, qué cosas no, pero muchas veces hay tantos imprevistos que no los puedes controlar, que te surgen dependiendo del grupo de niños, de la situación, y entonces cuando llevas una actividad que ya has hecho con otros niños, con otra clase, ya sabes lo que te ha pasado y eso es como un bagaje que vas acumulando y cuando lo vas a plantear piensas en lo que te pasó y ya vas controlando esas variables y cada vez tienes menos sorpresas como si dijéramos. Creo que la experiencia influye bastante. Lógicamente tienes que tener una base teórica. Por ejemplo esta actividad pues he cogido mi ficha, la he organizado por tríos, por parejas, con las premisas que sean pero como ya la he hecho también esta mañana pues ya tengo una referencia, que es lo que me puede pasar, que es lo que no. Creo que un poco de cada cosa pero sobre todo la experiencia creo que determina bastante. Muchas veces planteas una actividad y por tu experiencia ya sabes los problemas que te van a surgir. (JOSÉ3)

h) CATEGORÍAS CON-FOE

Determinados contenidos no son tratados con la profundidad y la amplitud necesaria durante la formación inicial, lo que repercute en su inclusión en las planificaciones de los maestros o en la forma en que son planteados en las mismas

P: ¿Más que por los conocimientos adquiridos en la formación inicial?. R: Sí, porque en la formación inicial hemos visto lo de siempre, las trayectorias, las velocidades, pero se han visto aisladamente. P. ej. las trayectorias cuando estábamos viendo los lanzamientos, y las distancias en todo caso pero tan específicamente como lo estoy haciendo no. (LUCÍA6)

hemos trabajado o si lo hemos trabajado lo hemos hecho como una cosa concreta para una determinada edad y yo con el tiempo me he dado cuenta que la relajación puede ser peligrosa porque cuando empecé a prepararme las clases de la 3ª edad pues vi que había que tener mucho cuidado y de hecho cuando he trabajado relajación en las pocas clases que lo he hecho, algún niño se me levantaba con dolor de cabeza y eso me escamaba. Pienso que estamos muy poco preparados para ello.

P: ¿Puede ser debido esta laguna al poco tiempo que hay durante la formación inicial para hablar de tantos temas?. R: Claro, evidentemente es muy poco tiempo.(LUCÍA6)

P: "Y porqué no aparecían en tu planificación estas actividades que has nombrado (bailes)?. R: Bueno, el tema del ritmo está presente en la planificación pero no estaba presente trabajarlos con estas tareas. Estaba condicionado por mi inexperiencia en este campo y aunque en la formación inicial tuvimos un contacto mínimo, no disponía de material necesario para poder llevarlo al aula. A raíz de un curso que he realizado durante este año pues me sirvió a mí para mejorar mi formación en este campo y eso me permitió llevar estas actividades al aula. Es decir, que muchas veces no se utilizan determinadas tareas o materiales por falta de dominio, de conocimiento durante tu formación inicial.(JOSÉ0)

i) CATEGORÍAS OCV-REL

El clima del aula y la forma y el modo en que las relaciones son establecidas están guiadas o influenciadas por los propios valores y creencias de los maestros al respecto, así como sus propias experiencias como alumnos a este respecto y comprobándose que no se tienen en cuenta para ello los referentes teóricos emanados desde la formación inicial.

P: Has comentado en algunas ocasiones, la necesidad de que existan una serie de condiciones, de un cierto clima para poder enseñar. ¿Esto es lo más importante para ti cuando inicias el proceso de enseñanza, el tratar de crear estas condiciones?. R: No sé si será lo más importante pero es fundamental para mí. Porque conlleva todo, un nivel de complicidad entre los propios alumnos/as y tú y que si ese nivel de complicidad es muy bueno, te va a permitir hacer todo tipo de actividades, incluso actividades que yo catalogo como abiertas, donde los niños participen y tú te puedas desinhibir un poco de la clase, de que cada vez ellos vayan cogiendo cada vez más rienda suelta, sin que les pueda eso llevar a interpretar que se puede hacer lo que les dé la gana. Es una forma de relación que a mí me está dando sus frutos. El primer trimestre lo pasé mal, no lo pasé mal sino lo típico de ser novata, que yo quería tenerlos muy amarrados para que no se me fueran pero poco a poco me fui dando cuenta que la gente era muy maja, muy alucinantes, y para mí son niños y niñas impresionantes y que bueno, que poco a poco, en un toma y daca, se establece una relación, no solo de complicidad, sino también de respeto que también es fundamental entre los propios niños y tú. Es, digamos, sembrar un poco el camino para que después tú puedas ir dándole rienda suelta. Tanto en eso como en aspectos como la coeducación que son la base para, p. ej., en el tercer trimestre poder trabajar expresión corporal y así se lo decía yo a los niños "ya veréis lo que hacéis sino os queréis poner por parejas porque os da vergüenza porque dentro de poco vamos a hacer bailes y os vais a tener que poner juntos". Y sobre todo poder ir poco a poco hablándoles a los niños y poco ir informándoles de lo que están trabajando, que es una cosa que siempre he hecho, me gusta que la gente sepa lo que está haciendo y

ya lo hacía cuando entrenaba a baloncesto.(LUCÍA8)

P: Me ha parecido que has cambiado tu forma de hablar, ¿porqué?. ¿Crees que de esa manera les llega mejor el mensaje?. R: Pienso que sí.

P: ¿Adaptas tu lenguaje a los alumnos?. R: Sí. Es que pienso que me consideren más que su profesora, estoy tratando que me consideren su amiga. Porque como es una clase, que no es la típica del aula, que me respeten porque entre amigos se tienen que respetar. Mi relación con ellos me gusta más que sea de amistad que la clásica relación profesor- alumno.(PEPA1)

P: ¿Dónde aprendes esta estrategia o esta forma de pensar ante situaciones de este tipo?. R: Pienso que es mejor solucionar estos conflictos de esta manera, no enfrentándote con él. Si una se pone en plan estúpida no consigue nada y a mí me gusta más una relación de amistad que como profesora aunque manteniendo claro que yo soy la profesora, pero me gusta que no esté la clase tensa, no sé, me gusta. Prefiero que el clima afectivo sea bueno, que los niños estén a gusto.(PEPA9)

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.M.(1986).Investigación cuantitativa/investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En COOK,T.D.;REICHARDT,CH.S. (1986).*Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.Madrid.
- ALVIRA,F.(1983). Perspectivas cualitativas-perspectivas cuantitativas, en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigación Sociológica*, nº 22, 53-75.
- CLARK,C.M.(1986).Teachers' thought processes. En GIMENO, J. (1988): *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Morata. Madrid.
- CRONBACH, L. (1980). *Toward Reform of Program Evaluation*. Jossey Bass. San Francisco.
- 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*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Granada.
- LEINHARDT,G.(1990).Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, nº 19,18-25.
- MARCELO, C. (1987).*El pensamiento del profesor*. CEAC. Barcelona.
- MARCELO,C. Y OTROS(1991).*El estudio de caso en la formación del profesorado*

y la investigación didáctica. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Sevilla.

- MARCELO,C.(1992). Dar sentido a los datos:la combinación de perspectivas cualitativas y cuantitativas en el análisis de las entrevistas. En MARCELO,C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel. Buenos Aires.
- MEDINA, A.(1992).Prólogo. En MARCELO,C. (Coord.) (1992). *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel. Buenos Aires.
- MERRIAM,S. (1990). *Case study research in Education. A qualitative approach*. University Press. Oxford.
- PÉREZ SERRANO,G. (1994).*Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol. I:Métodos*. La Muralla. Madrid.
- SHAVELSON,R.J.(1983).Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decisions. En WITTROCK,M.C.(1989).*La investigación de la enseñanza, Vº 1*. Enfoques, teorías y métodos. Paídos. Barcelona.
- VICIANA,J. (1996).*Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Universidad de Granada. Tesis Doctoral inédita.
- YING, D. (1989). *Case study research. Desing ans method*. 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. Sevilla.

ANEXO 1

SISTEMA DE CATEGORÍAS UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN

DIMENSIONES, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS COMPONENTES DEL CURRÍCULUM

DIS: Planificaciones que realiza del proceso de enseñanza - aprendizaje

OBJ: Objetivos

CON: Contenidos

MET: Metodología

INS: Información al alumno

MAT: Materiales

TAR: Actividades a realizar en clase

EVA: Evaluación

NEE: Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales

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 o/y contextuales

OCN: Opiniones sobre cuestiones no curriculares

MOTRICIDAD

OCP: Opiniones sobre cuestiones problemáticas

JUC: Juicio sobre algún componente curricular

JVO: Juicio sobre variables organizativas o/y 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 o/y 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 o/y contextuales

DECISIONES INTERACTIVAS

DCP: Decisión ante conflicto en el aula

DCC: Decisión referida a algún componente curricular

DVO: Decisión referida a variables organizativas o/y contextuales

DAA: Decisión basada en la actuación correcta de los alumnos ante las tareas.

DAE: Decisión basada en la actuación errónea de los alumnos ante las tareas