

Buscando un modelo innovador de formación de maestros principiantes de Educación Física

Pedro Sáenz-López Buñuel

Universidad de Huelva

El autor en este artículo destaca la importancia de la formación del profesorado y nos presenta un curso de formación que atiende las necesidades de los maestros principiantes especialistas en Educación Física. Esta propuesta —combinada con otras estrategias formativas tales como la supervisión, la observación, los diarios, etc.— se presenta muy innovadora optando por una metodología inductiva que ofrece a los participantes la posibilidad de reflexionar y poder opinar con libertad sobre un tema de debate. El objetivo principal que se persigue con el desarrollo de las sesiones es, por una parte, detectar los problemas más significativos y, por otra, aportar posibles soluciones.

The author emphasizes the importance of the training of teachers and show us a training course that attends the needs of in-experienced teachers specialized in Physical Education. This proposal —combined with other formative strategies like supervision, observation, day-books...— is presented as a very innovative choosing for an inductive methodology that offers to participants the possibility to reflect and give an opinion with liberty on a debate. The principal aim that is pursued with the development of the sessions is, on the one hand, emphasize the most significatives problems and, on the other hand, bring possible solutions.

1. La formación del profesorado

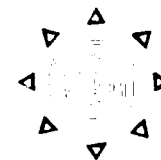
El profesor es la pieza clave en un sistema escolar y en cualquier reforma educativa ya que es quien filtra, con su personalidad y su profesionalidad, el conjunto de influencias que reciben los alumnos y alumnas en el aula (Blández, 1996). Parece que una sociedad que aspire a mejorar no puede dejar en segundo plano la formación de sus maestros y maestras, ya que ésta tendrá gran repercusión en el desarrollo de la sociedad misma. En esta línea, Gimeno (1982: 77) afirma que la formación del profesorado «es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza». Por su parte, Arnold (1990) insiste en que la eficacia de un currículum depende de las decisiones que el profesor tome y de la calidad de la enseñanza proporcionada.

Podemos considerar, como afirma Montero (1987), que la formación del profesorado es un campo de conocimiento práctico y científico al que cada vez se le presta mayor atención. De hecho, Del Villar (1993) confirma que las investigaciones realizadas sobre este tópico tienen una vida corta, y recuerda que Gage, en su primer *Handbook of Research Teaching* (1963), no incluía ningún apartado referente a la formación del profesorado y que es en el *Second Handbook of Research Teaching* (1983) donde Travers dedica un capítulo a sintetizar los estudios sobre este tema. Desde entonces, los avances han sido importantes hasta el punto de que recientemente aparece el *Handbook of Research on Teacher Education* específico de formación del profesorado. Esta obra, coordinada por Sikula (1996), contiene 48 capítulos en más de 1.000 páginas y abarca temas como el campo de estudio de la formación del profesorado, la formación inicial, las influencias del contexto, la diversidad o las líneas de investigación que surgen a partir de este campo. La idea de actualidad de la formación del profesorado la comparte Calderhead (1997) quien confirma que en ECER 95 y 96 éste ha sido uno de los temas más tratados.

El proceso de formación del profesorado va pasando por diversas fases que Sharon Feiman (1983), citada por Rodríguez (1995: 18), las sintetiza en cuatro:

- **Fase de preentrenamiento:** Corresponde a las influencias que el profesor ha vivido como alumno y como hijo y cuya importancia, en algunos casos, es extraordinaria. Esta autora afirma que la preparación formal no es suficiente para eliminar el impacto de las experiencias que se obtienen en esta fase.
- **Fase de preservicio o formación inicial:** Es la etapa de preparación en instituciones específicas en las que el futuro profesor adquiere los conocimientos teóricos y realiza las prácticas de enseñanza.
- **Fase de inducción o iniciación a la enseñanza:** Son las primeras experiencias docentes, durante las cuales los profesores aprenden a enseñar mediante mecanismos de supervivencia inducidos de la propia práctica.
- **Fase de servicio:** Se refiere a la vida profesional del profesor y todas las actividades de formación que intenten un perfeccionamiento de su enseñanza.

Esta formación que transcurre, como hemos visto, durante toda la vida del profesor, se va consiguiendo a través de tres posibilidades, descritas por Debesse (1982) que,



aunque son complementarias, cada una tiene una importancia determinada en cada fase de la formación del profesorado:

- **Autoformación:** Desarrollo interior por el que el individuo se configura a sí mismo teniendo bajo control los fines, procesos e instrumentos de su propia formación.
- **Heteroformación:** Perfeccionamiento a través de influencias externas que forman al individuo sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa.
- **Interformación:** Mejora por una acción realizada en equipo y por la que predomina la influencia mutua.

La investigación que vamos a presentar estudia la fase de iniciación a la enseñanza tratando de actuar en los maestros principiantes a través, principalmente, de la interformación. Antes de describir nuestro estudio, vamos a exponer las características que deberían tener los cursos de formación permanente en función de la bibliografía que hemos revisado.

2. Características de los cursos de formación

Aprender a enseñar es un proceso que ocurre a través del tiempo en el que existen, según Zeichner (1988), tres categorías: conocimientos, técnicas y disposiciones. Además de la enseñanza formal, el profesor almacena mucho aprendizaje sin ninguna formación intencionada. Por ejemplo, siendo alumno observando a sus profesores o siendo profesor por ensayo-error. Esta idea la refuerzan Mingorance, Mayor y Marcelo (1993), quienes consideran que los principiantes «se forman» por rutina de los mayores, por sus experiencias personales como alumno, por el contexto o por las reacciones de sus alumnos. Este tipo de aprendizaje tiene muchos riesgos y por tal razón, Marcelo (1992) concluye que la experiencia tiene que ser reflexiva para que sea un factor que forme al profesor. A pesar de la existencia de estas formas de aprendizaje informal, numerosos autores como Howey y Zimpher (1989: 456) o Gold (1996) opinan que debería estar más estructurada la formación permanente. Una política de programas de formación para principiantes ayudaría en gran medida al desarrollo profesional. Para ello necesitamos saber cómo enseñan los profesores, qué problemas se encuentran y cómo intervenir para hacer más eficaz este proceso. Como afirma Zeichner (1988), sabemos relativamente poco sobre lo que ocurre en distintos programas de formación y sobre cómo son afectados los profesores por éstos. Vonk (1995) piensa que sólo si la experiencia es positiva conseguirán los profesores principiantes un óptimo desarrollo profesional.

Marcelo y otros (1995) hacen referencia a las características que debe tener la formación permanente según el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado:

- Continuidad.
- Centrada en la actividad cotidiana del aula.
- Conectar con las características específicas del puesto de trabajo de cada docente.
- Trabajar en «equipos docentes».
- Ser participativa.
- Ser flexible y diversa en las ofertas y en los instrumentos a emplear.

Las estrategias más utilizadas en los cursos las vamos a ir describiendo brevemente a continuación.

a) La Reflexión. Partiendo de que la naturaleza de la enseñanza supone una compleja actividad mental, Pultorak (1996) afirma que todos los programas deberían fomentar la reflexión, por las continuas decisiones que los profesores deben tomar antes, durante y después de las clases.

Actualmente, el elemento común más citado por los investigadores en relación a la formación del profesorado es la reflexión. Para Marcelo (1990: 4), «se ha popularizado tanto que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan de una u otra forma dicho concepto». García Jiménez (1988) afirma que el docente debe asumir la necesidad de ejercer más control sobre su vida profesional, desarrollando su propia investigación y moviéndose hacia la emancipación y autonomía. Este mismo autor propone que el procedimiento a seguir en el programa debe partir del análisis de un problema sugerido por el estudiante o el supervisor, para continuar con la discusión en grupo.

b) Reflexión en grupo. Un paso adelante en la capacidad de reflexionar es para Veal (1995) hacerlo en grupo compartiendo problemas, experiencias y soluciones. Las técnicas de grupo y la capacidad de unir la teoría con la práctica son dos exigencias de los profesores principiantes para los cursos o programas de formación en los que participan.

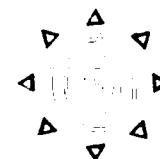
Howey y Zimpher (1989) desarrollan un programa integral desarrollado para disminuir los problemas de los profesores principiantes. Proponen que en primer lugar, hay que identificar los problemas para, posteriormente, intervenir con actividades de formación como trabajos cooperativos, asistencia para resolver problemas, observaciones de otras clases, supervisiones prácticas, grupos de discusión y reflexión.

c) Aprender sobre su propia práctica. La actual reforma considera prioritaria la descentralización de la formación permanente. Jiménez y Bernal (1992) destacan la importancia de vincular a la Universidad en estos proyectos con el objetivo de unir la teoría impartida durante la formación inicial con la práctica necesaria durante la formación permanente.

Los programas para principiantes no han tenido, según Guskey (1995), una repercusión importante en su tarea docente por no estar contextualizados. Por tal razón, propone programas mixtos en los que se integren una parte de conocimientos o habilidades, pero que estén contextualizados para que sean aplicados por el profesorado.

Esta idea de una formación práctica la ratifican Holdaway y otros (1994: 216) quienes afirman que «se aprende a hacer haciendo» y «se aprende a enseñar, enseñando». Estos programas deben ser activos, es decir, los asistentes deben examinar ideas y ejemplos, analizar sus prácticas o ayudar resolver situaciones que se planteen y no sólo escuchar (Zeichner, 1988). Para conseguirlo, Mingorance, Mayor y Marcelo (1993) opinan que un programa de formación para principiantes debería tener: reuniones, seminarios, observaciones propias, asistencia a clase de otros e intervención de un profesor mentor.

d) La supervisión. «La supervisión clínica es el modelo más mencionado en la literatura dentro del campo de la supervisión o mentorización» (Franke y Dahlgren, 1995: 628). Algunos beneficios de la supervisión en profesores principiantes son: más satisfacción, más capacidad intelectual, mejora técnica, más confianza. La supervisión



en profesores principiantes mejora los mecanismos de socialización, fomentando así profesores reflexivos con capacidad de autoanálisis y de resolver problemas. Además, comenta Martín (1996), sólo con un correcto asesoramiento, los profesores principiantes se atreverán a plantearse desafíos en su enseñanza que tiende a ser demasiado tradicional.

Esta estrategia parte de la necesidad que los profesores principiantes tienen que ser asesorados y tener algún apoyo en su centro escolar, según exponen Schmidt y Knowles (1995). Esta supervisión puede ser de un compañero del centro o de un experto externo. Cuando es por parte de profesores universitarios tiene la ventaja de unir la formación inicial con la realidad. Si esta supervisión la desarrolla un compañero del centro tiene la ventaja de la contextualización y la integración en la escuela.

e) Otras estrategias de formación. En las investigaciones etnográficas es muy común estudiar casos concretos para conocer mejor la realidad educativa. El estudio de casos no es sólo una estrategia de investigación, sino que se convierte en una metodología apropiada para la formación del profesorado (Marcelo y Parrilla, 1991).

Por otra parte, hay instrumentos que Rodríguez (1997) considera muy formativos porque promueven la reflexión como el diario o el *teaching portfolios*. El *portfolio* es una herramienta que se está utilizando cada vez más en la formación del profesorado.



Características de los programas de formación para principiantes.

Estas estrategias de formación del profesorado que hemos estado citando anteriormente son utilizadas de una u otra forma en nuestra investigación. Lo mismo ocurre con los instrumentos que, en nuestro caso, además del diario o del *portfolio*, hemos utilizado entrevistas, cuestionarios o la observación.

En el gráfico de la página anterior, resumimos las características presentadas a lo largo de este apartado y que pueden incluirse en un programa de formación para profesores principiantes. Como veremos a continuación, hemos intentado aplicar estas recomendaciones a nuestra investigación.

3. Diseño de un curso inductivo

El curso de formación para profesores principiantes que presentamos en este artículo formó parte de una investigación que comenzó con una primera fase de diagnóstico que pretendía conocer los problemas más significativos de los maestros principiantes de Educación Física a través de entrevistas y cuestionarios.

La segunda fase consistió en diseñar un curso basado en los datos de la primera para atender, como recomiendan Onofre y Carreiro da Costa (1995), a los problemas específicos de los profesores. La idea era llevar a cabo una metodología inductiva a través de grupos de discusión de maestros principiantes. Las características de este curso se exponen en los siguientes apartados.

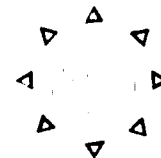
3.1. Objetivos del curso

Con base en las intenciones generales de la investigación, desglosamos los objetivos concretos del curso de formación:

- Seleccionar los contenidos en función de los problemas identificados en estos docentes.
- Desarrollar una metodología orientada a la indagación que permita la participación activa de los maestros que asistan al curso, fomentando la reflexión e intercambiando conocimientos y experiencias.
- Conocer y analizar las preocupaciones de los maestros participantes.
- Intervenir sobre los aspectos que produzcan más preocupaciones.
- Evaluar la influencia del curso en los problemas y preocupaciones de los maestros principiantes.
- Observar el interés de participar en grupos de discusión tratando los problemas relacionados con la enseñanza de la Educación Física.
- Aprender a compartir y solucionar problemas con otros compañeros.
- Realizar una síntesis de los contenidos que se vayan desarrollando en el curso.

3.2. Sujetos

En un principio, el curso estaba organizado para maestros especialistas en Educación Física (o que estuvieran impartiendo esta especialidad) con uno o dos años de experiencia docente y el número de asistentes previsto era de diez a quince. Sin embar-



go, el CEP, institución que respaldó nuestra propuesta, impuso un número mínimo de 18 docentes para que se pudiera impartir un curso. En contra de nuestras previsiones, el número de principiantes de Educación Física era insuficiente y, finalmente, se tuvieron que admitir algunos maestros de esta especialidad con más de tres años de experiencia para que el curso se pudiera celebrar.

Estas dos primeras dificultades no resultaron un obstáculo para la realización del curso. El número de asistentes fijos se estabilizó en el previsto (diez a once) y la presencia de maestros expertos no sólo no distorsionó la dinámica del grupo, sino que resultó incluso positiva, como analizaremos en la evaluación del curso.

De los diez sujetos que participaron de forma constante podemos aportar los siguientes datos descriptivos:

- En relación al sexo, siete eran hombres y tres mujeres que, a pesar de la escasa muestra, corresponde al porcentaje habitual de los docentes de Educación Física.
- En relación a la experiencia docente, concretamente, seis participantes tienen menos de tres años de experiencia en Educación Física y sólo dos pasan de cinco años. En resumen, la media impartiendo esta asignatura es de 2,5 años, y como maestros es de 3,5.
- En relación a la edad, la media es de 33,5 años.

Los maestros que participaron en el curso tuvieron que realizar las siguientes funciones:

- Asistir a las sesiones del curso participando libremente sobre el tema que se trate.
- Complimentar los cuestionarios.
- Llevar un diario del proceso de las sesiones.
- Diseñar un plan de trabajo en función de lo desarrollado en las primeras sesiones para la segunda fase que se desarrollará en el propio centro de cada maestro.

De los participantes se seleccionaron tres que fueron estudiados más exhaustivamente a través de ciclos de supervisión que incluían entrevista previa a la clase, observación y entrevista posterior. Las funciones de estos tres maestros fueron:

- Responder a las entrevistas de antes y después del curso.
- Permitir la observación y grabación en vídeo de dos sesiones prácticas.
- Planificar estas sesiones explicándolas en una entrevista previa.
- Reflexionar sobre la sesión en una entrevista posterior de estimulación del recuerdo.
- Permitir la observación y evaluación de alguna de las sesiones en el grupo de discusión.

3.3. Metodología

Rodríguez (1995) recoge la opinión de diversos profesionales de la educación quienes consideran que la metodología de la formación del profesorado debería ser:

- Activa e investigadora: Se debe posibilitar una actitud crítica y utilizar los procesos de investigación para la adquisición de conocimientos.

- Participativa: Que el profesor pueda intervenir activamente tanto en el aula como en grupos de discusión.
- Interdisciplinar: Permitiendo la colaboración y participación de profesores de otras disciplinas.
- Creativa: Superando la repetición y reproducción como forma de aprender y poniendo en marcha procesos creativos y críticos.

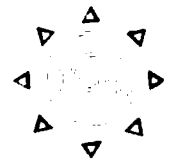
En el diseño del curso se ha intentado utilizar una metodología que cumpla estas características. Por una parte, se desarrollaron los contenidos a través de grupos de discusión en los que los asistentes participaron activamente. Por otra parte, se fomentó la reflexión y la creatividad para que la apliquen a sus aulas. También se buscó la participación de profesores de otras áreas de conocimiento para coordinar las sesiones. En este sentido, entre los asistentes hubo maestros que no habían estudiado la especialidad e impartían Educación Física y maestros que sí la habían estudiado, pero que en ese momento daban clase de otras asignaturas.

La elección del trabajo en grupo debe formar parte de cualquier diseño de formación (Medina, 1996: 238). Dentro de esta metodología, la «discusión», eje central de las sesiones del curso, es un instrumento fundamental para desarrollar el trabajo en grupo (Marcelo, Mingorance y Sánchez, 1991). Las ventajas de esta formación en grupo son, según recomienda el Ministerio de Educación y Ciencia, las siguientes:

- Es más enriquecedora ya que se contrastan opiniones, se intercambian conocimiento y experiencias y se aportan sugerencias.
- Produce cohesión entre los miembros.
- Puede ser el motor para poner en marcha otras experiencias educativas.
- Permite aprovechar mejor los recursos disponibles.
- Exige que los miembros del equipo se impliquen.
- Exige que las aportaciones sean constructivas.
- Es más eficaz.
- Fomenta la reflexión y la conexión teoría-práctica.

Para conseguir que el diseño de la investigación cumpla los objetivos y posea las características metodológicas mencionadas, se han utilizado los siguientes instrumentos durante el curso:

- Cuestionario de preocupaciones inicial y final.
- Entrevista inicial y final a algunos participantes para detectar problemas y preocupaciones.
- Diario del curso: Al finalizar cada sesión los participantes debían ir elaborando un diario con las aportaciones o conclusiones más importantes que han vivido.
- Diario de clase: Durante las horas no presenciales, elaboraron un diario en una de las clases de Primaria en las que imparten Educación Física.
- Observaciones de sesiones de algunos participantes grabadas en vídeo y analizadas en el curso.



- Grupos de discusión sobre problemas concretos de los participantes, sobre la observación de clases o sobre simulaciones de situaciones prácticas.

Las sesiones se van a desarrollar como grupo de discusión que según Benedito (1977) debe: tener un tema de discusión que esté previsto, moderar el intercambio de ideas para que siga un cierto orden y designar un profesor coordinador. Medina Casaubón (1995) añade que el local debe ser adecuado, que se deben extraer unas conclusiones por consenso y que se grabará en cinta magnetofónica. Howey y Zimpher (1989) desarrollan un diseño similar en el que tras la presentación breve de un tema se discute en pequeños grupos y se sugieren soluciones. Con base en estas investigaciones, la propuesta del esquema general de cada sesión, con las modificaciones que cada coordinador quiso incluir, fue:

- Breve presentación del tema a tratar por parte del coordinador. Se comenzó la sesión exponiendo cuál sería el contenido central de la sesión.
- Turno de palabra de cada participante para que diera su opinión.
- A partir de los temas que fueran surgiendo, se abrió un debate moderado por el coordinador buscando los problemas más relevantes de los maestros.
- Compartir soluciones y diseñar un plan de actuación, cada uno desde su situación específica, para disminuir los conflictos en relación al tema tratado.
- Elaboración de las conclusiones de la jornada por parte del coordinador y del investigador principal. Antes de empezar la siguiente sesión serán consensuadas con las aportaciones del resto de participantes.

Para llevar a cabo esta metodología se buscó un aula con sillas móviles —que lamentablemente no abundan en nuestra Facultad— con el fin de formar un círculo entre todos los participantes en el que el profesor/moderador no tuviera un lugar predominante como ocurre tradicionalmente en los cursos. Estos coordinadores fueron informados de las características que debe tener presente un moderador de un grupo de discusión (Medina Casaubón, 1995: 83):

- Preguntar y hacer resúmenes sin que interfieran los puntos de vista personales.
- Procurar que se analicen todos los aspectos del problema, reconduciendo el tema si se estima oportuno.
- Sugerir en lugar de dar instrucciones.
- Introducir el humor apropiado para animar el ambiente.
- Evitar la crítica sistemática, la parcialidad y la discusión agresiva.
- Evitar hábitos como asentir o negar con la cabeza y dar respuestas verbales cortas.
- Hacer pausas tras un comentario individual esperando que surjan puntos de vista alternativos.

3.4. Fechas y contenidos

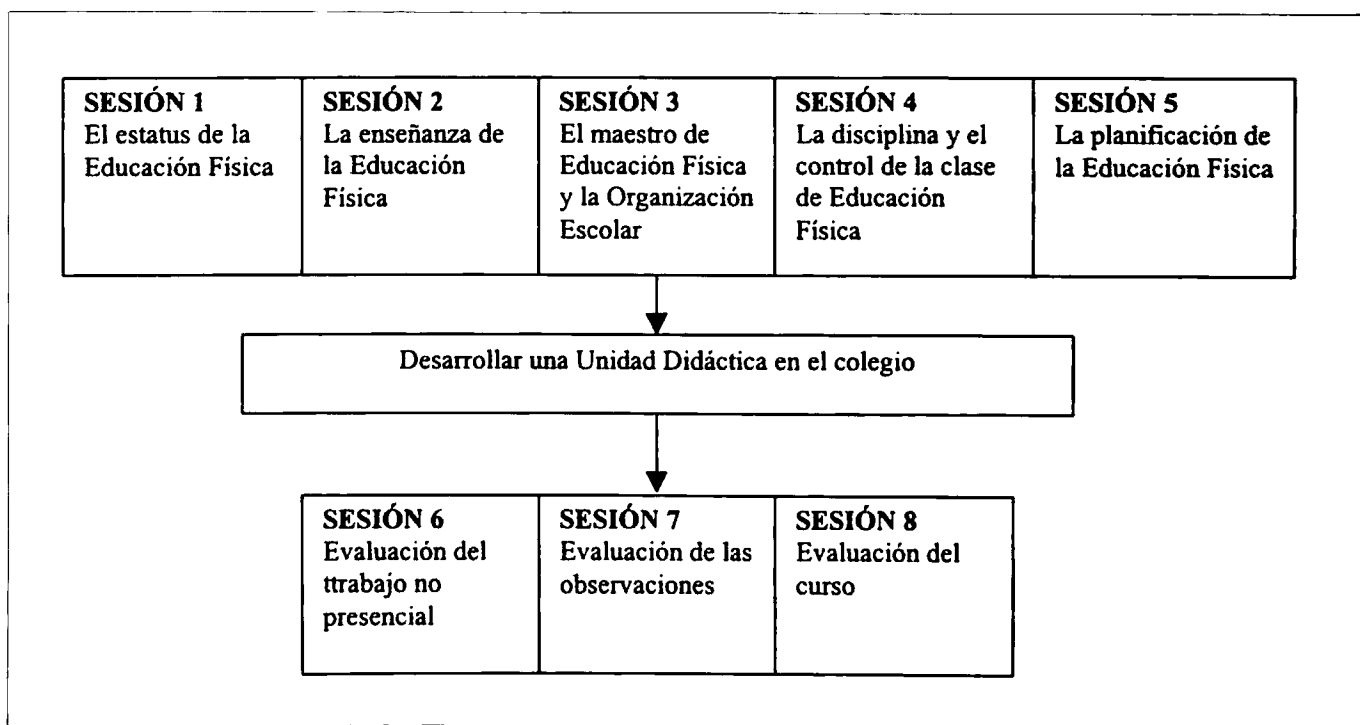
El curso se celebró en la Facultad de Ciencias de la Educación y se convocó a través del Centro de Profesorado de Huelva. Se diseñaron un total de 30 horas: 21 presenciales

repartidas en siete sesiones de tres horas y 9 no presenciales que incluían la elaboración de la unidad didáctica, de diarios o la observación de sus clases. Las sesiones 1 a 5 se celebraron los días 18, 23, 24, 25 y 29 de enero de 17:30 a 20:30 los lunes y martes, y de 17 a 20:00 los miércoles y jueves. Las sesiones 6, 7 y 8 se celebraron los días 5, 6 y 7 de marzo de 1996. El curso se organizó en tres fases (ver gráfico inferior):

a) Cinco sesiones en las que de forma inductiva, a través del grupo de discusión, se han abarcado temas como el estado de la Educación Física, la enseñanza de la Educación Física, la organización escolar, la disciplina en la clase de Educación Física y la planificación. El profesor/coordinador moderaba los comentarios de los participantes que exponían sus problemas y aportaban soluciones. Finalizamos con un plan de actuación para la segunda fase en la que cada uno desarrollaría una unidad didáctica y se comprometían a realizar un diario de cada sesión.

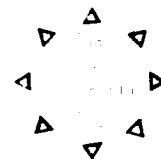
b) Durante un mes se realizaría esta unidad didáctica con sus diarios y a tres participantes les hemos realizado ciclos de supervisión (entrevista-observación-entrevista). Esta fase es la más importante del curso, ya que como afirman Pérez y Gimeno (1988: 11) el «pensamiento práctico del profesor, por su carácter holístico, ideosincrético y creador, no puede 'enseñarse', pero sí aprenderse».

c) Tres sesiones de evaluación del curso que incluye las sesiones teóricas, el trabajo realizado en el centro o los ciclos de supervisión.



Secuenciación del curso.

Como ya hemos indicado, los contenidos surgieron de los datos obtenidos en la primera fase de la investigación. No obstante, al desarrollarse con la metodología ya explicada, los temas evolucionaron en función de los intereses de los participantes.



Por su parte, el profesor va a cumplir una función de moderador del tema que se desarrolle en la sesión. Este profesorado ha sido seleccionado de los Departamentos de Educación y de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Universidad de Huelva.

El investigador principal asistió como observador a las primeras cinco sesiones que fueron grabadas en audio, realizó los ciclos de supervisión y ayudó a moderar las tres sesiones de evaluación que también fueron grabadas.

Las funciones de los profesores coordinadores de cada sesión fueron:

- Leer la documentación entregada por el investigador principal.
- Preparar una pequeña introducción y una serie de preguntas y sugerencias por si los participantes del grupo de discusión se quedan bloqueados.
- Moderar y orientar la discusión.

CARACTERÍSTICAS	OBJETIVO	A QUIÉN VA DIRIGIDO	CUÁNDO SE EMPLEA	CÓMO SE APLICA	ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Grupo de discusión.	Conocer opiniones de maestros y contrastarlas con otros datos.	A todo el grupo.	En todo el proceso.	Grabación en audio de las sesiones	Cualitativo.
Cuestionario de preocupaciones.	Valorar la evolución de sus preocupaciones.	A todo el grupo.	Al principio y al final del curso	Rellenar un cuestionario.	Cuantitativo.
Diarios.	Hacer reflexionar sobre la práctica.	A todo el grupo.	En la segunda fase	De forma flexible	No se ha analizado.
Entrevistas sobre el curso.	Contrastar los problemas, preocupaciones y necesidades de formación.	A los tres maestros seleccionados	Antes de la segunda sesión del curso y al finalizar es mismo.	Semiestructurada y grabación en audio	Cualitativo.
Entrevista de planificación.	Describir procesos de planificación.	A los tres maestros seleccionados	Antes de cada sesión del maestro.	Semiestructurada y grabación en audio	Cualitativo.
Observación.	Contrastar los datos de las entrevistas.	A los tres maestros seleccionados.	Dos sesiones durante la segunda fase	Notas de campo y grabación en video.	Cualitativo.
Entrevista de estimulación del recuerdo.	Reflexionar y aportar soluciones a los problemas detectados.	A los tres maestros seleccionados	Después de cada sesión del maestro	Semiestructurada y grabación en audio	Cualitativo.
Cuestionario de evaluación del curso.	Valorar las opiniones de los participantes.	A todo el grupo.	En la última sesión del curso.	Rellenar en cuestionario.	Cuantitativo.

- Tomar nota de lo que se va hablando y elaborar unas conclusiones en consenso con las anotaciones de los participantes.

Por su parte, el investigador principal tuvo que:

- Preparar un dossier para cada profesor coordinador con las conclusiones de la primera fase de la investigación.

- Observar, tomar nota y grabar en audio todas las sesiones.
- Participar como entrevistador y observador en los ciclos de supervisión tratando de incitar la reflexión en las entrevistas de estimulación del recuerdo (Franke & Dahlgren, 1995).
- Intervenir como co-moderador en las sesiones de evaluación.
- Difundir los materiales que fueran de interés para los participantes (artículos, bibliografía, conclusiones).

Para completar la información, presentamos en la tabla de la página anterior, los instrumentos utilizados durante el desarrollo del curso.

4. Evaluación del programa de formación

La forma más común de evaluar un curso es a través de un cuestionario anónimo. Nosotros hemos intentado ampliar la recogida de datos a través de otros instrumentos, pero también hemos querido utilizar éste. Mayor (1995) valida un cuestionario de evaluación de cursos con metodología inductiva y lo aplica a un programa de formación de profesores. Hemos aprovechado este instrumento por ser adecuado a las características de nuestra investigación.

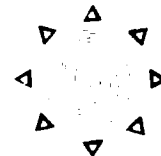
Con este cuestionario anónimo, pretendemos conocer la valoración que los participantes hacen sobre las características del curso y los aspectos desarrollados. Se realizan diecisiete preguntas cerradas y una abierta. Los datos cuantitativos de las preguntas cerradas se triangularon con los datos cualitativos de la pregunta abierta, con los comentarios colectivos efectuados en la última sesión del curso y con entrevistas a los tres maestros seleccionados para los ciclos de supervisión. Los resultados de los distintos instrumentos fueron muy similares y pasamos a exponerlos.

Las preguntas cerradas consisten en frases a las que hay que responder con una de estas cinco respuestas:

- 1) Completamente de acuerdo.
- 2) De acuerdo.
- 3) Normal.
- 4) En desacuerdo.
- 5) Completamente en desacuerdo.

Lo que más se destaca del curso en el cuestionario y en la sesión 8ª del curso, es la metodología que hemos utilizado. Se ha valorado muy positivamente la posibilidad de participar activamente y con total libertad, de reflexionar colectivamente, de compartir problemas o de fomentar las relaciones:

- Item 6: «Me ha defraudado el curso porque no pude expresar mis opiniones y sentimientos con libertad» con 4,64 de media equivale a «completamente en desacuerdo».
- Item 8: «El desarrollo del curso me ha hecho reflexionar sobre mi propia enseñanza y centrarme en aspectos que, aunque los conocía, nunca había reparado detenidamente en ellos» con 2 de media tiene como respuesta «de acuerdo».



• Item 9: «Las relaciones entre los ponentes y los participantes han sido relajadas y han proporcionado una buena marcha del curso» con una media de 1,27 se traduce por un «completamente de acuerdo».

• Item 10: «Durante las sesiones se ha estimulado y motivado la participación» con 1,45 de media supone un valor entre «completamente de acuerdo» y «de acuerdo».

• Item 15: «La posibilidad de debatir con otros compañeros me ha ayudado a resolver mis propios conflictos y dilemas como docente» con una media de 1,9 equivale a «de acuerdo».

Prácticamente igual de positivos se valoran las relacionadas con la organización como:

• Item 7: «El seminario está tan organizado que no se han aceptado modificaciones o sugerencias que proponíamos los profesores participantes» con una media de 4,09 supone una respuesta de «en desacuerdo».

• Item 12: «La organización del curso ha sido muy acertada» con un valor de 2,09 se corresponde con un «de acuerdo».

• Item 13: «La variedad de ponentes ha aportado gran riqueza de perspectivas, algo que considero vital para este tipo de formación» con 2,18 de media da como respuesta «de acuerdo».

Los contenidos del curso están un poco menos valorados, quizás debido a la metodología inductiva que hemos empleado. No obstante, la media de algunas respuestas siguen siendo muy satisfactorias:

• Item 1: «Los contenidos abordados durante las sesiones del curso han sido interesantes por su novedad y originalidad» con una media de 2,81 da una respuesta de «normal».

• Item 4: «Me he aburrido en el curso porque la información desarrollada era irrelevante para los objetivos que se pretenden cubrir» con un 4,09 de media una positiva respuesta «en desacuerdo».

En definitiva, el último bloque de «items» nos indica que el grado de satisfacción del curso ha sido, en general, muy alto:

• Item 2: «Si se convoca otro curso sobre este tema lo recomendaría a otros compañeros» con una respuesta media de 2,18 equivale a «de acuerdo».

• Item 3: «El valor y la funcionalidad de este curso es escaso» con 3,72 de media supone, prácticamente, un positivo «en desacuerdo».

• Item 16: «Considero este tipo de programas muy útiles para formar maestros» con 1,81 corresponde a una respuesta media «de acuerdo».

• Item 17: «Puedo decir que estoy satisfecho con la actividad de formación realizada» esta respuesta, con una media de 2, equivale a «de acuerdo».

La pregunta 18 es la única de carácter abierto y rogaba a los participantes que destacaran los aspectos positivos, los negativos, los que añadiría, así como su opinión general acerca del curso. Las opiniones de los maestros las esquematizamos a continuación.

a) Los aspectos positivos del curso:

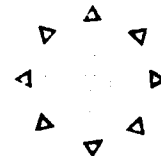
• Seis repiten la participación como aspecto positivo.

- Cuatro destacan el haber podido compartir problemas y soluciones.
 - Tres aprecian el clima cordial y distendido.
 - Dos señalan los contenidos, la metodología y poder expresarse libremente.
 - Una vez se citan aspectos como la intensidad de trabajo, las conclusiones al final de las sesiones, la variedad de temas, la organización, la originalidad y la motivación.
- b) Los aspectos negativos del curso:
- Tres señalan la hora, por el cansancio acumulado durante el día.
 - Tres también indican la falta de puntualidad de los asistentes.
 - Dos escriben que no ha habido aspectos negativos.
 - Una vez se citan aspectos como poca práctica, falta de contenidos de los ponentes, trabajo planteado, asistencia y la escasa duración.
- c) Los aspectos que añadiría al diseño del curso:
- Cuatro aportan la idea de que sea más práctico.
 - Una vez se citan aspectos que se podrían haber realizado como planificar en equipo las unidades didácticas, diseñar prácticas de evaluación, desarrollar más análisis de sesiones prácticas, aportar más material con el que discutir.
- d) Describa, en líneas generales, su opinión acerca del curso:
- Dos señalan su grado de satisfacción con un bien y otros dos con un aceptable.
 - Dos piensan que se debería haber profundizado más en algún tema.
 - Una vez se expresan opiniones positivas como «me ha ayudado y he aprendido mucho», «original», «satisfactorio», «interesante», «estimulante» y «formativo».

La valoración del curso es muy positiva y hay un dato que quizás no sea «científico», pero creemos que sí es significativo: las jornadas tenían una duración de tres horas y siempre que llegaba la hora de acabar seguíamos hablando y discutiendo hasta diez, quince y veinte minutos más del horario oficial. Normalmente, en los cursos tradicionales no se «perdona» la hora y, en muchas ocasiones, el profesor debe negociar con los participantes porque éstos desean acabar antes. El interés y, sobre todo, el protagonismo de los maestros asistentes en la conversación hacía que nadie se diera cuenta de que la jornada de trabajo había llegado a su fin.

5. Conclusiones

El curso de formación para maestros principiantes de Educación Física ha sido una apuesta importante por utilizar una metodología inductiva a la que los participantes estaban muy poco acostumbrados. Al tratarse de la primera experiencia, son muchos los aspectos que podrían modificarse, pero también podemos afirmar que ha sido muy satisfactoria para los participantes como lo demuestra el cuestionario de evaluación del curso totalmente anónimo, las opiniones del grupo en la última sesión del curso y las opiniones de los tres maestros seleccionados en los ciclos de supervisión. Mingorance (1994: 221) afirma que «en la formación del profesorado el valor de un programa viene determinado en función de las necesidades de los participantes y por la propia posibi-



alidad de ponerlo en práctica. El mérito es el grado en que los participantes en el programa valoran la experiencia y el proceso a que da lugar».

El primer problema que nos encontramos antes de iniciar el curso fue la dificultad para encontrar maestros noveles de Educación Física que participaran. Este hecho trastocó los planes iniciales, ya que el diseño era para principiantes y tuvimos que aceptar a expertos si queríamos que se celebrara el curso. Sin embargo, este inconveniente inicial resultó al final positivo pues los maestros principiantes han valorado especialmente las aportaciones de los más expertos durante las sesiones tanto en el análisis cualitativo como en el cuestionario de evaluación.

El pretest-postest a través del cuestionario de preocupaciones no ha dado resultados estadísticamente significativos en cuanto a la disminución de las mismas por la influencia del curso. Amir y Tamir (1992), citados por Geva-May y Dori (1996), estudian el éxito de programas de formación para profesores principiantes con respecto a otros novatos que no han participado en los mismos y tampoco encuentran diferencias significativas. Sin embargo, igual que ocurre en nuestra investigación, los docentes expresan su satisfacción y actitud positiva hacia estos programas inductivos. También Wubbels y otros (1987) destacan la mayor satisfacción en su trabajo en los profesores principiantes que participan en programas de inducción aunque los efectos sobre su conducta no son muy marcados.

Como ya hemos descrito los aspectos positivos y negativos del curso, vamos a evaluar los objetivos del curso expuestos en el apartado anterior:

- Seleccionar los contenidos en función de los problemas identificados en estos docentes. La primera fase de la investigación sirvió de diagnóstico para seleccionar los temas más conflictivos en los profesores principiantes.

- Desarrollar una metodología orientada a la indagación que permita la participación activa de los maestros que asistan al curso, fomentando la reflexión e intercambiando conocimientos y experiencias. Ha sido el aspecto mejor valorado del curso, como ya hemos analizado.

- Describir las preocupaciones de los maestros participantes. A través de los resultados del cuestionario de preocupaciones y de las sesiones del curso se han ido describiendo las preocupaciones y problemas de los profesores. En los maestros de Educación Física destaca el control y organización de la clase, la escasez de equipamientos deportivos y el bajo estatus de esta asignatura.

- Intervenir sobre los aspectos que produzcan más preocupaciones. Se han utilizado distintas estrategias de formación (grupos de discusión, ciclos de supervisión) e instrumentos (entrevistas, cuestionarios) para tal fin con resultados satisfactorios.

- Evaluar la influencia del curso en los problemas y preocupaciones de los maestros principiantes. Hemos comprobado que el curso no ha tenido influencia en la disminución de las preocupaciones. Harían falta estudios de más duración para que se midieran cambios de conducta significativos.

- Observar el interés de participar en grupos de discusión tratando los problemas relacionados con la enseñanza de la Educación Física. La valoración de los grupos de discusión ha sido muy positiva.

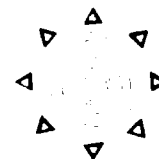
- Aprender a compartir y solucionar problemas con otros compañeros. El clima creado ha facilitado este objetivo.

- Realizar una síntesis de los contenidos que se vayan desarrollando en el curso. En cada sesión se presentaban y se unificaban las conclusiones de la anterior.

En definitiva, los datos de la evaluación del curso refuerzan la necesidad de programas de formación indicada por Marcelo (1995: 5), quien denuncia que la administración Educativa sigue sin ofertar actividades de formación que completen la preparación de los profesores principiantes que están en fase de prácticas.

Referencias

- ARNOLD, P.J. (1990): *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid, MEC/Morata.
- BENEDITO, A. (1977): *Temas didácticos. Dinámica de grupos*. Barcelona, Círculo Editor Universitario.
- BLÁNDEZ, J. (1996): *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. Barcelona, INDE.
- CALDERHEAD, J. (1997): «La investigación educativa en Europa en los últimos diez años», en *Revista de Educación*, 312; 9-19.
- DEBESSE, M. (1982): «Un problema clave de la educación escolar contemporánea», en DEBESSE, M. y MIARALET, G. (Eds.): *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos-Tau; 13-34.
- DEL VILLAR, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Universidad de Granada, Tesis doctoral inédita.
- FRANKE, A. & DAHLGREN, L.O. (1995): «Conceptions of mentoring: an empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education», en *Teaching & Teacher Education*, vol. 12, 6; 627-641.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1988): «Hacia una formación reflexiva de los profesores en el trabajo de campo», en MARCELO, C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- GEVA-MAY, I. y DORI, Y.J. (1996): «Analysis of an Induction Model», en *British Journal of In-service Education*, 22, 3.
- GIMENO, J. (1982): «La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB», en *Revista de Educación*, 269.
- GOLD, Y. (1996): «Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring and induction», en SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Association of Teacher Educators; 548-594.
- GUSKEY, T.R. (1995): «Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix», en GUSKEY, T.R. y HUBERMAN, M.: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York/London, Teacher College, Columbia University; 114-130.
- HOLDAWAY, E.A.; JOHNSON, N.A.; RATSOY, E.W. y FRIESEN, D. (1994): «The Value of an Internship Program for Beginning Teachers», en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 2; 205-221.
- HOWEY, K.R. & ZIMPHER, N.L. (1989): «Pre-service Teacher Educators' Role in Programs for Beginning Teachers», en *The Elementary School Journal*, 89, 4. University of Chicago.
- JIMÉNEZ, J. y BERNAL, J.L. (1992): «Formación permanente del profesorado», en *Cuadernos de Pedagogía*, 202.
- MARCELO, C. (1990): «Introducción a la práctica reflexiva de los profesores principiantes», en MARCELO, C. (Dir.): *El primer año de enseñanza*. Sevilla, GID; 3-20.



- MARCELO, C. (1992): *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, CIDE.
- MARCELO, C. (1995) (Coord.): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona, PPU.
- MARCELO, C.; MINGORANCE, P. y SÁNCHEZ, M. (1991): «Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación acción y apoyo profesional mutuo entre profesores», en ESCUDERO, J.M. y LÓPEZ, J. (Coord.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo; 219-262.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991): «El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica», en VARIOS.: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Servicio de Publicaciones.
- MARTIN, S. (1996): «Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?», en *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 2. 1; 41-56.
- MAYOR, C. (1995): *Enseñar y aprender a enseñar en la Universidad. Un estudio sobre las condiciones profesionales y formativas del profesorado de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Tesis doctoral inédita.
- MEDINA CASAUBÓN, J. (1995): *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*. Universidad de Granada, Tesis doctoral inédita.
- MEDINA RIVILLA, A. (1996): «Papel de la Universidad en la innovación educativa en los centros», en ALEJANDRE, F.; MARCELO, C. y MURILLO, P.: *Jornadas sobre proyectos de innovación educativa en Andalucía*. Sevilla, CEP de Alcalá de Guadaíra; 224-251.
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): *Aprender a Enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- MINGORANCE, P. (1994): «Evaluación de actividades de desarrollo profesional», en VILLAR, L.M. (Ed.): *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona, PPU; 221-244.
- MONTERO MESA, L. (1987): *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional*. Poio (Pontevedra), Actas del Symposium sobre Prácticas Escolares.
- ONOFRE, M. Y CARREIRO DA COSTA, F. (1995): «El concepto de auto-eficacia de los profesores de Educación Física en la enseñanza interactiva. Un estudio exploratorio», en DELGADO; M.A. (Ed.): *Actas Congreso Científico Olímpico, 1992. Vol. III: Pedagogía y Educación Física Comparada*. Málaga, IAD; 106-112.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico», en *Infancia y aprendizaje*, 42.
- PULTORAK, E.G. (1996): «Following the Developmental Process of Reflection in Novice Teachers: Three Years of Investigation», en *Journal of Teacher Education*, 47. 4; 283-291.
- RODRÍGUEZ, J.M. (1995): *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva, Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- RODRÍGUEZ, J.M.^a (1997): *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva, Hergué.
- SÁENZ-LÓPEZ, P. (1998): *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Universidad de Sevilla, Tesis doctoral inédita.
- SCHMIDT, M. & KNOWLES, J.G. (1995): «Four Women's Stories of »Failure« as Beginning Teachers», en *Teaching y Teacher Education*, vol. 11, 5; 429-444.
- SIKULA, J. (1996) (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Association of Teacher Educators.

- VEAL, M.L. (1995): «Reflection Groups in a Teacher Preparation Program». *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.* San Francisco.
- VONK, J.H. (1995): «Conceptualizing novice teachers' professional d. A base for supervisory interventions». *Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.* San Francisco.
- WUBBELS, TH.; CRÉTON, H.A.; HOOYMAYERS, H.P. (1987): «A School-based Teacher Induction Programme», *European Journal of Teacher Education*, 10, 1; 81-94.
- ZEICHNER, K.M. (1988): «Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado», en MARCELO, C. (Ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla, Universidad de Sevilla, Servicio Publicaciones; 43-51.

Pedro Sáenz-López Buñuel es profesor del Departamento de Expresión Musical, Plástica, Corporal y sus Didácticas de la Universidad de Huelva. Correo electrónico: psaez@uhu.es