

Evaluación de un programa de Formación Docente basado en la reflexión.

Aplicado en la Residencia del Nivel Polimodal en el Instituto de Educación Física Jorge
E. Coll de Mendoza - Argentina

Autores: Cristina Carosio y Mario Carosio. (ccarosio@impsat1.com.ar)

Profesores de Residencia de Nivel Polimodal en el Instituto de Educación Física Jorge
E. Coll de Mendoza.

1. La profesionalidad docente

Teniendo en cuenta que una de las mayores preocupaciones que existen en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física y en el caso especial de la asignatura Didáctica Especial es que nuestra practica docente supere la actual desvalorización social y alcance un papel profesional trascendente, es objeto de este trabajo *presentar y evaluar un modelo alternativo al desarrollo profesional del futuro profesor de Educación Física.*

Desde este punto de vista, según se recoge de Pérez Gómez (1988) el profesor representa para la sociedad un técnico medio, con escasa formación científica y cultural, dedicado al cuidado de las nuevas generaciones y a la transmisión de contenidos comunes y estereotipados. Como conclusión, para tal practica no es necesario una muy alta cualificación, ni una extensa formación o compleja especialización profesional. Aun parece prevalecer el viejo concepto que concibe la docencia como función subsidiaria de la atención y responsabilidad familiar.

Mientras que en nuestro contexto la idea de profesionalidad está políticamente más cerca de considerar al individuo cómo autónomo que ofrece servicios en el mercado, para STENHOUSE (1984) las características críticas de la profesionalidad deben partir fundamentalmente:

- del compromiso de poner sistemáticamente en cuestión nuestra enseñanza,
- del compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar,
- del interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica.

Desde nuestra posición la profesionalidad docente exige que las metodologías, métodos, técnicas y dinámicas de enseñanza se apoyen en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teóricos, comprometiéndonos a conseguir el mayor beneficio posible para nuestros alumnos.

El desarrollo profesional del futuro profesor deberá ir armándose al mismo tiempo que el desarrollo curricular, y tanto los resultados como las generalizaciones y conocimientos que se derivan de las investigaciones deben servir como base para la reflexión de los alumnos.

Es importante destacar que como capacidades a desarrollar por el alumno como futuro profesional aparecen en el programa a evaluar:

- La autonomía profesional.
- Su papel como investigador en el aula.
- La actitud reflexiva y crítica desde la propia práctica.
- La participación en un trabajo colaborativo.
- La emisión de juicios profesionales y teorías propias.

1.1. Características de la profesionalidad docente

El enfoque que tradicionalmente se ha tenido del profesor como técnico parte de un principio de racionalidad, que considera la actividad profesional del docente como una acción instrumental dirigida a la solución de problemas a través de la aplicación de teorías y técnicas científicas y que lo acerca a la búsqueda de la eficacia aplicando

2

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación positivista.

Desde nuestra postura podemos argumentar que la racionalidad tecnológica reduce la actividad práctica a una simple situación instrumental y al análisis de los medios apropiados para determinadas metas, colocando en el olvido el carácter moral y político de los fines de toda actuación profesional que pretenda sobremanera resolver problemas humanos.

Para Pérez Gómez (1988) las razones por las que la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse a la solución de problemas educativos son:

- La situación educativa es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de medios.
- No existe una única y reconocida teoría a nivel científico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que permita la derivación de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica educativa al identificar el problema y clarificar las metas.

Desde nuestra perspectiva, el desarrollo profesional le exige al alumno de la Residencia Pedagógica una reflexión crítica sobre el papel que desempeña, formulándose cuestionamientos referidos a la escuela que tenemos y por sus posibilidades de cambio: ¿ qué valores apoya o difunde ? ¿ qué tipos de escolares tiene y por qué razones son éstos y no otros ? ¿ qué selección hace la escuela ? , ¿ qué ideología defiende o propaga en su enseñanza ? , ¿ qué mejoras podría incluir en acción pedagógica ? , ¿ qué grado de colaboración ha establecido con padres y compañeros docentes ?.

Por lo tanto, la profesionalidad implica que el alumno-profesor se convierta en un procesador activo de información, un práctico reflexivo, activo protagonista en la

elaboración y desarrollo curricular, capaz de investigar su actividad y reflexionar críticamente sobre sus actos en un marco de autonomía y responsabilidad.

Por último, como alternativa al modelo de racionalidad técnica surgen propuestas diversas como: el profesor como investigador (Stenhouse, 1975), la enseñanza como arte (Eisner, 1980), la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986), el profesor como práctico reflexivo (Shön, 1983). En todas ellas aparece el anhelo de superar al modelo de racionalidad técnica o instrumental.

1.1.1. El Profesor investigador en el patio

Para Stenhouse (1984) el desarrollo profesional de los docentes debe partir de su capacidad investigadora sobre la actividad escolar, lo cual exige: llevar un control escrito de sus reflexiones, hacer que desde la investigación se originen cambios para la política educativa de la escuela, que los procesos de investigación se lleven a cabo a partir de acciones colaborativas; y ser conscientes de la relación entre los problemas docentes y los factores contextuales para influir sobre la política educativa.

La investigación-acción puede ser uno de los instrumentos metodológicos que permita conocer al practicante la realidad del patio, y con ello buscar soluciones a los problemas docentes, dentro del desarrollo de los conocimientos profesionales y en relación con las circunstancias cambiantes del entorno escolar. De la misma manera nos permite reconocer la estructura institucional, social y política que incide en el desarrollo profesional de la actividad del practicante en la escuela.

Teniendo en cuenta que en la búsqueda de soluciones a un determinado problema todos los profesores tenemos la misma responsabilidad en la toma de decisiones, ya que éstas afectan a todo el grupo, la actividad investigativa debe tener un carácter colaborativo.

A partir de este planteo, ese proceso colectivo precisa que:

- El problema a estudiar parta de los intereses del grupo, atendiendo especialmente a sus problemas.
- Los alumnos trabajen a la vez en la investigación y en el desarrollo de su conocimiento.
- Los resultados de la investigación sean utilizados y modificados en las solución de los problemas.

1.1.2. La autonomía y la toma de decisiones del profesor

Consideramos que el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones docentes, supone una serie de cambios importantes, principalmente en los conocimientos que se precisan para la investigación.

Carr y Kemmis (1988) consideran que es en la autonomía donde la profesionalidad de los docentes está seriamente limitada, ya sea por culpa de la burocratización administrativa en la elaboración y desarrollo de las currícula o porque la configuración real de las aulas o patio, convertidas en verdaderas cajas negras, lo conducen a un trabajo totalmente individualizado en perjuicio de poder crear situaciones de trabajo cooperativo, en donde sean frecuentes las deliberaciones e intercambio de experiencia.

Por otro lado los procesos de toma de decisiones de los profesores están influidos en forma directa por la forma de concebir el mundo profesional. De esta manera, los constructos personales, los principios, los conocimientos prácticos e imágenes de los profesores ocupan un lugar importante dentro de las teorías que vienen implícitas en la actuación profesional. Así, durante la actividad profesional

docente los profesores habitualmente valoran situaciones, procesan información, toman decisiones y observan sus efectos sobre los alumnos,

La toma de decisiones se presenta como la elección entre varias alternativas posibles y parte de la estimación subjetiva que el profesor realiza acerca de la situación cognitiva, afectiva y social de alumno. Habitualmente, el profesor toma decisiones apoyándose en los valores, ideologías, formación, experiencias personales y ante situaciones similares responde con rutinas o reacciones elaboradas previamente. Por ello, la habilidad docente está en la toma de decisiones, porque todo acto de enseñar supone el resultado de decisiones que el profesor toma después de su formación y experiencia profesional.

De la misma manera los factores que inducen al profesor en el momento de programar la actividad docente pueden ser internos: considerando que la conducta está dirigida por pensamientos creencias, juicios, podemos observar cómo dichos factores influyen en la actividad docente, determinando el qué, cómo y cuanto se enseña. Igualmente hay otros factores externos: los alumnos (intereses, necesidades, experiencias, características, actitudes, conocimientos); limitaciones de tipo administrativas (disponibilidad de recursos, tiempo), las influencias personales (padres, otros profesores, director) etc.

Teniendo en cuenta este enfoque creemos que es conveniente generar en el alumno de la Residencia este tipo de capacidad.

1.1.3. La reflexión crítica

Para Dewey (1967) , la reflexión es el medio para escapar de los elementos conductuales impulsivos y rutinarios; y la define como: ... “ *una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la*

luz de los fundamentos que la apoyan y de las consecuencias ulteriores que de ella se derivan”

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, cargada de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos.

Una formación del profesorado basada en la reflexión es aquella en que los alumnos-profesores estén dispuestos y, a la vez, sean capaces de reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones; así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social.

La reflexión sobre la acción es un componente esencial de la formación del profesorado y del profesional en el que intervienen los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesional en el aula, patio; porque cuando la práctica se hace rutinaria, y el conocimiento en la acción se hace mecánico, inconsciente, el profesional tiende a reproducir su forma de actuar.

Desde nuestra perspectiva los profesores y alumnos que utilizan la reflexión crítica, no aplicarán automáticamente una receta de experiencia para resolver problemas, pero si chequearán el contexto organizativo para descubrir los elementos o componentes que influyen en la acción.

Dentro del desarrollo reflexivo del alumno, vemos importante capacitarlos para que tomen conciencia del proceso de formación social sobre el que actúan y actuarán.

Para ello, el aprendizaje debe partir del por qué hacer las cosas de determinada manera, analizar los valores que reflejan y las discrepancias existentes entre lo que se dice y lo que realmente se hace.

1.1.4. El alumno diseñador del currículo a partir de sus teorías

La escuela actual no puede limitarse a la transmisión lineal o vertical de los conocimientos e informaciones que produce la sociedad y que se organizan en paquetes académicos. El reto de la nueva escuela debe partir del pensamiento práctico del profesor, a partir de un desarrollo de las actitudes y capacidades que le permitan actuar racionalmente.

Desde nuestro enfoque el profesor no debe ser un mero transmisor de contenidos y evaluador de resultados, ni un técnico que aplica métodos, técnicas y rutinas elaboradas por otros, sino un intelectual que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender: la situación social, el contexto de la escuela y del patio o aula, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento. Para esto, tendremos en cuenta acciones que ayuden a los alumnos-profesores a ser usuarios-diseñadores-desarrolladores de su propio currículo, haciéndose conscientes de la elección crítica que supone participar activamente en el diseño y adaptación de sus programas en la escuela, superando el tratamiento tradicional de someterse a un programa ya predeterminado y centralizado.

Los materiales curriculares deben estar, desde nuestro punto de vista, en continua evolución debido a los cambios que se vienen produciendo motivados por la investigación y el desarrollo del conocimiento científico. Asimismo, la evolución de la sociedad industrial exige un cambio en las instituciones educativas, influyendo de forma importante en el conocimiento del profesor.

La evolución de los materiales se da a partir de un componente histórico-biográfico, por el cual todo lo que el profesor conoce respecto de su trabajo viene mediatizado por lo que ha estudiado o ha podido practicar en sus experiencias previas,

considerando la reflexión sobre la enseñanza en relación con lo que hace de manera cotidiana y los acontecimientos en los que participa.

El quehacer educativo debe suponer una práctica intelectual crítica, ubicando la tarea pedagógica dentro de la compleja empresa de producir y reconstruir cultura, donde los patrones que rigen nuestra sociedad deben someterse a un debate público en la propia escuela, con el objeto de comprometer a nuestro proceso docente a un desarrollo crítico y racional.

Considerando que la conducta cognitiva del alumno-profesor está orientada por un sistema personal de teorías, creencias, valores y principios, hemos de formar profesores investigadores de su propia práctica educativa, que puedan abordar aquellas innovaciones educativas y superar las rutinas diarias.

2. El propósito de estudio

El presente trabajo tiene por objeto *la evaluación de la puesta en práctica de un programa de residencia pedagógica de Educación Física basado en la reflexión para la formación de profesores de nivel polimodal*. La evaluación es realizada por el profesor que lo implementa, junto con otra profesora de la misma especialidad.

El fin es proporcionar una mayor comprensión del programa que permita tomar decisiones que a su vez posibiliten llevarlas a la práctica para mejorar fundamentalmente el desarrollo profesional y la calidad del propio currículum por consiguiente.

Con el objeto de adentrarnos en el estudio, enumeraremos una serie de cuestiones o preguntas orientadoras que a lo largo de nuestra evaluación intentaremos responder.

- * ¿ Cuál es la naturaleza del programa y su orientación curricular ?
- * ¿ Cuál es el valor del programa ?
- * ¿ Cómo incide el programa en el desarrollo de las características de la profesionalidad docente ?

3. La perspectiva teórica de la investigación

En este punto pretendemos explicitar el marco teórico desde el cual se ha desarrollado el presente estudio. Tomando como punto de referencia los tres paradigmas que definen y estructuran la investigación: el empírico-analítico, también llamado positivista, el simbólico o interpretativo y el crítico (Sparkes, 1992), hemos decidido por una perspectiva interpretativa, para cuya justificación hemos tenido en cuenta el asunto a investigar y las concepciones teóricas del profesor.

Analizando el asunto a investigar, es decir, concretamente la naturaleza de la investigación, los fines de la misma y el marco teórico (profesionalidad: profesor investigador de su practica), descartan la posibilidad de utilización de un paradigma basado en la formulación de hipótesis que luego hay que demostrar (o rechazar) con el fin de construir leyes generales.

En relación a las creencias e intereses del profesor, éstos se identifican más con la perspectiva practica y/o critica que con la positivista.

Por último, es más próxima y natural la utilización de una metodología cualitativa porque sus características se relacionan con nuestro trabajo, ya que:

- . los métodos empleados son *cualitativos* (observación, entrevista, análisis de documentos, etc.),
- . el interés se centra en *comprender* la conducta profesional desde el propio marco de referencia de quien actúa.

- . la observación es *naturalista y sin control*.
- . es *subjetivo*, próximo a los datos, perspectiva *desde adentro*,
- . fundamentado en la realidad, *orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo*,
- . orientado al *proceso*,
- . válido por los *datos reales, ricos y profundos*,
- . no generalizable, *estudios de casos aislados*,
- . concepción *holista*,
- . asume una realidad *dinámica*.

Hemos desechado el paradigma crítico no porque nos parezca inapropiado sino porque, desde nuestro punto de vista, la relación de los elementos educativos objeto de estudio, con los aspectos contextuales, encierra una mayor complejidad para lo cual se requiere una mayor formación investigadora y mucha experiencia en este campo.

A continuación, nos ocuparemos de la evaluación del currículum, para definir mejor, de entre las alternativas posibles, la decisiones que se han tomado al respecto.

En primer término, se trata de una evaluación interna, llevada a cabo por el profesor. Se trata de una autoevaluación basada en la responsabilidad, de predominancia individual realizada por el profesor, junto a una evaluación como reflexión llevada a cabo por una comunidad crítica, en este caso la observadora externa, con escasa participación de los estudiantes inmersos en el programa o de algún otro colega . La evaluación es formativa no sumativa, es decir, se ocupa fundamentalmente del proceso más que de los resultados alcanzados al final del mismo.

En segundo término, la evaluación se complementa con el enfoque de un evaluador externo que aporta un juicio de valor crítico al desarrollo del programa.

La evaluación es definida como un proceso encargado de descubrir y juzgar un programa educacional. La atención se centra en la valoración del desarrollo del proceso usando el juicio o criterio de un evaluador interno y otro externo. En este enfoque el evaluador ejerce una influencia preponderante sobre la naturaleza de la evaluación, puesto que es el juicio del evaluador el que determina lo favorable o desfavorable de la evaluación. Este tipo de evaluación puede subdividirse en dos planos: juicios sobre aspectos intrínsecos (características de lo evaluado) o bien sobre aspectos extrínsecos (efectos o resultados). Hemos optado por centrar nuestra atención fundamentalmente sobre el primer plano. En síntesis, nuestra visión de la evaluación plantea los siguientes ejes:

- la evaluación responde a las necesidades de informar en términos de una perspectiva valórica de la misma.
- responde a las preocupaciones de los participantes.
- tiene un marco contextual de referencia que emerge de la interacciones con los participantes.
- realiza una focalización progresiva de los problemas teniendo como punto de partida las interacciones y observaciones de los mismos.
 - enfatiza la diversidad y el pluralismo de los grupos de análisis.

4. Metodología

La metodología de investigación utilizado es el de caso evaluativo, en el que el caso o fenómeno a estudiar es el programa que nos hemos referido anteriormente. El estudio de casos es un examen de un fenómeno particular tal como un programa, un acontecimiento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social.

5. Los participantes, el programa y el contexto

Los participantes en la Residencia eran seis estudiantes del profesorado, dos hombres y cuatro mujeres de edades comprendidas entre los 22 y 24 años, el profesor de Educación Física a cargo del programa, con 37 años cuando comenzó la experiencia y 5 años de experiencia docente en la formación del profesorado; y un Profesor de Educación Física ayudante de observación de clases. La totalidad de los estudiantes provenían de un medio sociocultural y económico medio-bajo. Cuatro de ellos estaban interesados en ser profesores de Nivel Medio, mientras que los dos restantes tenían sus expectativas puestas en el deporte de alto rendimiento. Dos estudiantes habían aprobado a través del examen final global integrador la asignatura Didáctica Especial II, mientras que el resto había rendido un examen con tribunal.

El programa de residencia pedagógica se desarrolló durante casi seis meses. El propósito del profesor era el desarrollo de la reflexión de los estudiantes y el acortamiento de la distancia entre la teoría y la práctica a través de la reflexión en la acción, propiciando el desarrollo de la capacidad y el sentido profesional.

El programa tenía un componente teórico y un practicum entendido como fases de una misma actividad, no como dos campos diferentes.

Las actividades que principalmente se llevaron a cabo para el desarrollo de la reflexión las podemos mencionar de la siguiente manera:

Los grupos de discusión. Estos se realizaban en torno a la información proporcionada (oral, escrita) por la profesora o por los mismos alumnos, sobre lecturas de diversos documentos: El nuevo rol de Profesor para este nuevo siglo, ¿ Por qué los alumnos son incapaces de jugar deportes de cooperación oposición ?, Enfoques de Evaluación en Educación Física: perspectiva para evaluar deportes de cooperación-oposición, El adolescente y la post-modernidad.

Las historias personales. Los diarios de campo y los programas. Los participantes comunicaron al resto de participantes en el programa sus historias personales basando su trabajo en algunos puntos de referencia que el profesor proporcionó, tales como los valores que tenían, personas o profesores que habían influido en sus creencias y valores actuales, experiencias en la escuela primaria, secundaria y en el mismo profesorado en general y en Educación Física, experiencias laborales en el área.

Diarios de campo: Los alumnos también llevaban a cabo un diario de campo en el que se plasmaban las actividades realizadas, las percepciones que los estudiantes tenían de sus clases, problemas, conflictos, que se constituía en un documento de gran interés como ámbito de reflexión sobre su práctica.

Programas: Los programas formaban parte de la fase preactiva de la práctica: eran elaborados teniendo en cuenta una serie de principios de procedimiento pactados previamente con el profesor: utilización de una planificación basada en la organización de contenidos por módulos. En estos programas, a propuesta del profesor, los alumnos debían explicitar además del qué enseñar y cómo hacerlo, la cuestión “por qué enseñar de la manera que lo hago”.

El plan de investigación--acción. Esto se planteó durante la residencia y para ello se formaron tres grupos de estudiantes (K-M, J-E, M-A), cada uno de los cuales era el responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Física durante este período en la escuela seleccionada. De manera recíproca observaban las clases y hacían de *amigos críticos* .Cada uno de los grupos elaboró su programa de investigación-acción durante el cual se reflexionaba, de forma sistemática, sobre su práctica. Partiendo de las observaciones realizadas por los amigos críticos, se tomaban decisiones y posteriormente eran puestas en acción con el objeto de mejorar la calidad de su enseñanza y su desarrollo profesional.

Reuniones semanales: Además de las reflexiones posteriores a cada jornada, una vez a la semana los estudiantes se reunían con el profesor para chequear la planificación diaria y para comunicar al resto sus experiencias, preocupaciones, problemas, conflictos, y dialogar en torno a ellos.

En relación al contexto, la experiencia se llevo a cabo en el Instituto de Educación Física de Mendoza, Dr Jorge Coll.

El Instituto de Educación Física de Mendoza es una Institución de Nivel Terciario dedicada a la Formación Docente en la especialidad de Educación Física a nivel superior, con una trayectoria de 40 años en el medio y un prestigio reconocido a nivel nacional.

El I.E.F. se encuentra en este momento con un Diseño Curricular aprobado en el año 1999 para la formación docente, con tres carreras técnicas: Preparación Física, Guías de Alta Montaña y Trekking y Conservación de la Naturaleza y Áreas Naturales Protegidas, y dos convenios de Licenciatura con la Universidad Nacional de Cuyo.

El I. E. F. cuenta con 1800 alumnos y desarrolla sus actividades académicas y administrativas en el Club Y.P.F.

El programa de Residencia Pedagógica a evaluar, objeto de estudio del presente trabajo lo realizan los alumnos en el último cuatrimestre del cuarto año de estudios, o una vez finalizado éste y luego de haber aprobado las asignaturas exigidas en el régimen de correlatividades, eligen el período de prácticas. Es importante considerar que los seis alumnos, habían terminado de cursar el cuarto año, lo que les permite una mayor disponibilidad horaria y dedicación a las prácticas.

6. La recogida de los datos

En nuestro estudio se han utilizado las siguientes técnicas para la obtención de los datos: la observación participante, las entrevistas y los documentos(diarios de

campo, historias personales, programas de Educación Física, planes de investigación-acción).

En el presente caso el observador participante era el profesor, porque compartía el mundo social y cultural del fenómeno a estudiar (el programa), para lo cual se ayudaba de técnicas de registro como grabaciones en audio de las sesiones de trabajo.

En relación a los informadores, es decir los estudiantes, conviene tener presente que era la primera vez que llevaban a cabo este tipo de experiencia y la primera vez que habían puesto en practica los documentos citados con anterioridad. Es necesario tener en cuenta este detalle, por la influencia que pueden tener en la calidad de la información proporcionada.

En este estudio se hicieron, además, tres entrevistas(estructuradas) a cada uno de los alumnos, todas ellas grabadas en audio. El propósito de la primera era comprobar el grado de comprensión de los elementos que configuraban el modelo de programa que se estaba poniendo en practica, las posibles lagunas conceptuales, al tiempo que se proporcionaba una retroalimentación cuando esta era necesaria. La segunda pretendía recoger información sobre la valoración que los participantes hacían al programa. Y por último, la tercera, tenía por objeto completar la información necesaria una vez realizada la primera aproximación al análisis de los datos.

6.1. El análisis de los datos

Para llevar a cabo este proceso se seleccionaron tres unidades de análisis en relación a las preguntas guía enumeradas con anterioridad, a saber:

La naturaleza del programa y la orientación curricular. Esta unidad fue dividida a su vez en una subunidad: la reflexión

El valor o calidad del programa. Esta unidad se dividió a su vez en dos: los logros del programa y los problemas y limitaciones del mismo.

Incidencia del programa en el desarrollo de las características profesionales. Esta unidad se divide en cuatro subunidades: el alumno como investigador en el patio a través de un trabajo colaborativo, el alumno y el desarrollo de su autonomía, el alumno y el desarrollo de la reflexión sobre la práctica docente, el alumno y la elaboración de su propio curriculum.

Los pasos básicos que se han seguido en la fase de análisis de datos se pueden especificar de la siguiente forma. Una vez que los profesores pudieron hacer uso de todos los datos por escrito, procedieron a realizar varias lecturas de los mismos y a codificar, en colores, las unidades de análisis a las que podía pertenecer el dato y con letras y subíndices, los datos correspondientes a las distintas subunidades. Con posterioridad se hizo una primera reflexión sobre los resultados obtenidos, se leyó varias veces la información correspondiente a cada unidad con la consiguiente toma de notas y se pasó a identificar las categorías en función de los temas que pudieran tener mayor interés para el estudio, la frecuencia con que aparecían los datos, la generalización entre los participantes del programa y el interés de algunos casos particulares.

7. Informe Final

De la unidad de análisis “La naturaleza del programa y su orientación curricular” desarrollaremos en el presente informe el apartado de la “reflexión”, por cuanto el programa se basaba en ésta, para lo cuál intentaremos responder las siguientes preguntas:

- ¿ Cómo el programa desarrolla la reflexión en el/la estudiante ?
- ¿ Cómo los estudiantes reflexionan durante el programa ?
- ¿ Sobre qué aspectos se reflexiona ?

De la unidad de análisis El valor del programa, consideraremos su contribución , la innovación como característica del programa, la colaboración , el desarrollo profesional y algunos problemas que surgieron.

De la unidad de análisis Incidencia del programa en el desarrollo de las características de la profesionalidad, consideraremos las preguntas:

- . Cómo los alumnos han desarrollado el papel de investigadores en el patio a través de un trabajo colaborativo ?
- . Cómo los alumnos a través del desarrollo de su autonomía profesional han creado un modelo propio de intervención en el patio ?
- . Cómo los alumnos han desarrollado la reflexión crítica....
- . Cómo los alumnos diseñaron su propio curriculum a partir de las teorías que surgen desde la práctica ?

7.1. Naturaleza del programa y orientación curricular

7.1.1. ¿Cómo el programa desarrolla la reflexión?

Como ya mencionamos con anterioridad, las actividades que se realizaron durante la fase activa del programa, susceptibles de desarrollo de la reflexión, fueron las discusiones de grupo, las historias personales, los diarios de campo y el plan de investigación - acción en la practica, si bien el profesor, en los inicios de la puesta en marcha del programa, sólo plantea, de manera consciente para tal finalidad, las discusiones de grupo y el plan de investigación - acción. Las biografías y los diarios de campo fueron propuestos no sólo como técnicas de recogida de información para evaluar el curriculum sino también como centro de interés para reflexionar sobre su practica como profesores y mejorarla.

A lo largo del proceso hemos podido observar dos momentos para la discusión y el diálogo. Por una parte, aquel que surge de forma espontánea, y por consiguiente, no posee una sistematización y cuyas decisiones se toman bajo signos de improvisación. Por otra parte, aquellas situaciones programadas para este fin en las que existe una sistematización y las principales decisiones han sido tomadas previamente por el profesor. A medida que el programa avanza y sobre todo al final del mismo, el profesor va comprendiendo mejor la información manejada, lo cual se plasma en una mejor preparación de las discusiones en grupo. El profesor,, a diferencia de lo que hacía al principio del programa, en lugar de proponer preguntas amplias o abiertas sobre el tema en cuestión, acotaba el campo con cuestiones más concretas, estructuradas y ricas, lo cual facilitaba el debate y la calidad del mismo.

Los temas sobre los que se debatió fueron, entre otros, el nuevo rol del profesor para este nuevo siglo; ¿ por qué los alumnos son incapaces de jugar a un deporte colectivo ?; Adolescencia y Postmodernidad: pedagogías light; el prólogo de Vicente Benedito de la obra de Carr y Kemmis, (1988), ideología, mensajes, intereses de cierta publicidad relacionada con la esbeltez del cuerpo, la salud y el ejercicio físico.

En la totalidad de las historias personales realizadas al principio del programa, se compaginan descripciones sobre sus experiencias escolares con algunas reflexiones, si bien estas últimas son muy escasas. El hecho de contar una historia no significa que haya reflexión, porque para que esta se produzca debe realizarse sobre el propio pensamiento.

En los diarios observamos que todos los estudiantes realizaban mayor número de reflexiones en torno a la practica que en la fase anterior denominada teórica y cuya característica principal es la descripción de las actividades llevadas a cabo. Esto puede deberse, por un lado, a que a lo largo del programa se va produciendo cierta mejora respecto a la reflexión a través de las discusiones en grupo. Por otro, a que se corresponde con el momento en el que asumen la responsabilidad directa de su

práctica, con toda la complejidad que encierra dar clases. También debido al plan de investigación - acción que se llevó cabo, y en el que los “profesores” y los amigos críticos hacían reflexiones después de cada sesión, las cuales se plasmaban en dicho documento. Por último, las reuniones en las cuales los estudiantes se juntaban para comunicar al resto sus experiencias, y en las que el profesor inducía a los alumnos a prestar atención y reflexionar sobre ciertos factores que hacían a aspectos relativos a la clase.

7.1.2. ¿Cómo reflexionan los estudiantes a lo largo del programa?

Para el desarrollo de este apartado seguiremos los niveles de reflexión de Van Manen (1977) : la reflexión técnica, la práctica y la crítica. De acuerdo con las distinciones de Van Manen, la reflexión técnica se caracteriza por la aplicación o ejecución del conocimiento existente para la consecución de determinados fines. Esta reflexión culmina en una acción instrumental. La reflexión práctica es una forma de investigación contemplativa que implica clarificar los supuestos en los que se basan las acciones prácticas. Tiene que ver con consideraciones morales, éticas y de valor, dado que todas las acciones están relacionadas con compromisos de valor. La reflexión crítica tiene consideraciones morales y éticas similares, pero también tiene que ver con identificar las fuerzas ideológicas que condicionan la práctica. Es decir que la principal preocupación de la reflexión técnica es la aplicación de unas técnicas para conseguir el control de la eficiencia de la enseñanza, en cambio la reflexión práctica se relaciona principalmente con la defensa que, desde el punto de vista ético , se puede hacer de las decisiones tomadas en la práctica. La reflexión crítica, además de asumir el nivel anterior, se ocupa de indagar cómo los aspectos ideológicos distorsionan y reducen las prácticas del profesorado.

A lo largo del proceso los estudiantes realizaron reflexiones de los tres niveles a los que se refieren Van Manen. Sin embargo, las reflexiones críticas fueron las más escasas y protagonizadas por dos miembros del programa. Las reflexiones de los

estudiantes, generalmente no eran de mucha profundidad ni estaban bien argumentadas debido en nuestra opinión, a las escasas o nulas experiencias anteriores en el campo de la Educación Física, ya que el tipo de enseñanza recibida había sido predominantemente tradicional, según la declaración de los mismos alumnos en sus historias personales.

También puede ser debido a la falta de formación y experiencia del profesor que llevó a cabo el programa. A este efecto, creemos que para poner en práctica programas basados en enseñanza reflexiva es necesario que los formadores de profesores “sean formados” porque este tipo de programas requieren de éstos muchas destrezas y habilidades para estimular la reflexión. Una vez más la formación del profesorado, incluida la de formadores de profesores, se deja en manos del voluntarismo y de la autoformación con el consiguiente establecimiento del proceso hasta que se consiguen niveles de cierta calidad, sobre todo en programas complejos basados en la reflexión.

Respecto a las reflexiones técnicas, podemos decir que se produjeron principalmente en el prácticum, tanto cuando los estudiantes hacían de profesores como cuando ejercían el rol de amigo crítico. Así, por ejemplo, una de las estudiantes comenta:

...La participación de ellos en clase está limitada por su inexperiencia en la forma de trabajar. Sin embargo responden bien a las preguntas que se les hacen (autoevaluación). Siento, en este tema, que ellos responden lo que yo quiero escuchar pero en el juego muy pocos pueden hacer los que piensan que se debería... (Diario de Campo, E., 13/5/96).

...Mariana debe motivar más para hacer más dinámicas las actividades e incentivar a los alumnos (Amigo Crítico, C-M, 14/5/96).

Las reflexiones prácticas que realizaron los estudiantes se produjeron generalmente en la fase teórica del seminario, en las programaciones y en el plan de investigación-acción (documento escrito). En los dos últimos casos son considerados así porque, desde nuestra visión, los problemas meramente técnicos, en su naturaleza, cuando se dirigen a justificar las decisiones de enseñanza y a reflexionar sobre sus implicaciones éticas pasan a ser algo más que problemas técnicos. Para apoyar esta afirmación hemos seleccionado algunos fragmentos de reflexiones prácticas realizadas por los estudiantes:

El ritmo de la clase ya es otro. Todos trabajan y son bastante creativos. Algunos vienen y me preguntan. Cuando me empiezan a decir, les digo, bueno, eso mostrámelo y me doy cuenta que muchas es como que necesitan que el profesor les reafirme si está bien y eso se debe a la falta de autonomía con que son formadas...(Diario de Campo, C, 13/6/96.).

..Estoy sorprendida de los resultados de la clase y me doy cuenta, cuán importante es delegar responsabilidad en las alumnas, la clase no se ha desordenado para nada y algunas chicas hasta han participado y actuado mucho mejor que en las clases anteriores...(Diario de Campo, C., 13/6/96)

...Se me ocurre que quizás el motivo del aburrimiento puede ser que los alumnos no están acostumbrados a la toma de decisiones propias, ni a trabajos que no sean de repetición de técnicas o juego completo,. (Diario de Campo, E., 8/5/96).

...Tengo que tratar de ubicarme como un profesor porque a veces los trato como amigos y eso creo que a ellos los confunde (Diario de Campo, J., 13/5/96.).

El mismo alumno comenta más adelante:

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

...Yo tengo que poner en claro las normas de convivencia para no llegar al punto en que ellos no me identifiquen como el profesor sino como un amigo porque si esto ocurre la clase se toma en un clima en que cada uno hace los que quiere...(Diario de Campo, J.,15/5/96)).

Aquí podemos destacar cómo este alumno realiza, en un primer momento, una clara reflexión de nivel técnico y posteriormente efectúa un razonamiento superior donde se observa la necesidad de definir su rol como profesor, involucrando valores y creencias en relación al papel a desempeñar.

Las reflexiones críticas fueron muy escasas y fueron realizadas por dos o tres estudiantes, probablemente porque el profesor hasta el final del programa no comenzó a dirigir los aspectos de las discusiones hacia aspectos contextuales (culturales, políticos, etc.). Desde el punto de vista de la reflexión crítica rescatamos los siguientes comentarios:

Hoy en día el profesor de Educación Física debería dedicar más tiempo a perfeccionarse y evolucionar en su área, no quedarse con lo que sabe, seguir avanzando en sus conocimientos para poder lograr un mayor número de aportes, de información, de transferencia de esos conocimientos nuevos, de manera que el proceso de enseñanza aprendizaje sea un verdadero desafío en donde vuelque todo lo aprendido...El profesor de Educación Física debe ser un auténtico formador, un auténtico educador, un generador de cambio social, que permita y promueva la transformación del pensamiento y de las acciones...Que sea capaz de crear y permitir crear, pensar y dar la posibilidad de pensar, resolver, buscar soluciones y discernir... (Documento Informe Final,M., Set. 1996).

...En la actualidad, la Educación Física vive una etapa de estancamiento que se refleja especialmente en la poca aceptación que tienen nuestras clases, sobre todo en el nivel medio...Es por ello que desde este lugar que ocupó, como procesador activo, me

involucro intencionalmente para lograr una mejor calidad de enseñanza...(Documento Presentación del Módulo, Abril 1996, C.).

...Hoy creo que el nivel medio está sufriendo grandes falencias en cuanto a responsabilidad, preparación previa, bagaje de conocimientos, y predisposición para el trabajo. Sé que es una época difícil para todas las áreas y órdenes de la vida, pero la educación está padeciendo una enfermedad terminal que es la indiferencia y la despreocupación, porque es general la falta de interés, no sólo de la gente que está adentro, si no de todos los que tienen que ver o no con ella. (Documento, Conclusiones, Set. 1996, N.)

En relación al crecimiento del proceso de reflexión en los estudiantes, podemos destacar los siguientes comentarios de los alumnos:

...Con este curso no estoy cómoda, es el tipo de alumna que no se queda callada y demuestran lo que no les gusta. Además tengo problema con una alumna que no trabaja, charla toda la clase y me contesta mal...(Diario de Campo, M. 21/5/96.).

Más adelante la misma alumna comenta:

A las 1650 hrs., comenzamos la clase, realizamos la E.C., terminamos la misma. Se desorganizaría la clase lo que 3 alumnas llegan tarde, les llamo la atención y les digo que troten 5 minutos como entrada en calor...observo que no hay un buen clima de trabajo, las alumnas se notan molestas hacia mí...C. me comunica que dos alumnas le dijeron a la profesora que las había tratado mal, me molesta bastante, lo que no es cierto. (Diario de Campo, M. 14/6/96).

Al respecto C., su amiga crítica comenta:

...De repente llegan dos chicas tarde, sin saludar entran a la clase, M. las llama y les dice que tienen que entrar en calor trotando 5 min., éstas sintiéndose disconformes le ponen las quejas a Marta...M. se ha enterado de lo ocurrido y ha cambiado completamente de actitud...está permanentemente muy seria y se dirige al grupo en forma distante (Amigo Crítico, C., 14/6/96,)

Posteriormente junto con su amiga crítica C., establecen como estrategia para mejorar la calidad de la clase:

. Hablar con tercer año y llegar a un acuerdo para que exista mejor comunicación y relación. (Plan de investigación-acción, 14/6/96, M.)

Luego describiría la puesta en marcha de la estrategia elaborada anteriormente de la siguiente manera:

...Saludo a las alumnas y les comunico que deseo hablar con ellas, les explico lo sucedido el día viernes, y pregunto qué opinan. Al principio no se animan a hablar, de a poco comienzan a hablar. Primero dicen que están de acuerdo en la decisión que tome con respecto a las que habían llegado tarde, luego una de ellas dice que las actividades de la primera clase les parecían un poco tonta para su edad, y finalmente otra alumna dice que yo a veces soy muy autoritaria, que soy distante, tomo de punto a alguna alumna en particular. Me disculpo y digo que acepto lo que me dicen y que en lo sucesivo no ocurrirá, y que si he llamado la atención ha sido porque consideraba que se estaban portando mal. En definitiva les comunico que ellas y yo tendremos que cambiar la actitud para que exista una buena comunicación...(Diario de Campo, M., 18/6/96)

Desde nuestro punto de vista M. ha reflexionado sobre el problema modificando su actitud personal y hacia al grupo.

7.1.3. ¿Sobre qué aspectos se reflexiona?

25

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

De los posibles tópicos sobre los que se podría reflexionarse (metodología de enseñanza, dinámicas de clase, la teoría de la Educación Física, los aspectos socioculturales y políticos de la enseñanza, etc.) las técnicas de gestión y control de los distintos grupos de alumnos junto con aspectos afectivos de la relación practicante-alumno ocuparon un lugar central en la generalidad de los estudiantes. Desde nuestra visión, esto no es extraño en estudiantes que participan por primera vez en el acto formal de la enseñanza en el nivel medio. Sin embargo, pudimos observar alguna particularidad, ya que a diferencia de lo que suele ocurrir con alumnos que efectúan su residencia involucrados en otros programas, para algunos estudiantes la preocupación era momentánea, debido a que su interés real era otro:

...“pudimos notar una mejoría en el control de la clase, por lo que pudimos dedicarles más tiempo a otros aspectos que queríamos desarrollar” (Entrevista a M. cinta nº 1).

En el caso de esta alumna, los aspectos a los que hace mención, estaban relacionados con la negociación de las normas de convivencia con sus alumnas:

...Hacemos la entrada en calor y luego pasamos al circuito,...se observan motivadas y demuestran interés, terminamos con la primera vuelta, tomo pulsaciones y corrijo algunos errores. Hicieron las dos vueltas siguientes, todo en un buen clima de trabajo. Las chicas demuestran un cambio de actitud hacia mí, lo que considero positivo (Diario de Campo, M., 21/6/96)

Otro tema que con frecuencia ocupó la atención de los estudiantes fue el componente afectivo, expresiones de estados de ánimo, sentimientos personales y hacia el grupo. Estos aspectos fueron más relevantes al principio del proceso.

....Tenía muchísimo miedo, no conocía a las chicas y no sabían como iban a reaccionar...(Diario de Campo,A., 13/5/96,..)

...Las chicas son espectaculares, tenemos buena onda, todo les viene bien y realmente con ellas me siento muy cómoda...(Diario de Campo,A., 15/5/96)

Además ocuparon la atención de los alumnos los siguientes contenidos: la participación de los alumnos en la toma de decisiones en las clases de Educación Física, los problemas microcontextuales de los colegios donde se realizan las prácticas y cómo estos incidían en ella.

Así, por ejemplo, sobre los problemas microcontextuales, una estudiante realiza el siguiente comentario:

...Ni hablar de las veces que perdimos de practicar porque faltaba (la profesora titular), ya desde el comienzo empezamos la práctica tres clases más tarde porque nunca nos avisó que no concurriría al colegio sino al parque...(Documento, Informe, Set.1996, N.).

7.2. El valor del programa

A lo largo de este apartado de valoración del programa desarrollaremos, en primer término, sus contribuciones más relevantes, y, a continuación, los problemas, limitaciones y/o contradicciones encontrados. Pero antes desearíamos aclarar que sería llevar a conclusiones erróneas afirmar que este proyecto fue un total éxito, dado los elevados ideales explícitos y tampoco somos ignorantes de las dificultades de trabajar con estudiantes a profesor en formas no convencionales.

7.2.1. El programa: una contribución alternativa al discurso dominante.

El programa que nos ocupa puede ser enmarcado en una perspectiva curricular principalmente práctica, que evoluciona hacia una orientación crítica incipiente. El valor

27

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

del programa objeto de estudio lo encontramos en la contribución que hace a la Educación Física y concretamente a la formación del profesorado, porque supone una alternativa a los modelos tradicionales y tecnológicos dominantes en esta área de conocimiento. En nuestra opinión, ésta es una empresa muy compleja dada la extrema influencia de la racionalidad técnica en la que estamos inmersos, lo que se manifiesta con contradicciones como, por ejemplo, la que se produjo entre la intencionalidad del diseño y el programa en acción. Es decir, no hubo correspondencia entre el diseño del currículum en el que se hizo explícito que se basaba en la reflexión crítica y el programa puesto en marcha que obedeció a una perspectiva fundamentalmente práctica.

7.2.2. El programa como innovación en relación a cómo enseñar y cómo aprender

El programa proporcionó experiencias diferentes a los modelos tradicionales de formación del profesorado, en cuanto a la forma de abordar el conocimiento, tipo de actividades, formas de organización, métodos, etc.

En las actividades propuestas, los alumnos tenían un lugar para la reflexión a través de las discusiones de grupo, los diarios, las historias personales y la práctica, construyendo de forma activa el conocimiento. La realización de las actas en las reuniones, la inclusión de audiovisuales, no como un medio sino como un contenido objeto de estudio, etc., dieron lugar a la siguiente opinión generalizada en relación a como se ha llevado a cabo el programa:

También eso ha sido importante porque no ha sido del modo tradicional, además ya lo sabíamos, lo hemos hablado entre todos ¿ no ?, aunque después hemos tenido conflictos, problemas...pero se comentaban, se debatían, estábamos todos... se anotaba todo, yo no he trabajado nunca antes así, anoto todo, acumulo información,

hablo con los chicos, con los profesores, expongo mis ideas sin que nadie me diga por qué pienso así, lo digo, puede estar bien o puede estar mal, pero después decimos argumentaciones de por qué tiene que ser así o no tiene que ser de esa manera.....¡Qué se yo!, lo hemos hecho, ha sido un trabajo en equipo también, que es muy importante. Fue muy lindo e interesante. Iba a la tecnológica, pasaba tardes enteras casi todos los días para dar clase, observar a mi compañero, juntarme para hacer el plan de investigación-acción, que trabajo, en otro momento lo hubiera pensado, pero al final de cuentas yo soy así... si no me hubiera sentido bien, no lo hubiera hecho. Pero tenía un compromiso adquirido, me gusto y soy responsable con ese compromiso porque me gusta. (Entrevista final, E. Cinta núm.2).

7.2.3. Colaboración versus individualismo

Desde nuestra opinión la tendencia entre los profesores es centrar su trabajo en las cuatro líneas que demarcan una cancha, su espacio de trabajo, con poca comunicación entre los colegas y una carencia de colaboración profesional. También podemos afirmar que la cultura con la que se encuentra un profesor al llegar a una escuela se puede sintetizar en una cultura del presente, conservadora e individualista.

El aporte del programa sobre este tema se basa en las múltiples experiencias que los alumnos han tenido a lo largo del proceso que rompía con el aislacionismo y el individualismo en el que el / la profesor / a suele desarrollar su trabajo.

Así en la fase preactiva de la practica los alumnos llevaron a cabo algunas sesiones de trabajo en grupo para elaborar y compartir mapas conceptuales que ponían en juego su manera de enseñar los deportes, diseñaban principios de procedimientos que iban a orientar sus respectivas practica. Cada grupo realizaba en cooperación las programaciones a largo plazo y la de las sesiones. En la fase interactiva, los componentes de un grupo actuaban de profesores, mientras que los

componentes del otro grupo observaban a la vez que tomaban notas preparando la reflexión postactiva como amigos críticos.

7.3. Incidencia del programa.

7.3.1. ¿Cómo los alumnos han desarrollado su papel de investigadores en el patio a través de un trabajo colaborativo?

Para asumir el papel de investigadores en el patio los residentes han debido desarrollar nuevas actitudes hacia el trabajo en equipo, a partir de un trabajo reflexivo y crítico sobre su labor docente, incluso haciendo intervenir en el proceso docente a los propios alumnos.

Considerando que todo investigador debe ser un profesional preocupado por observar, interpretar, reflexionar, experimentar en su relación a los problemas que surgen en su práctica docente esta residencia ha jugado un papel fundamental en el proceso de formación de los alumnos, ayudándoles a reconocer mejor la realidad del patio y de sus alumnos, superando el tratamiento tradicional tecnicista de la Educación Física.

A los alumnos, conocer la metodología de la investigación-acción y saber utilizar los instrumentos les ha exigido un gran esfuerzo. Así, han tenido problemas en la realización de los diarios de campo, las observaciones críticas, historias personales, porque carecían de conocimientos básicos que la formación en el Instituto de Educación Física no les aporta. De esta manera apreciamos dificultades en el inicio de la residencia en la redacción del diario de campo, ya que los residentes centraban su atención principalmente en relatar situaciones relacionadas con juicios que expresaban su descontento o no con lo realizado en su clase.

...Yo me sentí un poco desorientado al principio pero después pude trabajar mejor cuando lo fui conociendo (Diario de Campo). En el comienzo solamente escribía algunas cosas referentes a la conducta de los alumnos y a la intervención del profesor antes esta situación, también anotaba algunas cosas sobre la organización del espacio y las actividades, era algo muy superficial.(Informe Final, set. 1996, E.).

Para resolver dicha situación, se les aportaron modelos de diario de campo, que les ayudaran a escribir. De igual forma, observamos dificultades por parte de los alumnos en las observaciones críticas. Éstas en un principio se reducían a contar las actividades realizadas por su compañero de residencia al frente del grupo. Posteriormente, se les proporcionó una guía de aspectos sobre los cuales apuntalar su observación.

...Al comienzo de la residencia no comprendía el sentido del Amigo Crítico, creí que debía hacer unas simples observaciones como la Residencia del Nivel Primario. En las primeras observaciones prácticamente no obtenía ningún dato importante. Sólo anotaba aquello relacionado con el estado de ánimo de las alumnas y profesoras...(Informe Final, Set.1996, M.).

Las dificultades para actuar como investigadores en el patio han venido marcadas por las carencias a nivel de formación en este campo en el Instituto de Educación Física.

7.3.2. ¿Cómo los alumnos a través del desarrollo de su autonomía han creado un modelo propio de intervención en el patio?

A lo largo de la residencia los estudiantes han podido diseñar, explicitar y poner en practica la evaluación de sus propios materiales curriculares, creándose una

dinámica de participación creada con la practica siendo los propio residentes los que han establecido sus criterios de intervención. Así, algunos de ellos reconocen que:

“El intercambio de experiencias en el programa me ha permitido avanzar hacia un tipo de metodología más activa, difícil de lograr cuando se trabaja sólo”. (Entrevista final, E. cinta nº 1 16/09/96)

“Al compartir mis experiencias con mis compañeros he podido conocer otras formas de actuar, más reales que lo que establecen como teorías los que escriben los libros”. (Informe final, C. setiembre 1996).

En primer lugar fue necesario superar el modelo tecnológico que los alumnos traían de su residencia en el nivel primario, donde los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los criterios de valoración, no buscaban la resolución técnica de los problemas didácticos del patio, sino ser medios de reflexión colaborativa, dirigida al análisis contextual de la comunidad educativa donde realizaba sus prácticas, al diseño de materiales curriculares a través de los módulos, a su puesta en practica, y a la valoración sobre los efectos que dicho material tenia sobre los alumnos, finalizando con algunas conclusiones que servían para comenzar con un nuevo proceso. Por lo tanto, los estudiantes comienzan a concebir la enseñanza como medio de autonomía y desarrollo profesional, diseñando nuevos materiales.

En este sentido, creemos que con frecuencia se confía en que los residentes asuman un rol central en la planificación del curriculum sin que se les proporcione la oportunidad de adquirir la competencia requerida para ello. Motiva tal interpretación el hecho que nuestros alumnos son “instados” generalmente a construir su planificación observando en forma permanente el diseño curricular impuesto desde el gobierno educativo sin tener en cuenta la expresión de su ideología y / o iniciativa personal.

Por otra parte la falta de publicación de libros de texto para el alumno o para el profesor en el ámbito de la Educación Física en relación al nivel medio ha sido una de las justificaciones para realizar este trabajo.

Estos residentes han ganado en autonomía y, aunque inicialmente se partía de la organización de un solo grupo con una dependencia total del profesor, según avanzo el trabajo y al constituirse los distintos subgrupos, cada uno de ellos llevó a cabo de forma autónoma el diseño de los módulos, mientras que el profesor pasó a desarrollar una labor de facilitador como apoyo de los distintos subgrupos. De la misma manera, ese crecimiento de la autonomía profesional favoreció una mayor relación humana, repercutiendo en la actividad de los estudiantes.

“He adquirido una nueva forma de trabajo, ya que gracias al programa he podido diseñar y experimentar a partir de lo que realmente sucede en el patio”. (Entrevista final M. cinta n°4 cara B 17/09/96).

La labor del profesor ha sido facilitar al grupo de alumnos el desarrollo del conocimiento, compartiendo con ellos dicha experiencia. Es decir aprender al mismo tiempo que ellos a partir del trabajo colaborativo.

“ Me considero un facilitador que hace que el grupo reflexione, exponga sus dudas y opiniones”. (Notas del Profesor , Acta Reunión de Contención 3/ 06 / 96).

7.3.3. ¿Cómo los residentes han desarrollado una actitud de reflexión crítica sobre su actividad docente?

En el transcurso del segundo mes los residentes han diseñado sus módulos de aprendizaje, siguiendo unas pautas alejadas de los principios tecnicistas tradicionales.

En este proceso se tuvieron en cuenta nuevos objetivos y contenidos alejados de planteamientos utilitaristas, un cambio de valores y actitudes hacia un modelo más humanístico, un tipo de estrategias no directivas y nuevos criterios de valoración, todo esto más coherente con la metodología del programa. Igualmente, este trabajo de diseño de módulos, ha incidido en aspectos que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hemos tratado de superar el modelo de racionalidad técnica positivista, en el que tradicionalmente se han apoyado las residencias en el I.E.F., basado en un currículum normativo, sin incidir en el carácter reflexivo-crítico de los estudiantes. Con el objeto de cambiar en los alumnos su actuación en la práctica, y en cierta medida cubrir el vacío creado en etapas previas, se incluyeron una serie de actividades para potenciar su actitud crítica, a través del diseño de materiales donde se reflejara su ideología:

- *la presentación del módulo* donde se plasmaba en cierta medida la justificación de por qué enseñar la Educación Física de una manera y no de otra;
- *la elaboración de mapas conceptuales* que definían su teoría para enseñar un deporte;
- *la definición de un modelo de evaluación* en relación a las estrategias metodológicas a utilizar.

De estos materiales podemos analizar los siguientes comentarios:

...Hasta hace poco se concebía a la Educación Física como la actividad imitativa y repetitiva de modelos, en los cuales el profesor mostraba un movimiento y el alumno sólo debía limitarse a copiarlo, sin tener en cuenta los procesos internos, ni opiniones, ni decisiones personales de los alumnos. Hoy quienes nos interesamos en la Educación conocemos la necesidad de ir más allá de nuestros conocimientos día a día, investigar paso a paso la evolución de esta nueva concepción de la Educación

Física, como una tarea constante de crecimiento y desarrollo, como el proceso permanente de formación por parte de profesores y alumnos....(Documento, Presentación, Módulo, N., Abril 1996.).

...Para la enseñanza de los deportes hay que dejar de pensar que la reproducción de un gesto técnico lleva al aprendizaje y posterior transferencia al juego real...Por esto la importancia del aprendizaje significativo y la incorporación de modelos donde se observe la aplicación de la inteligencia estratégica, aspecto importante para poder desenvolverse dentro de la cancha teniendo en cuenta el juego propiamente dicho, el tiempo, el espacio, la decisión, factor energético, técnico y reglamentario...Aprender a desenvolverse en las distintas situaciones de juego. Llegando a que el alumno decida pro su propia cuenta...(Documento, Presentación, Módulo, J., Abril 1996.).

Desde una perspectiva crítica planteamos que los programas de formación se han basado tradicionalmente en teorías conductistas, dominando las áreas de las distintas asignaturas y los métodos de enseñanza. Con el objeto de superar este modelo tradicional, SCHÖN (1992) también propone que la “reflexión en la acción” o “pensar en lo que se hace mientras se está haciendo”, debe conformar la competencia profesional, como una aplicación del conocimiento a los problemas de la práctica.

Apoyándonos en dichos planteamientos, el programa ha tratado de sustituir el lenguaje de la gestión y de la eficacia por un análisis crítico de las condiciones que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la educación en la escuela.

Así, como propuesta al desarrollo profesional tradicional, el programa adoptó como finalidad que los residentes se habituaran a un tipo de reflexión en la acción, no sólo generando nuevos métodos de razonamiento o formas de pensar, sino a través de la utilización de nuevas estrategias de acción y maneras de formular problemas. Igualmente los residentes diseñaron y pusieron en práctica sus propios materiales a partir de definir previamente los problemas.

7.3.4. ¿Cómo los alumnos diseñaron su propio currículo a partir de las teorías que surgen desde la practica?

Desde el programa los residentes han aprendido a diseñar sus propios materiales curriculares y luego a explicitarlos en el patio. Los nuevos materiales curriculares al ponerlos en practica, tenían un carácter inicial de hipótesis, que precisaban de una explicación para comprobar su utilidad y las teorías de la Educación Física, debían encontrar su expresión en la programación antes de saber si eran razonamientos abstractos sin sentido o contribuciones reales a la practica. En este sentido, idea y acción o teoría y practica han estado unidas en el proceso seguido para la construcción de cada modulo, al ser diseñadas y puestas en marcha en forma colaborativa por los miembros de este programa.

Eliminado:

“ Al escribir en mi diario de campo, valoro la importancia de la reflexión para cambiar la forma de actuar en el patio. “ (Entrevista C., Cinta nº 2 cara A 16/09/96)

8. El desarrollo profesional del programa

El desarrollo profesional es una de las responsabilidades que el profesor debe asumir, si bien este es un concepto problemático que lleva a plantearnos cuestiones como ¿ qué problemas se consideran “profesionales” ?, ¿ los que hacen referencia a mejorar aspectos técnicos ?, ¿ los que ayudan a mejorar la comprensión practica ? , ¿ los que se dirigen a la contextualización de la educación con los aspectos sociales, políticos, económicos, etc. para mejorar la situación en que la practica tiene lugar ?. Otra pregunta que cabe formularse en relación al desarrollo profesional es: ¿ el desarrollo profesional se dirige al crecimiento individual del profesor, y/o hacia el desarrollo de comunidades profesionales ?

La primera afirmación general que podemos hacer es que a lo largo del proceso se ha producido un desarrollo profesional tanto del profesor como de los estudiantes participantes en el programa, a través de cambios no sólo a nivel del pensamiento sino también en la práctica.

Hablemos en primer lugar del profesor, cuya experiencia le supuso un desafío profesional en el ámbito de la Educación Física y la formación en el nivel medio del profesorado, no sólo en lo concerniente a la alternativa referida al discurso dominante sino también en cuanto que era la primera vez que, a lo largo de su vida profesional, realizaba una experiencia de la cual podía aprender a medida que avanzaba el programa. El desarrollo profesional producido en el profesor se caracteriza, básicamente, por ser "individual" a diferencia de un desarrollo profesional colegiado. Podemos observar una contradicción que se produce en el programa y, en general, entre los formadores de profesores. El profesor se había planteado en su programa potenciar la colaboración versus el individualismo en los estudiantes, pero esto mismo que consideraba un valor en los estudiantes no se lo plantea él mismo. Se observa un individualismo del profesor que controla la información y controla los datos de la experiencia de evaluación.

De hecho, el profesor sólo informó e hizo partícipes a los estudiantes del programa basado en la reflexión, pero no de la evaluación del mismo.

La única participación a la que tuvieron acceso los alumnos fue la de opinar o valorar, al final de la experiencia del programa llevado a cabo, pero en ningún momento la evaluación fue una actividad compartida.

Al respecto queremos destacar un dato significativo: tres profesores más llevaron adelante dicho programa con sus alumnos . Esto, en un principio fue considerado muy beneficioso ya que hubiera permitido realizar una evaluación autorreflexiva de la comunidad crítica. Pero conforme avanzaba el proyecto los profesores involucrados en el mismo no concretaron puntos de acuerdo en relación a reuniones para realizar una evaluación consciente de la puesta en marcha del mismo.

Al parecer es difícil entre los profesores formadores de profesores llevar a término este tipo de evaluaciones alegando problemas de tiempo o dando prioridad a otro tipo de actividades. Esta nos lleva a plantearnos las siguientes preguntas: ¿ con qué fuerza moral “predicamos” las excelencias de las comunidades críticas que investigan su práctica para los futuros profesores (primaria o E.G.B., secundaria o Polimodal) , si nuestro mensaje, de forma implícita, es que nuestro conocimiento es incuestionable, “perfecto”, es decir, sin posibilidad de ser mejorado ?, ¿ no es esta una forma de reproducir un modelo de relación jerárquico en el que el formador de profesores es el “experto” y los futuros profesores los aprendices, en vez de un desarrollo profesional mutuo y en colaboración ?, ¿ no es una forma de división entre teóricos y prácticos?

No obstante, podemos concluir que su desarrollo profesional se llevo a cabo en tres aspectos:

- a) la evaluación del currículum hacia la comprensión de modelos de autorreflexión llevadas a cabo por las comunidades críticas,
- b) la orientación del currículum que evoluciona hacia un enfoque crítico incipiente, al final del programa y
- c) una mejora en la capacidad para desarrollar la reflexión crítica en los estudiantes.

9. Algunos problemas, dilemas y contradicciones.

En las siguientes líneas nos ocuparemos de algunos problemas y contradicciones surgidos durante el proceso de implementación, a excepción de aquellos que han sido expuestos en otras categorías, como por ejemplo lo problemas microcontextuales de la práctica y la necesidad de formación de los formadores de profesores para llevar a cabo una enseñanza basada en la reflexión.

El primer problema se refiere a la duración de la residencia. El profesor del programa realizó la residencia aprovechando la organización de la escuela seleccionada, la duración del período de clases. En este sentido cabe aclarar que la

Residencia se llevó a cabo durante el primer semestre de clases en el I.E.F. La practica tenia una duración de tres meses y daba comienzo en la primera quincena de Abril. Después de un período aproximado de veinte días, los estudiantes estuvieron en condiciones de empezar sus clases de Educación Física, quedando sólo dos meses para familiarizarse con los alumnos y poner en practica la investigación-acción; a lo que debe sumarse las faltas de los profesores titulares de los cursos, la suspensión de clases por inclemencias del tiempo. En este sentido, desde nuestra opinión la limitación del tiempo es un obstáculo para el desarrollo de la reflexión critica.

Una de las contradicciones que se observa durante la puesta en practica del programa es la inadecuación de los fines del enfoque curricular adoptado por el profesor y la metodología utilizada.

En este sentido, desde nuestra perspectiva, uno no puede imponer a otra persona una nueva creencia o crear una situación en la que los alumnos no tengan más opción que la de aceptar esta nueva manera de pensar y , al mismo tiempo, afirmar que esta aceptación se debe a la reflexión critica. Esto no es más que una contradicción directa entre objetivo y método.

El profesor de la residencia se cuestionó este asunto y manifestó a todos los alumnos su preocupación por la posibilidad de haber presentado el proyecto como dogmático e incuestionable. Esto dio lugar para que una de las estudiantes, reflejara también su preocupación en relación a su posible papel de “aplicadora” del programa ya que debía poner en practica aquellos conceptos que el profesor consideraba de valor. Aunque el asunto es muy complicado, podemos decir que en los comienzos del programa la función de los alumnos era transmitir lo que se decía en el programa, por lo que se pone en tela de juicio el modelo crítico sobre el que el profesor decía basarse. A medida que el seminario avanzo el profesor tomó conciencia del error y le comunicó a los estudiantes su preocupación al respecto.

10. Conclusiones

Las innovaciones en la formación del profesorado requieren cambios no sólo en el curriculum sino también organizativos y administrativos que las hagan posible, como en el caso del tiempo destinado a la practica y cómo ésta se organiza.

A la luz de los resultados obtenidos en nuestra experiencia y las opiniones de la mayoría de los alumnos participantes del programa, podemos concluir que en un enfoque curricular basado en la reflexión en la acción, la practica debe ocupar un lugar preferente en el mismo y su duración no debería ser menor de cuatro meses. Queremos destacar sobre todo que este período debería ser llevado a cabo en forma ininterrumpida. Por ejemplo: en el caso de que la residencia tuviera una duración máxima de cuatro meses, ésta debería organizarse de tal manera que coincidiera con el inicio del ciclo lectivo del nivel medio.

En nuestra opinión, tres meses que en realidad se hacen dos (faltas, inclemencias del tiempo) y en los cuales se asiste dos o tres días a la semana, dos o tres horas por día, es insuficiente cuando se quiere abordar un proyecto concreto de enseñanza reflexiva con los estudiantes (investigación -acción, reflexión en la acción, etc.) en el que se requiere un seguimiento de varios ciclos de espirales(planificación, acción, reflexión, planificación).

Es necesaria una profesionalización de los formadores de profesores que desean realizar una enseñanza basada en la reflexión, para alcanzar niveles de calidad en sus programas. Dicho de otra manera, para que los formadores de profesores puedan reflexionar sobre su propia practica y a su vez, puedan llevar a cabo programas para el desarrollo de la reflexión en los alumnos, es necesaria una formación adecuada que le ayude en esta compleja tarea.

Los formadores de profesores que llevan a cabo programas basados en la reflexión crítica deben problematizar y profundizar en torno a cuestiones como: ¿ estoy desarrollando la reflexión ?, ¿ estoy adoctrinando? ¿ estoy educando ?. Los profesores de profesores deben reflexionar sobre las posibles contradicciones existentes en sus programas respecto a los fines y los métodos utilizados y de acuerdo con nuestra opinión, los estudiantes deben ser verdaderos participantes, constructores y sobre todo legitimadores de los mismos.

Los formadores de profesores, como docentes que son, deben adoptar en sus prácticas los modelos que defienden. Aquellos que concretamente han optado por un enfoque curricular basado en la reflexión crítica, y que predicán las excelencias de la reflexión de la enseñanza llevada a cabo por comunidades críticas, deberían profundizar sobre posibles contradicciones (éticas y de coherencia) que puedan subyacer en sus acciones.

En relación al desarrollo del papel de investigadores en el patio, podemos expresar que estamos ante un colectivo de alumnos que va adquiriendo dicho papel a partir de los instrumentos de la investigación-acción, no sin grandes obstáculos provocados por su falta de formación a nivel de investigación en el I.E.F. Esto debe convertirse en un punto inicial de reflexión que nos permita plantear la necesidad de un cambio en los programas de formación del I.E.F. es decir, se deberían establecer contenidos y estrategias metodológicas que incidan sobre un cambio profesional, desarrollando en los futuros profesores actitudes de reflexión crítica que les permita ejercer un mayor protagonismo, con objeto de ganar en autonomía profesional; considerando que la profesionalidad docente debe pasar por dimensiones no sólo cognitivas o técnicas, sino abordar actitudes profesionales del enseñante, por su implicación en la posterior acción educativa.

Con referencia al desarrollo de su autonomía profesional, el desarrollo de ésta ha permitido a los estudiantes de este programa potenciar la capacidad de pensar,

valorar y tomar decisiones como parte de su competencia profesional, la cual se ha ido afianzando y mejorando desde las posibilidades y limitaciones del contexto en donde han llevado a cabo sus prácticas. Para esto, el grupo en un principio y los subgrupos luego, han necesitado ir asumiendo trabajos de gestión y organización propia, funciones realizadas por el profesor. Durante este proceso la autonomía profesional, ha formado parte de un desarrollo profesional, ha partir de poder diseñar y poner en practica su propio curriculum, sin depender de las normativas administrativas: siendo la reflexión colaborativa el punto de arranque para elaborar materiales.

Por último, una frase de Carr y Kemmis que resume nuestras conclusiones: *...Las instituciones pueden cambiar cambiando las prácticas de las personas que las constituyen. Si los practicantes de la educación determinan prácticas nuevas es posible que se modifiquen los procedimientos y que nazcan nuevas políticas a fin de legitimar nuevas prácticas.*

Bibliografía

- Carr, W., y Kemmis, S., Teoría Crítica de la Enseñanza, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Gimeno Sacristán, J., Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En Gimeno J., y Pérez A., La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal, 1985. pp. 166-167.
- Gimeno Sacristán, J., La pedagogía por objetivos, Madrid, Morata, 1986.
- Schon, D.A., La formación de los profesores reflexivos, Barcelona, Paidós, 1982.
- Stenhouse, L., Investigación y desarrollo del curriculum, Barcelona, Paidós, 1984.
- Stenhouse, L., La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata, 1987.
- Shulman, L.S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en Wittrock, M.C., La investigación en la enseñanza Y. Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Paidós, 1989.
- Pérez, A., Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J y Pérez, A. La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal, 1985.
- Tinning, R., Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado, en Apuntes Unisport Andalucía, Unisport Málaga.

- Shavelson, R.J., Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, En Gimeno Sacristán, La enseñanza, su teoría y su práctica, Madrid, Akal, 1985.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, J., Evaluación sistemática, Barcelona, Paidós, 1993.
- Reichardt, Charles S. y Cook Thomas, Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, en Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.
- Elliot, John, El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid, Morata, 1993.
- Santos, Miguel Angel, Hacer visible lo cotidiano, Teoría práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares, Madrid, Akal, 1990.
- Larrondo, Tito G., Modelos y enfoques evaluativos, en Revista Diálogos Educativos, Númrs. 9 y 10.

Anexos

Apuntes de la observación externa.

La observación externa se limitó a la utilización de dos métodos de exploración: el *análisis de los documentos* y las *entrevistas* al profesor que llevó a cabo el programa.

Los procedimientos utilizados para el análisis de documentos fueron:

- . lectura global de todos los documentos.
- . lectura analítica por documento, esto se realizó en dos instancias, una individual y otra colaborativa, con el observador interno
- . marcación sobre el texto y transcripción de comentarios, análisis e interpretación de los mismos.
- . lectura analítica de todos los documentos por alumno siguiendo los pasos anteriores.

Las entrevistas al profesor fueron desestructuradas con preguntas que iban surgiendo durante el desarrollo del proceso de estudio y se realizaron en forma continua, debido a las características del trabajo.

Las interpretaciones que se desprendieron del análisis de los documentos fueron coincidentes y concordantes. La lectura de los textos abrió un abanico de preguntas, dudas, reflexiones y afirmaciones que dieron lugar a un diálogo enriquecedor y abierto, único camino posible de este tipo de evaluaciones, ya que su validez reside en la autenticidad.

Se observó en los documentos, en primer lugar, una estructura formal ordenada, detallista y prolija, con un alto nivel de exigencia, lo que facilitó la lectura y polarización de la atención sobre distintos aspectos de los mismos. La forma, al ser impuesta desde afuera, limita la posibilidad de interpretar la respuesta natural y genuina que pueden dar los alumnos y la manifestación y expresión, por este medio, de algunos rasgos personales.

En segundo lugar, desde lo metodológico, se observó una fuerte coherencia interna e integralidad entre los distintos documentos. La utilización de los mismos fue debidamente planificada y reestructurada en el proceso. La orientación y presencia del profesor se manifiesta en algunos documentos personales en los cuales se observan dificultades en la descripción de situaciones o en la transferencia y aplicación de conocimientos específicos de la Didáctica de la Educación Física. En otros documentos se observa la utilización creativa de los instrumentos sin la manifestación de la presencia del profesor.

Se trasluce una dedicación y esfuerzo en el trabajo de los alumnos y el profesor. En relación a cada documento puedo expresar a modo síntesis:

En las historias personales se rescata la homogeneidad en aspectos motivacionales por los cuales los residentes eligieron esta carrera. De los seis alumnos, cuatro manifestaron haber sido Adalid (distinción tradicional que se hacía en relación al liderazgo) en Educación Física en su paso por la escuela, y muchos aluden a sus buenas condiciones físicas y al desempeño motor destacado. Los elogios y los

premios inciden en la autoestima y la elección está sensiblemente determinada por esta imagen.

En los diarios de campo las descripciones mejoran considerablemente en el proceso, como así también las expresiones lingüísticas. Algunas están cargadas de naturalidad y expresividad, y otras demuestran dificultad en manifestar sentimientos y vivencias, y dejan traslucir muy poco. Algunos alumnos manifiestan sus sentimientos ante la observación del profesor en la clase y otros, con muy buen criterio, manifiestan sus acuerdos y desacuerdos con la crítica del profesor. Estas expresiones y disensos con el profesor, reflejan una actitud muy importante: la de comenzar a debatir las ideas con fundamento y con el compromiso de hacerse cargo.

El amigo crítico y el plan de investigación acción son los instrumentos que considero más ricos en cuanto a la movilización de actitudes y a la creación de hábitos de reflexión. A éstos les sumaría las reuniones de contención dentro del programa general. Es difícil pensar que después de esta experiencia, cuando los profesores entren en contacto con sus futuros alumnos no se pregunten ¿qué estoy haciendo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿con qué sentido?. El trabajar de a dos y en grupo no sólo brinda la posibilidad de mejorar, sino que prepara para combatir el individualismo con que nos desempeñamos los profesores en nuestro campo de trabajo. Al respecto del amigo crítico, me llamó la atención la forma y el contenido de las críticas de una pareja en especial, que revelaba problemas de comunicación por un lado y de intervención en la práctica por el otro, revelación que fue confirmada por el profesor posteriormente. Estas alumnas no sólo tuvieron problemas de integración entre ellas en un principio, también tuvieron problemas en la enseñanza de los deportes y en la toma de decisiones fundamentadas. Sin embargo, a través del trabajo conjunto, pudimos notar que estas alumnas llegaron a mayores niveles de reflexión crítica, lo que no sucedió con los otros alumnos que no manifestaron estos problemas en sus clases. ¿Qué nivel de reflexión mejora la clase?, ¿qué nivel de reflexión mejora al profesor?, ¿qué nivel

de reflexión mejora al colectivo de profesores, a las instituciones, a la sociedad?.
¿todas generan acciones?...

La presentación de los módulos formada por la fundamentación del por qué enseñar educación física de una manera y no de otra y el mapa conceptual sobre el deporte a enseñar. Esto obligó a los alumnos a reflexionar sobre aspectos que hacen a la teoría de enseñanza.

Las fichas de clase muestran que los alumnos pusieron en práctica sus concepciones teóricas manifestadas en el módulo, como así también diversas técnicas, estrategias y dinámicas. Todos probaron trabajar con metodologías instructivas, participativas y emancipadoras, lo que me parece un logro muy importante. Pero son poco los que, en otros documentos, reflexionan sobre los valores de estas acciones y la magnitud del cambio que pueden generar con ellas.

Los informes finales también respondieron a una estructura externa. Contienen un espacio de sugerencias que permite al alumno expresarse y realizar valoraciones hacia el programa. En estos espacios prevalecen más las críticas positivas que las negativas. Hubiera sido importante, desde mi evaluación, entrevistar a los alumnos, que fuera del programa pueden expresarse sin las presiones y los prejuicios que a veces tienen dentro del mismo, por el temor a la calificación. Es válido aclarar, que los alumnos tienen dentro de la Institución sus espacios y canales de expresión, y las relaciones docente-alumno son muy diferentes -en beneficio de la auténtica comunicación- que el resto de las Instituciones Terciarias y/o Universitarias.

Una segunda parte del informe corresponde a una autoevaluación que hace cada alumno sobre su proceso. Si bien es clara la autonomía que han tenido los residentes en las decisiones como profesores, no aparece tan clara su autonomía como alumnos. ¿Esta posibilidad de elegir el tipo de programa con el cual formarse, no sería, tal vez, el mejor camino para alcanzar el perfil de profesor reflexivo?, pero... ¿puede elegir el programa si no lo conoce?, ¿está en condiciones de elegir cuando

todos sabemos, porque así nos lo expresan los alumnos, que quieren obtener el título lo antes posible y sin complicaciones? Estudios realizados por el Departamento de Gestión, Orientación y Control del I.E.F., concluyeron que los alumnos que ingresan al profesorado tienen motivaciones muy lejanas al perfil que busca la Institución. El interés reside en la *práctica motriz* y no en la *enseñanza*. El perfil docente reúne competencias que los alumnos nunca pensaron desempeñar cuando ingresaron a la carrera. Las concepciones del programa basado en la reflexión no se encuentran dentro del perfil. ¿No será un paso muy alto para los alumnos del Instituto? y contradictoriamente ¿no será la solución al problema planteado el trabajar con este enfoque?

Realizar nuevamente el programa, requeriría, a mi criterio, acuerdos y evaluaciones de todos los componentes internos: todos los profesores, todos los alumnos, todos los alumnos de los alumnos. La diversidad es muy buena, pero los alumnos exigen criterios comunes de exigencia y preparación, y esto es justo. La implementación también necesita cambios en la reglamentación, posibilidad que siempre está abierta en la Institución. La formulación y difusión del programa en forma explícita y abierta, crearía inquietudes en el resto de la comunidad educativa, y permitiría, como me permitió a mí, asombrarse por las acciones innovadoras de los demás, por la fuerza y la convicción de quienes plasman sus ideas, y por lo que aportan y transmiten con estos valores a la formación de los profesores de Educación Física.

MODELO DE TABLA DE ANÁLISIS DE DATOS

UNIDAD DE ANÁLISIS : LA NATURALEZA DEL PROGRAMA Y LA ORIENTACIÓN CURRICULAR 

SUBUNIDAD: LA REFLEXIÓN	Cómo el programa desarrolla la reflexión ?
A1 HISTORIAS PERSONALES A2 DIARIO DE CAMPO A3 AMIGO CRÍTICO A4 PLAN DE I-A.	
B 1: TÉCNICA B2: PRÁCTICA B3 : CRÍTICA	Cómo reflexionan los estudiantes a lo largo del programa ?
C1 Influencia de profesores. C2 Experiencias de Educación Física . C3 Experiencias laborales C4 Valores. c5 Gestión y control c6 Aspectos afectivos c7 Autonomía de los alumnos c8 Problemas microcontextuales	Sobre qué temas reflexionan ?

MODELO DE TABLA DE ANÁLISIS DE DATOS

UNIDAD DE ANÁLISIS : EL VALOR DEL PROGRAMA 

48

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

SUBUNIDAD A: LOGROS DEL PROGRAMA

SUBUNIDAD B: PROBLEMAS Y
LIMITACIONES DEL MISMO

- B1 Dificultad en la confección de instrumentos.
B2 Tiempo de la residencia.

MODELO DE TABLA DE ANÁLISIS DE DATOS

Cursos de Capacitación a Distancia

Más Información: cursos@olimpica.com.ar
<http://www.portalfitness.com>

UNIDAD DE ANÁLISIS : INCIDENCIA DEL PROGRAMA EN EL
DESARROLLO DE LAS CARACTERÍSTICAS PROFESIONALES



SUBUNIDAD A: EL ALUMNO COMO INVESTIGADOR EN EL PATIO A
TRAVÉS DE UN TRABAJO COLABORATIVO.

.

SUBUNIDAD B: EL ALUMNO Y EL DESARROLLO DE SU AUTONOMÍA

.

SUBUNIDAD C: EL ALUMNO Y EL DESARROLLO DE LA REFLEXIÓN
SOBRE LA PRÁCTICA

.

SUBUNIDAD D: EL ALUMNO Y LA ELABORACIÓN DE SU PROPIO DE SU
PROPIO CURRÍCULUM.

.