

72

TD  
371.1  
OCA  
efe

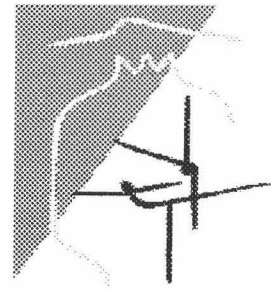
**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA**



**TESIS DOCTORAL**



**EFFECTO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL ENCAMINADO A LA AUTONOMÍA, SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE ESQUÍ ALPINO Y SU EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO.**

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA  
GRANADA  
N.º Documento 514975210  
N.º Copia 116787892

Autor: Fco. Javier Ocaña Wilhelmi

Director: Dr. Jesús Viciano Ramírez

COMISION DE DOCTORADO  
22 SET. 2008  
UNIVERSIDAD DE GRANADA



UNIVERSIDAD DE GRANADA  
COMISIÓN DE DOCTORADO

Fecha: 19 de Septiembre de 2003  
Su Ref.  
Nuestra Ref.  
Fecha de Salida:  
Unidad de Origen: COMISIÓN DE DOCTORADO

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
FAC. CC. ACTIVIDAD FÍSICA  
Y DEPORTE  
3 07 SET. 2003

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
Registro General  
22 SET. 2003  
SALIDA N.º 10915

Destinatario:

Entrada N.º 1257

Ilmo. Sr. DECANO DE LA Facultad de  
Ciencias de la Actividad Física y  
del Dep

En cumplimiento del artículo 36 de las Normas Reguladoras de los estudios de Tercer Ciclo de esta Universidad, adjunto se remite un ejemplar de la Tesis Doctoral presentada por el Doctorando D. JOSE ANTONIO GONZALEZ JURADO titulada EFECTOS DEL BK-4 SOBRE LA FATIGA MUSCULAR Y EL RENDIMIENTO FÍSICO-DEPORTIVO EN ADULTOS JOVENES SOMETIDOS A UN PROGRAMA DE ACONDICIONAMIENTO FÍSICO GENERAL y dirigida por el Profesor/es Dr/es RAFAEL QUISADO BARRILAO, CARLOS DE TERESA GALVAN, JOSE NARANJO ORELLANA con objeto de mantenerla depositada desde el día 19 de Septiembre de 2003 hasta el día 19 de Octubre de 2003 para que pueda ser examinada por cualquier Doctor que así lo desee.

Granada, a 19 de Septiembre de 2003.

LA SECRETARIA DE LA COMISIÓN

DE DOCTORADO

*Pamela Faber*  
Edo.: Pamela Faber





## AUTORIZACIÓN PARA PRESENTACIÓN DE TESIS

D./Dña JESÚS VICIANA RAMÍREZ Director/es de la Tesis EFECTO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL ENCAMINADO A LA AUTONOMÍA, SOBRE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE ESQUÍ ALPINO Y SU EVOLUCIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO de la que es autor D./Dña. FCO. JAVIER OCAÑA WILHELMI  
Programa de Doctorado: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

AUTORIZA la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, emitiendo el siguiente informe:

La tesis realizada por el doctorando antes mencionado reúne todos los requisitos formales y de investigación necesarios para ser depositada y defendida posteriormente, aportando un novedoso programa de formación inicial de profesores de esquí alpino. Esta investigación sigue la línea de formación del profesorado en la que me encuentro. Sus avances permitirán perfeccionar su labor docente universitaria mejorando el Practicum y las prácticas de enseñanza de los futuros licenciados en los deportes de invierno.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Granada a 2 de julio de 2003.



Fdo. Jesús Viciana Ramírez

RATIFICACIÓN DEL TUTOR (Cuando el Director no sea Profesor del Departamento)

D.

TUTOR del Doctorando autor de la presente Tesis, ratifica la autorización del Director de la misma para su presentación por las siguientes razones:

Granada a 2 de julio de 2003

## Agradecimientos

En primer lugar quisiera agradecer la labor de mi director de tesis:


A Jesús Viciano Ramírez, compañero de promoción y mi maestro en la investigación. Por haber sabido sistematizar, ordenar y mejorar mi trabajo, por su infinita paciencia y, por las orientaciones y enseñanzas de la Didáctica de la Educación Física aplicadas al esquí alpino. Gracias.

Agradecer a los 12 profesores que participaron en la investigación, por su contribución al estudio del profesor de esquí alpino.

A la profesora Maite Miranda León, gracias por su interés y profesionalidad en torno al análisis estadístico de esta investigación.

A José Ángel Espinar Losa, por su colaboración en la complicada codificación de los textos. Y al trabajo de los colaboradores como Javier Blanco Rubio, Luis Alberto Morata Navarrete, entre otros. Gracias a todos.

Finalmente, quisiera agradecer a mi mujer Isabel su constante y fundamental apoyo desde el principio, a la comprensión de nuestros pequeños hijos que me han visto muy poco, con los cuales espero vivir la felicidad de otros momentos. A mis padres y hermanos, siempre con ese incondicional apoyo, gracias. Al resto de familia y a mis queridos amigos, que también me he privado de su compañía pero que siempre sabía de su constante apoyo en este proyecto.



A mi mujer Isabel  
y a nuestros hijos Marta y Javier,  
por su cariño y comprensión.

## INDICE:

I. Introducción.....	1
1.1. Motivación y origen del estudio de la formación inicial en los profesores de esquí alpino.....	4
1.2. Planteamiento general del problema.....	10
1.3. Importancia de la investigación.....	14
1.4. Teorías previas del investigador.....	16
II. Fundamentación teórica.....	17
2.1. Marco teórico.....	18
2.1.1. Modelos de formación de profesores en educación física.....	18
2.1.2. Programa de formación inicial del profesorado en educación física y en deportes de invierno.....	31
2.1.2.1. La formación inicial en educación física.....	31
2.1.2.2. La formación inicial en los deportes de invierno.....	36
2.1.3. El conocimiento práctico: desde el profesor de educación física hasta el profesor de esquí alpino.....	41
2.1.4. Las competencias docentes: desde el profesor de educación física hasta el profesor de esquí alpino.....	52
2.1.4.1. Otras aportaciones en el esquí alpino.....	61
III. Metodología.....	67
3.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de la investigación.....	69
3.2. Método.....	72
3.2.1. Sujetos.....	72
3.2.1.1. Criterios de selección de los 12 sujetos integrantes del estudio.....	73
3.2.1.2. Funciones de los integrantes del grupo investigado.....	74
3.2.1.3. Criterios de selección y funciones de los observadores en la evaluación inicial y final.....	75
3.2.1.4. El investigador principal.....	76
3.2.1.4.1. Funciones del investigador principal.....	77
3.2.2. Variables y diseño.....	78
3.2.3. Técnicas y materiales de recogida de datos.....	82
3.2.3.1. Observación sistemática.....	82
3.2.3.2. Diarios, entrevistas y reuniones en grupo.....	86

3.2.3.3. Materiales audiovisuales utilizados en la recogida de datos.....	90
3.2.4. Procedimiento de la investigación.....	91
3.2.4.1. Primer periodo: Toma de contacto e inicio de la investigación.....	92
3.2.4.2. Segundo periodo: Aplicación del programa de formación inicial. Trabajo de campo.....	98
3.2.4.3. Tercer periodo: Análisis y redacción del informe final.....	111
3.3. Análisis de datos.....	112
3.3.1. Análisis datos cuantitativos.....	112
3.3.1.1. Estadística descriptiva.....	112
3.3.1.2. Estadística inferencial.....	113
3.3.1.3. Entrenamiento observadores.....	116
3.3.2. Análisis datos cualitativos.....	122
3.3.2.1. Análisis de contenido.....	122
3.3.2.1.1. Proceso de codificación.....	124
3.3.2.2. Estadística descriptiva.....	127
3.3.2.3. Estadística inferencial.....	127
 IV. Resultados y discusión.....	 129
4.1. Competencias docentes.....	130
4.1.1. Análisis de las competencias docentes.....	131
4.1.1.1. Información inicial de la tarea.....	136
4.1.1.2. Control de la atención del alumno.....	138
4.1.1.3. Elección de la pista y del remonte mecánico.....	140
4.1.1.4. Aprovechamiento de la pista.....	141
4.1.1.5. Seguridad.....	143
4.1.1.6. Tiempo empleado en la organización.....	145
4.1.1.7. Tipo de ejercicio (principal y auxiliar).....	147
4.1.1.8. Progresión técnica.....	148
4.1.1.9. Posición del profesor durante la tarea.....	150
4.1.2. Resumen del análisis de las competencias docentes.....	151
4.2. Conocimiento práctico.....	164
4.2.1. Análisis de contenido de los diarios de las sesiones del programa de formación orientado a la autonomía del profesor de esquí.....	165
4.2.1.1. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista global.....	168
4.2.1.2. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista parcial, teniendo en cuenta las dimensiones	



y sus categorías más relevantes.....	175
4.2.1.3. Evolución del conocimiento práctico en cada categoría principal con los mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes.....	178
4.2.1.3.1. Análisis de la dimensión personal.....	178
4.2.1.3.2. Análisis de la dimensión clase de esquí: Planificación de la enseñanza.....	183
4.2.1.3.3. Análisis de la dimensión clase de esquí: Actividad de aprendizaje.....	191
4.2.1.3.4. Análisis de la dimensión clase de esquí: Intervención didáctica.....	195
4.2.1.3.5. Análisis de la dimensión clase de esquí: Organización.....	202
4.2.1.3.6. Análisis de la dimensión clase de esquí: Dirección de la clase.....	208
4.2.1.3.7. Análisis de la dimensión clase de esquí: Actuación del alumno.....	209
4.2.1.3.8. Clima del aula en la sesión.....	215
4.2.1.3.9. Análisis de la dimensión institucional.....	216
4.2.1.4. Resumen del análisis de contenido.....	219
4.2.2. Análisis estadístico de los datos cualitativos.....	220
4.2.2.1. Resumen del análisis estadístico de los datos cualitativos.....	232
4.2.3. Análisis de la autonomía a través del conocimiento práctico.....	233
4.2.3.1. Análisis global: evolución de la autonomía del profesor.....	239
4.2.3.2. Análisis por fases: evolución de la autonomía del profesor.....	243
4.2.3.3. Resumen del análisis de la evolución de la autonomía del profesor.....	249
 V. Conclusiones.....	 253
5.1. Estudio de las competencias docentes.....	254
5.2. Estudio del conocimiento práctico.....	255
 VI. Perspectivas de investigación.....	 257

VI. Referencias bibliográficas.....	259
VII. Anexos.....	277
Anexo I. Competencias docentes del profesor de esquí.....	278
Anexo II. Categorías cualitativas del conocimiento práctico.....	300



CAPITULO I  
INTRODUCCIÓN

## **I. Introducción**

El objeto de esta tesis doctoral ha sido el estudio del proceso de formación inicial del profesor de esquí alpino, de su evolución y de su pensamiento docente orientado a su autonomía.

Como profesor de deportes de invierno siempre nos ha interesado conocer si el profesor cuando imparte clases de esquí alpino, sabe decidir en cada momento qué hacer, es decir, si utiliza correctamente sus competencias docentes y además, descubrir la evolución y el desarrollo de su pensamiento docente a través del estudio del conocimiento práctico, que elabora cada profesor en formación. Para ello, hemos utilizado un programa de formación inicial orientado a la autonomía del profesor de esquí, con la intención de estudiar si mejoran sus competencias docentes y le dotan de las capacidades necesarias para enfrentarse con las mayores garantías a un grupo real de clase. Igualmente, las estrategias de formación que hemos empleado, en cada una de las tres fases incluidas en el programa propuesto, han sido concluyentes para determinar el grado de autonomía del profesor de esquí alpino y si se han producido variaciones en su conocimiento práctico.

En el análisis de la actividad docente, hemos utilizado diferentes instrumentos de recogida de datos y estrategias de formación. Entre los primeros: la observación sistemática, las entrevistas y los diarios. Y en las segundas: los estilos de enseñanza participativos, la discusión entre los profesores en formación, con sus compañeros y con el supervisor, así como el propio diario personal.

La tesis presentada consta de ocho capítulos claramente diferenciados. Una introducción en la que justificamos la investigación y las estrategias desarrolladas para el estudio del profesor de esquí alpino en su formación inicial orientado a la autonomía.

Una fundamentación teórica como segundo capítulo, en el que revisamos modelos de formación docente, programas de formación inicial del profesorado en educación física y su relación en los deportes de invierno, concretamente en el esquí alpino. Finalmente, nos hemos centrado en dos aspectos claves de esta tesis, las competencias docentes y el conocimiento práctico del profesor de esquí alpino.

Un tercer capítulo, en el que desarrollamos la metodología y el diseño de la investigación, se describen las técnicas de recogida de datos, el procedimiento que se siguió en esta tesis y los tratamientos que se han utilizado para analizar los datos obtenidos en la misma.

Un cuarto capítulo, en el que exponemos los resultados y la discusión tanto de las competencias docentes como del conocimiento práctico del profesor de esquí. Resumimos los datos obtenidos y los tratamientos informáticos empleados (software cualitativo, estadísticos, etc.).

Un quinto capítulo, en el que presentamos las conclusiones que hemos obtenido en todo este proceso y, un sexto, con la propuesta de perspectivas de investigación.

El capítulo séptimo con las referencias bibliográficas utilizadas y para finalizar, con el octavo capítulo, que incluye los anexos, con las definiciones y descripciones de las categorías cuantitativas (las



competencias docentes del profesor de esquí alpino) y las cualitativas.

### **1.1. Motivación y origen del estudio de la formación inicial en los profesores de esquí alpino.**

La actividad docente del investigador ha condicionado la elección del presente estudio. Como profesor en las asignaturas de Fundamentos y Enseñanza de los Deportes de Invierno de 1º y 3º curso respectivamente, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada y la vocación a este deporte, han motivado el estudio de la formación de los futuros profesores de esquí alpino.

El esquí alpino, se puede considerar como un arte en los deportes de deslizamiento, autores como Gamma (1982) lo consideran una forma de vida. En la expresión y representación del movimiento <<artístico>> el esquiador es el artista y no deja de ser cierto, porque para cualquier persona, no necesariamente esquiador, que accede a una estación de esquí y contempla a los esquiadores deslizándose por la laderas llenas de nieve, le suele maravillar y sorprender tal circunstancia. Además cuando se distinguen deslizándose a los virtuosos de esta modalidad deportiva se convierte en un verdadero espectáculo. El arte, también transmite sensaciones, ciertas relaciones que nos ayudan a entender y comprender mejor este deslizamiento con dos tablas bajando la montaña nevada. El buen esquiador para McCluggage (1982) es el que tiene una relación "yo-tú" con la montaña. Existe una conexión, o sea descender con la montaña no contra ella.

El esquí alpino como modalidad deportiva, se practica habitualmente al aire libre en montañas con nieve y concretamente en aquellos lugares donde se han ubicado estaciones de esquí. Además están surgiendo instalaciones a modo de grandes centros comerciales-deportivos que albergan pistas artificiales con zonas para todo tipo de practicantes, desde el principiante hasta el más avanzado. En ambas, se produce todos los días que abre la estación o instalación, un hecho que se repite constantemente y cuya demanda es enorme, nos referimos a la clase de esquí que habitualmente se contrata en una escuela de esquí, además de los clubes y otras entidades deportivas que ofrecen esta actividad.

En la clase de esquí es donde nos encontramos con la figura del alumno y la del profesor. Ambos consiguen que se lleve a cabo el acto más o menos formal de la enseñanza del esquí alpino. Cada uno con sus intereses particulares donde uno quiere aprender o mejorar su nivel de esquí o sencillamente divertirse, porque el esquí alpino también es ocio. El profesor se debe centrar en enseñar el deporte, intentar que el alumno lo pase bien y, siempre garantizar la seguridad, puesto que el esquí también es un deporte de cierto riesgo donde nos deslizamos en la nieve y pilotamos (Gautier, 1991) unos esquís o "prolongación" de nuestros pies. En la iniciación, se contemplan los siguientes objetivos:

- 1º. Primero, aprender a deslizarse bajando por una ligera pendiente con nieve compactada.
- 2º. Segundo, aprender a controlar la velocidad.
- 3º. Finalmente, aprender a cambiar de dirección eligiendo dónde y a qué velocidad se quiere ir, para seguir progresando en su nivel técnico y en el acceso a zonas más difíciles.

Otra de las cuestiones del profesor de esquí es que dar clase de esquí en las diferentes escuelas, clubes, etc., supone un oficio temporal porque dependemos de la nieve que habitualmente al aire libre tiene una duración de 4 a 5 meses. En nuestro país suele ser desde diciembre hasta finales de abril aproximadamente, aunque años con nieve temprana y la ayuda de producción de nieve en la propia estación, se ha podido esquiar desde la segunda quincena de noviembre hasta principios de mayo. Este oficio exige, además de tener suficiente capacidad técnica, es decir dominar la especialidad, una gran motivación por la enseñanza, por lo que el profesor deberá ser un gran comunicador y con vocación, pero sobre todo sentir una gran pasión por la nieve y la montaña.

Pero existen todavía profesores que han convertido su dedicación en la clase de esquí, en algo mecánico y obsoleto, a veces poco ortodoxo. La rutina es dueña y *señora* de la situación, y esa hipotética docencia con calidad, innovadora y con expectativas que espera recibir el alumno, se queda en el olvido. Es en estas situaciones cuando nos planteamos qué ha pasado, reflexionamos y llegamos a conclusiones como que por lo menos algún detalle en la formación ha fallado pero ¿cuál?, ¿en la formación inicial o la permanente? Ahora afrontamos la primera, la formación inicial e indagamos cómo hemos llegado a este punto para poder enlazar las reflexiones con los hechos y tomar una orientación más productiva. Esto es lo que hemos pretendido realizar en nuestro estudio.

El origen de la formación inicial del profesor de esquí en España comenzó con el primer curso de profesores de esquí en el año 1961 (Roldán, 1993), a través de la Escuela Española de Esquí perteneciente a la denominada entonces Federación Española de Esquí. Esta formación se inició con la elección de una técnica de

esquí. Según el autor, en esos años existían dos tendencias en los países alpinos y eran:

- La técnica denominada de *proyección circular*, seguida en Francia y parte de Suiza.
- La técnica del *juego de piernas*, seguida en Austria, Alemania, Italia, Estados Unidos, Canadá y Japón.

Ambas con adecuados métodos pedagógicos. Fue elegida la segunda, que ha sido la base de la formación inicial del profesor de esquí en España hasta prácticamente el año 1999, fecha en la que realizamos nuestro estudio y además, se produjeron cambios en la estructura formativa de la Federación Nacional.

En esos momentos nos encontrábamos una formación calificada de tradicional, centrada en formar un perfil profesional donde el profesor era quién tomaba todas las decisiones, los alumnos se les dejaba que participaran poco y el aprendizaje se daba sólo desde la instrucción. Además las actualizaciones docentes habían sido escasas y centradas en las innovaciones técnicas, con apenas desarrollo de las herramientas didácticas propias del profesor de esquí.

Desde la Universidad, en esa época, conocíamos esta carencia del profesor de esquí, además de las dificultades existentes por el modelo de estructura federativa, que impedía el acercamiento del mundo académico y sobre todo de las ciencias del deporte, a una modalidad deportiva cuyos practicantes han ido creciendo en estos últimos años.

Otro dato que nos motivó la realización de este estudio, fue que los alumnos universitarios que cursaban las asignaturas de Deportes

de Invierno en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, se iban incorporando al mundo laboral en escuelas y clubes de esquí. Factor añadido para estudiar y desarrollar la formación inicial en el profesor de esquí, para dotar a los próximos alumnos universitarios de la mejor preparación y que accedan en condiciones óptimas a la profesión de docente en la nieve.

Desde el verano de 1999 se producen cambios estructurales en la Real Federación Española de Deportes de Invierno, que determinaron una nueva fórmula para los cursos. La concepción de profesor-entrenador se cambió por la de técnico deportivo, denominación que por primera vez se define en la Ley 10/1990 (de 15 de octubre, del Deporte), con una transición de cursos federativos a cursos académicos en la actualidad. El protagonismo de estos cursos ha pasado de esta federación nacional a la creación de centros de formación que acogidos a la normativa vigente han empezado a impartir la formación inicial.

Desde el punto de vista académico, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, fue la primera institución que comenzó a impartir esta modalidad deportiva en el curso académico 1993-1994, la cual se encuentra perfectamente asentada en el currículo formativo de dicha institución. La segunda iniciativa universitaria, hasta la fecha, fue en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña centro de Lleida, cuyo inicio de la asignatura de deportes de invierno fue en el curso académico 2000-2001.

La formación de profesores, al margen de la Universidad, está siendo ordenada actualmente en función de la normativa vigente, en concreto la de los técnicos deportivos la tratamos más adelante.



Además, en esta búsqueda para ordenar estas enseñanzas, nos llamó la atención que, a nivel nacional, la escasa investigación en esta modalidad se centraba en el rendimiento, en la competición, donde destacamos la tesis titulada *el análisis biomecánico de una técnica en el esquí alpino de competición* de Gómez (2002), y la formación del profesor de esquí alpino con alguna reseña en escasos artículos sobre este tema. Recurrimos a trabajos del ámbito internacional y encontramos algo más sobre todo la formación del docente en la nieve. Evidentemente en nuestro deporte, como pasa en otras modalidades, el profesor está directamente relacionado con el entrenador, convirtiéndose en una clara sinergia donde la competición se posiciona como la dominante, condicionando el tratamiento didáctico a las innovaciones tecnológicas que llegan desde la competición. Es el caso del material o de la forma de optimizar el rendimiento.

El acercamiento de la investigación al esquí alpino en nuestro país va tomando cuerpo y quizás el campo menos tratado ha sido el que corresponde al profesor de esquí, el cual fue el que decidimos investigar. Nos centramos en investigar la formación de nuestros alumnos en la Universidad, concretamente aquellos de las asignaturas de los Deportes de Invierno.

## 1.2. Planteamiento general del problema.

*El término problema designa una dificultad que no puede resolverse automáticamente, sino que requiere una investigación, conceptual o empírica (Bunge, 1983).*

Hemos investigado sobre la formación inicial del profesor de esquí, concretamente se ha estudiado el grado de formación que ha obtenido el profesor después de la aplicación de un programa de formación inicial:

- 1º. Al medir las competencias docentes y,
- 2º. al estudiar el contenido del conocimiento práctico elaborado por cada uno de los participantes.

La investigación ha tenido dos partes: una cuasiexperimental y otra descriptiva-interpretativa que para Best (1982) *es interpretar lo que es*. El proceso supone un elemento interpretativo del significado o importancia de lo que se describe. La descripción se halla combinando muchas veces con la comparación o el contraste, implicando mensuración, clasificación, análisis e interpretación.

En la formulación del problema se pueden distinguir los siguientes aspectos (Bunge, 1983):

- 1º. El problema mismo, considerado como un objeto conceptual diferente del enunciado pero epistemológicamente del mismo rango.
- 2º. El acto de preguntar (aspecto psicológico).

3º. La expresión del problema mediante un conjunto de sentencias interrogativas o imperativas en algún lenguaje (aspecto lingüístico).

Actualmente, la formación inicial académica del profesor y entrenador de esquí alpino es desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física el Deporte de Granada, en el Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña centro de Lleida y en los centros de formación creados hasta ahora en las comunidades de Aragón, Cataluña y Andalucía, además de los cursos federativos que ha seguido realizando la Real Federación Española de Deportes de Invierno. Fue la Facultad de Granada la seleccionada para nuestro estudio por nuestra condición de docentes de la misma. Esta tenía la regulación universitaria según los planes de estudios del 83<sup>1</sup> y del 96<sup>2</sup>, planes en los que estaban inmersos los sujetos participantes durante la investigación. Actualmente esta Facultad está funcionando con el plan de estudios del 2000<sup>3</sup>.

En el caso de la formación del técnico deportivo, nos encontramos con la Ley 10/1990, de 15 de Octubre del Deporte, en la que se empezó a hablar "por ley" del técnico deportivo y que se desarrolló por primera vez en el Real Decreto 594/1994, de 8 de abril sobre enseñanzas y titulaciones de Técnicos Deportivos. A este Real Decreto le faltaba algún detalle como no estar incluido en las enseñanzas de régimen especial o en las competencias internas de las comunidades autónomas.

La aplicación del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuraban como enseñanzas de régimen especial las

---

1. Plan de estudios del 83: Orden Ministerial 9 de mayo de 1983 (B.O.E. nº 148).

2. Plan de estudios del 96: Resolución 4 de octubre de 1996 (B.O.E. nº 272, 11 de noviembre de 1996).

3. Plan de estudios del 2000: Resolución de 21 de marzo de 2001 (B.O.E. nº 88, 12 de abril de 2001).

conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, aprobaba las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas, haciendo que se tuvieran que adaptar las enseñanzas federativas a las nuevas necesidades. Después aparece la orden 5 de julio de 1999 por la que se completaban los aspectos curriculares y requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a los que se refiere el R.D. 1913/1997. En esa misma época aparece otra orden ministerial de 30 de julio de 1999 que reguló el procedimiento para el reconocimiento de las formaciones federativas. Es cuando comienza la sistematización que busca el R.D. 1913/1997, es decir, introducir la figura del técnico deportivo en la formación inicial de todas las modalidades deportivas.

Los técnicos en deportes de invierno tienen su inicio formativo académico específico en las nuevas tendencias con la publicación del Real Decreto 319/2000, de 3 de marzo, por la que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo Superior en las especialidades de los Deportes de Invierno, en concreto en el Esquí Alpino. Este decreto junto con el 1913/1997, facilitan el proceso de reconocimiento de estos títulos por los Estados miembros de la Unión Europea, en la línea marcada por la Directiva 92/51/CEE. Y en el artículo 3 del R.D. 319/2000 comprobamos que en la formación de los futuros profesores en este deporte se les prepara para:

- Garantizar su competencia técnica y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.
- Comprender las características y la organización del esquí alpino, conociendo los derechos y obligaciones que se derivan de sus funciones.

- Adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar su labor en condiciones de seguridad.

La formación del profesor y entrenador de esquí alpino, de una forma sistematizada, se puede decir que actualmente se lleva a cabo en la Universidad, a la espera de que maduren las enseñanzas de técnicos deportivos en diferentes comunidades en España. Además se está a la espera de solucionar cómo se relacionan las enseñanzas impartidas en la Universidad y su relación, en la misma modalidad deportiva, con las enseñanzas de régimen especial.

El problema planteado en esta investigación era mejorar la formación del profesor de esquí alpino, centrado en alumnos de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, que estaban matriculados en la asignatura *Enseñanza de los Deportes: Deportes de Invierno* (planes de estudio 83 y 96).

Una de las metas era ofrecer más herramientas didácticas para mejorar las sesiones de esquí y orientar con mayores garantías hacia el campo de la docencia profesional en esquí alpino.

Para poder desarrollar esta investigación se revisó la situación de la formación del profesor de esquí en nuestro entorno, es decir, en el panorama nacional y cómo no, lo más destacable a nivel internacional. Además de conocer los planes de estudio llevados a cabo y los métodos empleados.

La revisión de la documentación fue necesaria para situarnos, sobre todo con la intención de eliminar aquello que hemos entendido como deficiente, mantener aquello que ha funcionado y proponer una



alternativa, según los resultados del estudio, a la formación inicial del profesorado.

Analizamos la actividad docente utilizando como estrategia de formación los estilos de enseñanza participativos aplicados en el programa de formación desarrollado. El proceso abarcó 6 meses, dividido en tres fases en la cuales se realizaron entrevistas y recogida de información en diarios, necesarios para conocer la evolución del conocimiento del profesor de esquí en cada una de las fases del programa de formación.

### **1.3. Importancia de la investigación.**

En el esquí alpino nacional, este estudio pretende impulsar una línea de investigación en la formación inicial del profesor y técnico de deportes de invierno, centrada en la valoración de las competencias docentes y del conocimiento práctico.

Esta investigación, principalmente, aporta un método de enseñanza para formar a profesores de esquí alpino haciéndoles más eficaces y autónomos. Además, no nos olvidamos de la formación técnica, siempre teniendo en cuenta el principio de seguridad en todas las actuaciones docentes.

Este método puede ser aplicado en cualquier tipo de formación de profesores y técnicos de esquí; dentro de la Universidad en las asignaturas específicas de deportes de invierno, y en el bloque común y específico de la titulación de técnicos deportivos.

En concreto, este estudio aporta lo siguiente:

- Desarrollo de un programa de formación novedoso y actualizado en el esquí alpino.
- Cuantificación de los resultados de la aplicación de dicho programa.
- Apertura de líneas de investigación en la formación del profesorado de esquí alpino: una línea más cuantitativa en torno a la eficacia docente centrada en las competencias y otra más cualitativa centrada en la comprensión, explicación e interpretación del conocimiento práctico del profesor de esquí alpino en formación inicial.
- Dotación de nuevas herramientas didácticas en el campo de la formación en el esquí alpino.

Estas aportaciones del estudio parten de la labor realizada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, en el desarrollo de las asignaturas que contemplan los Deportes de Invierno. Es por tanto desde la Universidad el principal aporte investigador en el conocimiento y desarrollo de la formación del profesor en esquí alpino.

A nivel personal, la preparación, desarrollo y el análisis junto al informe final de esta investigación, me han aportado y enriquecido como persona, como docente y como humilde investigador. En estos años he revisado abundante documentación, he actuado como profesor de profesores, como entrevistador, he utilizado excelentes herramientas didácticas aplicadas al esquí, programas informáticos estadísticos y cualitativos, en definitiva he aprendido para mejorar mi vocación y a formar a profesores-técnicos en el esquí alpino, siendo riguroso, sistemático y controlando el efecto de mis actuaciones y enseñanzas.

#### **1.4. Teorías previas del investigador.**

Durante los últimos 7 cursos académicos en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, en los cuales he participado como docente en las asignaturas de Fundamentos y Enseñanza de los Deportes de Invierno, tanto a nivel teórico como práctico, he intentado buscar las mejores soluciones para formar a los futuros técnicos en los deportes de invierno, centrados en el esquí alpino.

Esta investigación culmina esa inquietud, acompañada por mi formación específica en este deporte, por la docencia desarrollada desde el curso 1995/1996 en dicha Facultad. Además, esta investigación está ligada a la línea de formación del profesorado, desarrollada por mi director de tesis D. Jesús Viciano Ramírez, entre otros, integrado en un primer momento (1993-2002) en el grupo de investigación de Formación y Actualización del Profesor-Entrenador Deportivo, y actualmente dirigente del grupo HUM-764 de la Junta de Andalucía "análisis audiovisual y aplicación de nuevas tecnologías a la Educación Física y el Entrenamiento Deportivo". Lo cual supone un avance y una adaptación de la investigación al esquí alpino iniciada por Delgado (1989) y continuadas por Del Villar (1993), Romero (1995), Viciano (1996), entre otros.

Finalmente, todo esto nos ha llevado a pensar que la relevancia social es importante, por cuanto supone una configuración desde la Universidad de la formación del profesional de la nieve, con la idea de sistematizar el proceso de formación del profesor de esquí desde una perspectiva diferente a la tradicional seguida en los cursos de la Real Federación Española de Deportes de Invierno y puesta en práctica tanto en las escuelas como en los clubes de esquí.



**CAPITULO II**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

## **2. Fundamentación teórica.**

### **2.1. Marco teórico.**

#### **2.1.1. Modelos de formación del profesorado en Educación Física.**

La formación del profesorado de esquí alpino debe partir y fundamentarse, en las teorías y modelos de la formación del profesorado en general y en la formación del profesorado de educación física. Nuestra línea de investigación debe, por tanto, estar basada en estos dos pilares que ya han sido trabajados e investigados desde hace años en España.

La investigación educativa se dedica a estudiar y a resolver problemas de la práctica docente. La práctica educativa se basa en la teoría, por tanto según Gervilla (2000) *los problemas educativos son dependientes de la teoría, entonces toda práctica educativa está también cargada de teoría.*

En la educación abundan los estudios teóricos y ha existido una gran separación con la práctica. Para Barquín (citado en Hernández, 1998) *la formación del profesorado no es un problema, precisamente, de modelos teóricos.* La carencia viene de los profesores que no tienen horas de campo y otras veces es porque no se han actualizado.

Actualmente gracias, entre otros, a prolijos grupos de investigación, la teoría y la práctica en los estudios de enseñanza, se entienden como una continuidad educativa.

Para llegar a esta realidad, en la investigación educativa se han estudiado diferentes modelos de formación, pero los planteamientos han sido dispares. Encontramos una concepción clásica de Kerlinger (1975) cuando opina que *la finalidad de la investigación educativa es llegar a elaborar teorías que expliquen los fenómenos educativos*. Este enfoque positivista tiene una finalidad que añade Gervilla (2000): *aplicar estas teorías a los problemas educativos que se generan en el aula*.

Entonces cuando estamos hablando de la fase de formación, Barquín (1995) nos dice que *la lógica del discurso recomienda conectar la investigación con la práctica y entender la formación como un continuo que se extiende desde el momento de estancia de los centros de formación hasta el abandono de la actividad docente*.

En la relación teoría-práctica, algo en lo que la mayoría de investigadores apuntan como necesario en toda formación, encontramos ideas interesantes como las que apunta Neave (citado en Barquin, 1995). Destacamos las siguientes:

- Es necesaria la atención al profesor no como objeto de investigación sino como actor de la misma.
- Sería altamente recomendable iniciarse en la tradición de unir investigación y reflexión sobre la práctica.
- En tercer lugar se apuesta por investigar problemas de enseñanza que se encuentran los docentes y no los que seleccionan los académicos.

Este actual acercamiento, acorde con nuestra realidad, de la investigación educativa en la formación del profesorado, nos planteó

la necesidad de revisar diferentes clasificaciones o planteamientos de paradigmas educativos. Los presentamos en tres apartados:

1. Modelos clásicos de Zeichner (1983).
2. Modelos de Gervilla (2000), hacia un modelo "Compreensivo Integrador".
3. Otros Modelos.

### 1. Modelos de Zeichner (1983).

Los paradigmas clásicos compartidos por gran parte de la comunidad de investigación de la enseñanza como Marcelo (1989), Medina y Domínguez (1989), Villar (1990), De Vicente (1993), Del Villar (1993), Medina (1995), Romero (1995), Viciano (1996), entre otros, hacen referencia a la aportación de Zeichner que nos presenta cuatro modelos: (ver figura II.1)

- a) Comportamental o conductista
- b) Tradicional
- c) Personalista-humanista
- d) Basado en la indagación

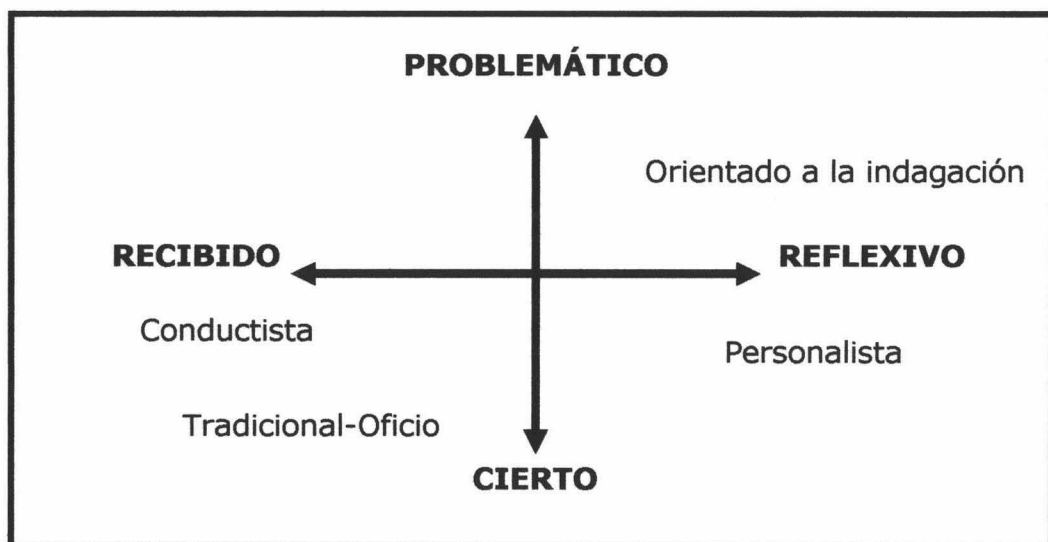


Figura II.1. Paradigmas de Formación del Profesorado (Zeichner, 1983).

a) El Modelo Comportamental tiene la influencia de la psicología conductista, cuyo fin es conseguir que el aprendizaje sea eficaz, que se pueda medir y evaluar.

Las herramientas de recogida de información se centran en instrumentos cuantitativos, buscando la objetividad y centrado en los resultados.

Este tradicional modelo positivista procede de las Ciencias Naturales, ubicado en el paradigma proceso-producto. Está basado en dos ideas:

- El comportamiento del profesor es causa del aprendizaje de los alumnos.
- El aprendizaje de los alumnos se constata con la valoración del rendimiento académico.

El comportamiento es una de las claves en este modelo. Ya indicaban Domas y Tiedeman en lo años cincuenta (citado en Postic, 1978), que para formar a profesores el objetivo era *actuar sobre los rasgos del comportamiento que parecen obstaculizar la relación pedagógica en un sujeto. Los criterios son rasgos del comportamiento del profesor que tienen una acción negativa en el alumnado.*

El modelo de Postic (1978) se centra en la observación del comportamiento docente, en su eficacia, la cual se obtiene al tener en consideración las aptitudes y los conocimientos del alumno según la medida obtenida antes y después de la influencia del profesor. Utiliza la observación como soporte clave en la formación del profesor. Para el autor, la manera de actuar del sujeto depende de su aprendizaje



social previo y de factores de situación. Se piensa que su conducta es o no reforzada según la dinámica del ambiente.

Por tanto en estos modelos el objetivo es mejorar las destrezas del docente, siendo patentes cuando existan diferencias entre ellos.

En la educación física, los instrumentos que se han utilizado en la evaluación del paradigma proceso-producto, han sido la instrucción directa, el tiempo de aprendizaje, las expectativas del profesor y la retroacción.

Para Silverman (1991) las investigaciones educativas han seguido unas líneas de estudio centrados en:

- Eficacia del docente
- La ecología del aula
- Los procesos cognitivos y de toma de decisiones.

Todas las investigaciones en este paradigma positivista apuntan la necesidad de dotar al profesor de mayor número y mejores competencias docentes, es decir, para Romero (1995) es necesario dotar al profesor de unas destrezas concretas y unas conductas específicas que se relacione positivamente con el aprendizaje escolar.

b) El Modelo Tradicional, entiende la formación como proceso mediante el cual se aprende un oficio. Los profesores en práctica deben aprender unas destrezas mediante ensayos y errores que le aproximen al maestro.

Este planteamiento que se centra en las destrezas del profesor, sólo era necesario tener un buen conocimiento teórico, con calidad,

para afrontar las adversidades prácticas. En este modelo era válido el dicho *la experiencia es un grado* pero a qué coste de tiempo y de desgaste del docente?

Se confiaba en esa formación, cuyo lineamiento técnico era bien aprendido. Se conseguían buenos modelos técnicos pero no se enseñaban nuevas herramientas didácticas para su aplicación en la docencia. Algunos docentes con inquietud se convertían en autodidactas para mejorar la profesión.

c) El Modelo Personalista, se centra en el desarrollo personal antes que en el profesional. *Lo importante es la maduración de la persona, el autoconvencimiento de su valía personal, desarrollar un alto autoconcepto docente donde el aprendizaje es sinónimo de desarrollo personal* Viciana (1996).

El docente debe estar satisfecho de su actuación, teniendo en cuenta que el aspecto técnico queda en un segundo plano. Su preocupación es aprender a resolver sus problemas.

Del Villar (1993) concibe este modelo como un proceso evolutivo, en el cual deben cubrirse determinadas etapas, la primera de ellas con especial protagonismo de la dimensión personal. Por tanto este modelo de formación del profesorado centrado en el ser humano y en sus preocupaciones, necesita de otros modelos para formar mejor al docente.

Lo realmente positivo del método personalista es que aprendemos a conocernos a nosotros mismos. A veces, algo tan íntimo no lo sabemos valorar y actuamos, en numerosas ocasiones,

no como realmente somos sino como meros imitadores de conceptos, expresiones y ¿por qué no? creencias de otros docentes.

La persona tiene una riqueza interior que necesita explorar y explotar. Cada uno somos un mundo diferente y necesitamos conocerlo. Seguramente nos demos cuenta con este modelo de errores que tenemos y que nadie nos ha corregido o no se ha atrevido a hacerlo.

d) En el Modelo basado en la Indagación, se estudia la formación del profesor teniendo en cuenta al docente como un sujeto reflexivo y que busca resolver los problemas educativos.

El profesor debe aprender a enfrentarse a todo tipo de situaciones, que aprenda a indagar, a ser innovador, investigador activo, dotándole de capacidad reflexiva para que analice su práctica y solucione sus problemas.

Este modelo forma parte de diversos estudios como Del Villar (1993), el cual centró uno de sus objetivos en desarrollar la capacidad docente para analizar y reflexionar sobre su práctica. Viciano (1996) también aborda la reflexión del profesor en formación aportando un novedoso sistema de actuación en clase para identificar el grado de reflexión que el profesor desarrolla en sus declaraciones.

El docente inmerso en esta formación se podrá enfrentar con mayores garantías a la realidad que va a encontrarse. Esa realidad la tendrá a través de la práctica, de la actividad. Por tanto la reflexión debe estar orientada a la acción.

Dewey en 1933 (citado en Zeichner, 1987) estableció una distinción clara entre la acción rutinaria y acción reflexiva:

- La primera está influida por la tradición, la autoridad. Los docentes no reflexionan sobre su práctica docente, se centran en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver los problemas que han defendido otros.
- La acción reflexiva, la define este autor como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Siendo una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como docente.

En la acción reflexiva lo que debe primar es el desarrollo de las actitudes sobrepasando lo que tradicionalmente se ha enseñado, las destrezas investigadoras.

El autor nos propone estas actitudes: *apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad*. Como todo docente, debe hacerse responsable de su propio aprendizaje.

Afrontar la realidad con estas actitudes es sinónimo de éxito, sin embargo dar por sentadas ciertas cosas y no prever alternativas, nos llevará al fracaso asumiendo sus consecuencias.

Reflexionar en la acción es cuando nos hacemos las preguntas al revés, es buscar posibles problemas en lo que estamos preparando para tener soluciones previstas. El docente tendrá mayor capacidad

de actuación y resolución de la situación si ve los problemas desde lejos, pero si no toma medidas se puede encontrar con el problema encima y ya no tener solución.

Improvisar, inventar en la acción, no se debe aplicar en la docencia porque puede pasar factura. Sin embargo, *improvisar* sobre algo preparado con alternativas parecerá que es una ocurrencia genial del docente en la acción. Esa solución al problema, el docente lo ha sacado de ese *saco* de ideas y alternativas personales, que sumado al grado de experiencia, se convertirá en un éxito educativo en la acción con adecuadas decisiones interactivas (Viciano 2002).

## **2. Modelos de Gervilla (2000), hacia un modelo *Comprehensivo Integrador*.**

Esta autora, apunta diversos modelos de formación del profesorado, divididos en cuatro paradigmas de la investigación educativa. Entendemos que es una clasificación más acorde con la realidad. Los paradigmas son:

- a) Positivo/Normativo.
- b) Interpretativo.
- c) Naturalista.
- d) Crítico.

a) En el paradigma Positivo-Normativo, aplica también los modelos proceso-producto, como ya comentamos con la clasificación de Zeichner (1983), añadiendo el modelo mediacional. En el campo de actuación de estos modelos se deben tener en cuenta las variables críticas, la afectividad docente, la mediación y la evaluación.

Los métodos que denomina *prevalentes* en este paradigma son descriptivos, correlacionales, experimentales, síntesis y metaanálisis. El conocimiento desarrollado es científico, teniendo en cuenta ciertas metas como conocer, comprender, controlar, predecir, resolver. Por último, comentar que la autora considera que entre el investigador y el objeto de estudio existe cierto distanciamiento.

b) El paradigma Interpretativo, se desarrolla con los modelos de *cognición del alumno* y de *mediación del profesor*. Se actúa construyendo el movimiento mediante estudios de casos y la etnografía. El conocimiento es claramente práctico, con el objetivo evidente de que la investigación contribuya a la alteración de la realidad. Existe, en este caso, una interacción entre el investigador y el objeto de la investigación.

c) En el Naturalista, los modelos aplicados son: la etnografía, lo que denomina modelo escolar, la ecología del aula, la cognición y toma de decisiones del profesor y, el interaccionismo simbólico. Se desarrollan en el análisis de instituciones, en diagnósticos educativos y en estudios interculturales. Tiene un conocimiento emancipativo con el objetivo de contribuir en la alteración de las relaciones. El investigador se suma al objeto de investigación.

d) Finalmente, el Crítico, con los actuales modelos de investigación-acción, la investigación colaborativa, el desarrollo del currículo y la ecología del aula. Los campos de actuación se amplían a la educación y el cambio, a la formación del profesor, a la animación sociocultural, la reeducación, la autogestión escolar, el diagnóstico y el análisis de las instituciones. Con un conocimiento también emancipativo y cuyo fin contribuye a la comprensión de las

relaciones. El investigador al mismo tiempo es objeto de investigación.

Para el profesor De la Torre en Gervilla, en la formación del profesor cuando se plantea qué enseñar lo define desde la relación de tres paradigmas: *¿qué es enseñanza? Para el paradigma positivista es una actividad racionalmente planificada, organizada y regulada por determinados procedimientos. Se valora en base a aquellas conductas o relaciones observables. El paradigma interpretativo, atiende más a los procesos de aprendizaje de los alumnos. No hay enseñanza sin aprendizaje. Se trata de aprendizaje en sentido amplio, como cambio de actitudes, valores, conocimientos cargados de significados vivenciales o experimentales.*

*El crítico, a su vez, propone una interpretación dialéctica de la realidad y de las condiciones históricas de la cultura...*

*...Tres visiones de una misma realidad. Algo así como la cara, la cruz y el valor de la moneda. Ninguna de ellas nos sirve por sí sola ¿Qué haríamos si sólo contáramos con la cara o la cruz de una moneda, que en sí carece de valor?*

La autora presenta un nuevo paradigma, el denominado *Comprensivo Integrador*. La finalidad es la ordenación y la adaptación, utilizando los métodos de diagnóstico y el mediador. Las actividades que proponen se basan en la empatía porque diseña, gestiona, guía, orienta, propone. La manera que controla la investigación es mediante la comprensión del proceso y los resultados. Este paradigma propone nuevos programas de intervención y nuevas soluciones a problemas.

Nos encontramos, porqué no decirlo, con una interesante línea de investigación educativa. Debemos saber utilizar conceptos tan utilizados en los estudios educacionales como es la reflexión y la crítica.

Además nos habla de una *crítica creativa ofreciendo alternativas* y una reflexión dirigida a la mejora, a la luz de determinados objetivos y valores.

Asumir los errores nos debe servir para construir. Sobre el presente construimos el futuro, debemos mejorar las herramientas didácticas que busquen soluciones, alternativas. No sólo es interesante conocer qué soluciones prácticas existen. Proponer, solucionar, ayudar sobre realidades, quizás ese modelo comprensivo integrador nos esté mostrando un camino hacia la madurez en la investigación educativa.

### **3. Otros modelos.**

Finalmente, queremos referenciar otros modelos de formación del profesorado, propuestos por ejemplo por Sparks y Loucks-Horsley (1990) publicados en el Handbook of Research on Teacher Education, proponen cinco modelos:

- Desarrollo personal guiado individualmente.
- Observación-Valoración.
- Proceso de desarrollo y mejora.
- Entrenamiento.
- Investigación.



Estos modelos citados en Viciano y Cantó (1994), les ayudan para formular otro modelo innovador llamado *Cíclico Integrador* de formación del profesorado, donde se estudia la mejora profesional relacionando la formación inicial y permanente. Está basado en una investigación-acción, a partir de la cual el docente se implica en la construcción de sus teorías sobre la enseñanza y pone en prácticas sus estrategias de acción.

Para los profesores en servicio, en la formación permanente proponen estrategias como minicursos, coaching entre compañeros, la investigación-acción y la microsupervisión. Y en los profesores principiantes en la formación inicial proponen como estrategias la supervisión y el coaching entre mentor-profesor.

Siedentop (citado en Delgado, 1993) utilizaba un modelo donde investiga la precisión de los medios para la modificación del comportamiento del docente en educación física. Las estrategias desarrolladas eran la microenseñanza, la supervisión clínica y la competencia.

Delgado (1993) desarrolla un modelo centrado en el entrenamiento mixto docente en algunas de las competencias de enseñanza. Concluye tras el estudio que en la formación del profesorado *se debe tender a un entrenamiento individualizado que se ajuste a las habilidades concretas que cada alumno tenga tras la información teórica. Además, el tipo concreto de entrenamiento dependerá de la variable, del tipo de destreza docente, consecuencia general de que se necesite más tiempo y ayudas para su asimilación.*

En el esquí alpino, debido a la escasez de estudios sobre el apartado educativo centrado en la formación del profesor, se puede

decir que la formación ha partido siempre desde la práctica, debido a que se ha centrado básicamente en la técnica, basado en una teoría poco evolucionada, es decir, la formación del profesor de esquí se ha cuajado en la acción y su preparación teórica ha sido mínima.

### 2.1.2. Programas de formación inicial del profesorado en Educación Física y en Deportes de Invierno.

#### 2.1.2.1. La formación inicial en educación física.

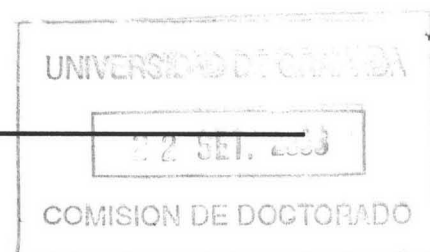
La formación inicial que se planteó en esta investigación se desarrolló desde la Universidad, como institución clave en la formación inicial del profesor, además tuvimos en cuenta los programas que se han desarrollado en otros centros cuya formación era específica en los deportes de invierno, así como la relación entre el profesor de educación física con la especialidad en deportes de invierno y la nueva figura del técnico deportivo en esquí alpino.

En la revisión realizada por Del Villar (1993) sobre *curriculum*s formativos, destacamos en la tabla II.1 diversos componentes de la formación académica.

Tabla II.1.

Revisión *curriculum*s formativos (modificado de Del Villar, 1993).

Autores	Competencias de la formación académica
Gimeno y Fernández (1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Contenidos científicos.</li> <li>* Disciplina de Fundamentación profesional.</li> <li>* Práctica docente.</li> </ul>
Zinder y Anderson (1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conocimiento especializado.</li> <li>* Conocimiento pedagógico.</li> <li>* Adquisición de destrezas.</li> <li>* Construcción de si mismo.</li> </ul>



Denemark y Nutter (1984)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Educación general.</li> <li>* Especialidad académica.</li> <li>* Dominio genérico de enseñanza.</li> <li>* Aprendizajes pedagógicos específicos.</li> <li>* Educación pre-profesional.</li> </ul>
Marín Ibáñez (1980)	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Educación general.</li> <li>* Educación especializada.</li> <li>* Estudios pedagógicos.</li> <li>* Prácticas.</li> </ul>

Este autor destaca el conocimiento profesional diferente del académico, centrado en la práctica educativa.

Para el Ministerio de Educación y Ciencia en 1989, la formación del docente debía ser un proceso continuo, en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento debían considerarse como elementos indisolubles y complementarios (M.E.C. 1989).

En la formación universitaria se debería orientar el conocimiento práctico del alumnado, docentes en formación, a las instituciones y centros profesionales donde deben tener sus experiencias prácticas, aprender a tomar decisiones en situaciones reales, en definitiva es formar al futuro profesor para que no sufra un choque con la realidad, es unir la teoría con la práctica.

Para Del Villar (1993) se debe formar al docente integrándole diferentes concepciones del profesor:

- El profesor es un técnico.
- El profesor es ante todo persona.
- El profesor es un maestro.

- El profesor es un sujeto reflexivo.

Estas concepciones nos han orientado en nuestro estudio, como la idea de que los objetivos de los programas de formación se deben centrar en la capacidad para analizar la práctica, en conocer y comprender qué se realiza en la sesión, interpretando las razones de las decisiones y proponiendo alternativas de intervención. Esto es preparar al profesor para trabajar de forma autónoma.

Esa capacidad de estudiar, de analizar, de investigar sobre la práctica permite innovar, sugerir mejoras en la enseñanza y porqué no, crear vocación en el docente.

El perfil del profesor de educación física que se ha ido formando con la Ley General del Sistema Educativo (1990) en España, está compuesto por un Profesor:

- Competente.
- Capaz de tomar decisiones.
- Trabajador en Equipo.
- Reflexivo y crítico.
- Investigador sobre su práctica.

Esto conecta con lo que plantea Delgado y Medina (1999) con la importancia de las prácticas de enseñanza como inicio de la formación profesional del docente en educación física. Para ello el papel del practicum o prácticas de enseñanza, es fundamental *ya que la teoría sin la práctica es una arrogancia y la práctica sin la teoría, una inutilidad*. Proponen una serie de actividades formativas para la formación inicial del profesorado en educación física, son:

- Planificación.
- Enseñanza interactiva.
- Autocrítica o reflexiones explícitas.
- Observaciones.
- Reuniones de Grupo o grupos de discusión.
- Análisis de la enseñanza con vídeo.
- Reuniones con el supervisor y/o tutor.
- Proyecto de Innovación y/o investigación en el Aula.
- Memoria final de prácticas.
- Diarios, cuestionarios de teorías implícitas, simulaciones y entrevistas.

Del Villar (1993) en su estudio sobre el conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, aplicó un programa de análisis de la práctica docente, el cuál estaba orientado a la indagación. Este programa tenía tres fases:

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

Tras este estudio, en una de las conclusiones al obtener los resultados de su aplicación apuntó que ese programa formativo había desarrollado en los profesores una capacidad para analizar y reflexionar sobre su práctica que les permitió ser más eficaces, consiguiendo un elevado nivel de satisfacción docente.

Las tendencias en la formación inicial de los profesores de Educación Física han ido enfocadas a contribuir en la construcción de

profesores que saben tomar las decisiones oportunas en los momentos adecuados, que tienen una clara actitud crítica y reflexiva, que se preocupan y estudian sobre sus prácticas. Y para conseguir esto debemos entre otros, desarrollar su conocimiento práctico y sus competencias docentes.

Trabajos también como el de Quecedo (1999), investigaron las prácticas de enseñanza concluyendo que a través de ellas se contribuye a la construcción del conocimiento práctico y que las estrategias de investigación utilizadas (recogida de datos a través de diarios, entrevistas y observación) se han mostrado operativas para potenciar en los estudiantes un pensamiento reflexivo y una actitud crítica.

Para profundizar en el estudio de los procesos reflexivos que utiliza el profesor para construir su conocimiento profesional, Ramos (1999) realizó una investigación en la que intentaba comprobar la eficacia de un determinado programa de supervisión orientado a la reflexión, en las mejoras de la capacidad reflexiva de los docentes de Educación Física en formación inicial. Una de sus conclusiones fue que el profesor utiliza la reflexión sobre la acción para reconstruirse a sí mismo como profesor y como persona, mientras que la reflexión en la acción se centraba en la resolución de problemas técnicos relacionados con su intervención en el aula.

La formación inicial debe estar orientada al ámbito profesional y una de las claves que vemos en esta revisión es el practicum, por lo cual se debe desarrollar de la mejor manera. En el estudio realizado por Toja (2000) sobre un programa de formación inicial en educación física utilizando la investigación-acción como estrategia de formación e investigación, concluye que el practicum en alumnos universitarios

es una experiencia formativa importante que debe ser organizada aprovechando la motivación y expectativas de los mismos. Entre estas últimas está formarse lo mejor posible para ser competitivos en el mundo laboral.

#### 2.1.2.2. La formación inicial en los deportes de invierno.

Los deportes de invierno centrados en el esquí como asignatura universitaria, se imparten en dos centros en España y en doce en Europa. En España corresponde a la Universidad de Granada iniciar estos estudios en 1993 y en Lleida, 7 años más tarde. En Europa las facultades, institutos y departamentos que incluyen la asignatura de esquí están incluidas en la tabla II.2.

Tabla II.2.

Universidades Europeas con la asignatura de Esquí.

<b>Facultad/Instituto/Departamento</b>	<b>Universidad</b>	<b>País</b>
Institut für Bewegungs- und Trainingswissenschaft der Sportarten	Leipzig	Alemania
Institut für Sportwissenschaften	Salzburg	Austria
Institut für Sportwissenschaften - Leopold Franzens -	Innsbruck	Austria
Institut für Sportwissenschaft	Viena	Austria
Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte	Granada	España
Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña centro de Lleida	Cataluña	España
Faculty of Physical Education	Tallinn	Estonia
Haaga Institute Politechnic - Vierumäki Sport Institute	Vierumäki	Finlandia
Faculty of Sport and Health Sciences	Jyväskylä	Finlandia
Department of Physical Education & Sport Sciences	Athenas	Grecia
Facoltà di Scienze Motorie e Sportive	Verona	Italia
Academia Lituana de Educación Física	Lituana	Lituania
Facultatea de educati e Fizica si Sport Cluj-Napoca	Babes-Bolyai	Rumania
Centre de Formation des Maitres D´Education Physique	Lausanne	Suiza



En el caso de España, tanto en Lleida como en Granada se imparte el esquí como asignatura universitaria y podemos ver en cada una de ellas, cómo se denominan las asignaturas en las que se incluye el esquí (ver Tabla II.3.).

Tabla II.3.

Centros Universitarios en España que incluyen el esquí como asignatura.

<b>Centro</b>	<b>Curso</b>	<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos</b>
<b>Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte</b>  <b>(Universidad de Granada)</b>	1º	Fundamentos de los Deportes de Invierno	4,5
	3º	Enseñanza de los Deportes: Esquí	6
	4º	Alto Rendimiento Deportivo: Esquí	16
<b>Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña Centro de Lleida</b>  <b>(Universidad de Cataluña)</b>	2º	Deportes Complementarios de Centro: Esquí-Snowboard	2,5
	3º	Deportes Individuales: Esquí-Snowboard I	4,5
	3º	Deportes Individuales: Esquí-Snowboard II	4,5
	4º	Esquí-Snowboard III	4,5
	4º	Esquí-Snowboard IV	4,5

Nota. En ambos centros el alumno puede cursar el practicum en 5º curso, con 12 créditos.

Esta formación inicial no deja de ser académica, es donde se adquiere contenidos básicos para la actividad docente, pero en su relación profesional, en el mundo laboral y en concreto en las estaciones de esquí, donde el profesor de esquí desarrolla su actividad, nos encontramos con la actual denominación de Técnico Deportivo en Esquí Alpino.

Según el Real Decreto 319/2000 de 3 de mayo, consiste en formar a un futuro técnico deportivo en esquí alpino cuya primera fase de formación debe capacitar para conducir un grupo en la nieve, organizar eventos deportivos y asumir los principios de seguridad en el medio natural. Estas enseñanzas se consideran de régimen especial y dentro de la formación general de las mismas nos encontramos cómo están ordenadas estas enseñanzas: existe un grado medio con un primer y un segundo nivel y, un grado superior.



En cada curso se incluyen 4 partes: un bloque común, uno específico, uno complementario y la formación práctica. (Ver Figura II.2).

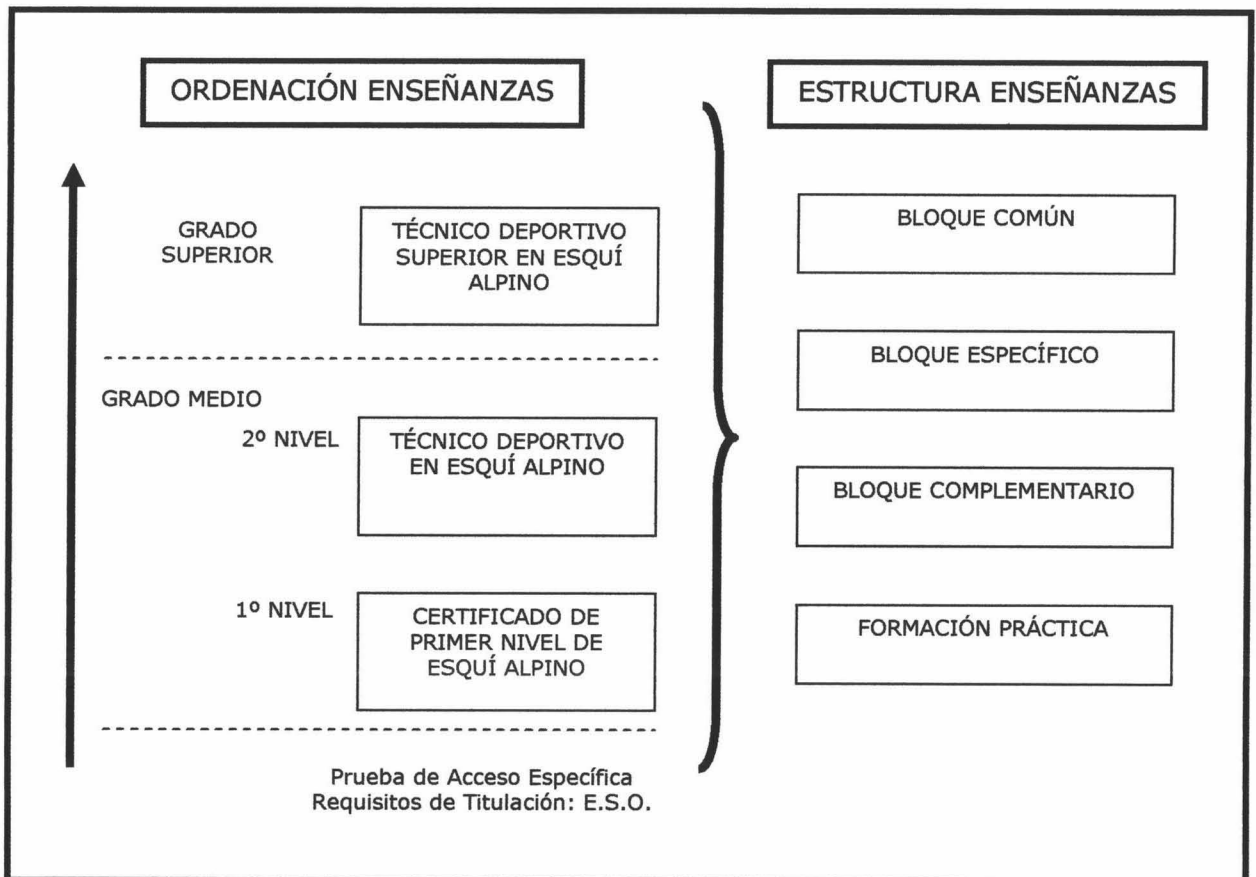


Figura II.2. Formación General del Técnico Deportivo en Deportes de Invierno (R.D. 319/2000 de 3 de mayo), en la modalidad del Esquí Alpino.

En cada bloque comprobamos que está compuesto por módulos que se corresponden con los mismos contenidos que se imparten en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en los Institutos Nacionales de Educación Física. Explicamos los contenidos de cada bloque en el Primer Nivel, lo que corresponde al currículo de la Formación Inicial:

- Bloque Común: Compuestos por módulos transversales de carácter científico y técnico general (anatomía, fisiología, psicología, didáctica, entrenamiento deportivo, primeros

auxilios, legislación y sociología deportiva). Supone en este nivel 12 créditos (120 horas). Anatomía en el primer curso del plan de estudios del 2000, en la Facultad de Granada supone 6 créditos, por lo que en la Universidad se da mayor contenido en la correspondencia de este bloque.

- Bloque Específico: Compuesto por módulos de formación deportiva de carácter científico y técnico específicos (técnica, metodología, material, desarrollo profesional, medio ambiente y seguridad deportiva); supone 17 créditos (170 horas). En Fundamentos de los Deportes de Invierno (1º curso, asignatura obligatoria) de la Universidad de Granada supone 4,5 créditos y la Enseñanza de los Deportes de Invierno 6 créditos (3º curso, asignatura optativa). Aquí ya existe diferencia, en el técnico es en los bloques específicos donde se concentra la carga docente, también se incluyen los contenidos más prácticos para el desarrollo de la profesión.
- Bloque complementario: Formación y desarrollo de recursos tecnológicos (informática, idiomas, entre otros). Supone 2,5 créditos (25 horas)
- Formación Práctica: Prácticas tutorizadas en entidades legalmente reconocidas en los deportes de invierno. Supone 15 créditos (150 horas). Este es un practicum que para la formación inicial es muy completo.

En esta formación no se deben descuidar ciertos aspectos y es por tanto que Ibáñez y Medina (2000), clasifican en 5 categorías los contenidos básicos del profesor, atendiendo a los componentes más importantes que se consideran en toda formación inicial orientada a los Técnicos Deportivos:

1. Curriculum, con una revisión periódica por parte del organismo con competencias.
2. Profesor de Formación Inicial: selección adecuada de los expertos, el profesor de profesores.
3. Programa de Prácticas: deben ser prácticas tuteladas. Además apuntan que ese programa debe incluir actividades de formación relacionado con:
  - a. Elaboración de programaciones.
  - b. La observación: del tutor, del compañero, etc.
  - c. La reflexión sobre nuestra actuación como técnicos, como medio de perfeccionamiento y mejora profesional.
  - d. Análisis de enseñanza, de todo el proceso de enseñanza o entrenamiento, de programaciones, de sesiones y de competencias.
  - e. Investigación-acción sobre algún aspecto concreto de la práctica diaria, como medida para solucionar problema, y a su vez, como perfeccionamiento y mejora profesional
4. Supervisores: entre otros, el programa de supervisión debe favorecer la autonomía de los futuros técnicos deportivos conectando el periodo de prácticas con su futura realidad profesional.
5. Tutores.

### **2.1.3. El conocimiento práctico: desde el profesor de Educación Física hasta el profesor de Esquí Alpino.**

El conocimiento práctico es uno de los soportes claves en este estudio. La evolución y el desarrollo del pensamiento docente durante las 3 fases del programa de formación que hemos desarrollado, ha permitido el estudio de la estructura de este conocimiento.

Comenzamos comentando los tipos de conocimiento a desarrollar en el profesor en formación, que los clasificamos en 4 apartados. Estos apartados los desarrollamos a partir de las clasificaciones de Yinger (1986) y Shulman (1987) en Del Villar (1993):

- a) Conocimiento pedagógico general o conocimiento didáctico general: tiene en cuenta los principios generales de la enseñanza, las decisiones que el profesor toma en la planificación, intervención y evaluación de sus clases. Se orienta a formar las competencias de un profesor eficaz, es decir sus competencias docentes (desarrolladas en el punto 2.1.4).
- b) Conocimiento del contenido: teniendo en cuenta el conocimiento básico de la materia, la estructura del contenido; la disposición del profesor hacia la materia, cómo influye su actitud y sus creencias previas a la enseñanza; y cómo se investiga en el contenido, que en nuestro caso se centra en la enseñanza del esquí alpino.
- c) Conocimiento del contexto: se trata de adaptar el conocimiento del contenido al contexto donde tiene lugar la enseñanza. En nuestro caso es fundamental, referido a quién y dónde se enseña.

- d) Conocimiento didáctico del contenido: consiste en cómo se transmite lo que sabemos, cómo se transforma el contenido para que los profesores en formación comprendan y aprendan.

Los programas tradicionales de formación del profesorado (Villar 1982), reflejan una visión de conocimiento calificado de *aplicativo*, de traslación de los conocimientos de investigadores y educadores al campo de la clase o lo que se concibe como *contexto de aplicación de conocimientos* y, no sólo como una fuente de conocimiento. El profesor lleva a cabo estas aplicaciones a través de conductas en el aula y deben ser racionalizadas puesto que es en la clase donde el profesor en formación desarrolla sus teorías, sus conocimientos y sus creencias. El profesor debe de aprender, en este sentido, a aplicar los conocimientos teóricos a situaciones prácticas.

El conocimiento práctico que cada profesor ha ido generando debido a su desarrollo profesional, puede funcionar como un filtro que interpreta de forma idiosincrásica la posible innovación educativa (Marcelo, 1987). Esto viene de las concepciones y creencias que tienen los profesores hacia el currículo.

Para Del Villar (1993, 1997) el conocimiento práctico es la relación entre el pensamiento y la acción, esta le ha llevado a considerar un tipo de conocimientos que genera el profesor en la práctica, diferenciando tres tipos de componentes de los programas de formación de profesores:

1. Conocimiento Académico: Bases teóricas desarrolladas en los centros de formación inicial que constituyen el eje central de los curriculums universitarios. Es un conocimiento desligado de la práctica profesional, que surge de la investigación sobre la

Escuela. Es un conocimiento universalmente aceptado, científico y socialmente valioso.

2. Destrezas Docentes: Conductas docentes adquiridas en los centros de formación inicial, que buscan el dominio de las principales competencias en el aula. Yinger (1989) en Del Villar, la denomina *práctica adiestrada*.
3. Conocimiento Práctico: Conocimiento ligado a la acción, elaborado personalmente por el propio profesor, conexión entre teoría y práctica, que incluye las creencias y valores, las teorías y conceptos y las formas de intervención en la práctica. No se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, responde a las características de la enseñanza.

El conocimiento práctico para Martínez (1988) es *el conocimiento construido en la experiencia, guiado por la acumulación de la experiencia de la comunidad de profesores a lo largo del tiempo*. Para Clandinin y Connelly (1988), este conocimiento lo definen como *el cuerpo de convicción y significados conscientes e inconscientes que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social y tradicional, y se expresa en acciones personales*.

El conocimiento que el docente activa para resolver los problemas prácticos, es un conocimiento propio, construido día a día en su trabajo, que se desarrolla en un contexto, reflexionando en y sobre la acción, que es individual y que no se puede generalizar (Romero, 2000).

Esta relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, implica además que el profesor (Marcelo, 1987) sea considerado

como un ser reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios que tiene creencias y genera rutina propia de su desarrollo profesional. Además los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, o sea que el profesor analiza y evalúa los objetivos y consecuencias de sus acciones (Zeichner, 1987).

Todo esto nos indica que un profesor con una adecuada formación llega a ser reflexivo, pero puede ser que otros no lo consigan o que la formación sea tan poco relevante que convierta a ese profesor en formación, en un impulsor del pensamiento rutinario y buscador de las tan temidas recetas docentes.

En la formación inicial, Marcelo (1994) indica que se debe de potenciar las actitudes de reflexión, análisis permanente y crítico de su propia práctica, concibiendo al profesor como un práctico reflexivo, un sujeto que aprende y que es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional.

Como indicamos en el punto 2.1.1. de los modelos de formación de profesores, Dewey (1933) (citado en Zeichner, 1987) distinguía entre acción rutinaria (la tradicional) y acción reflexiva (consideración activa sobre la práctica). En esta segunda, el autor aconseja que en la formación inicial se debe enseñar además de las destrezas, actitudes que completen y preparen al docente.

Para Doyle y Ponder (1977) (en Zeichner, 1987), la enseñanza y la reflexión se consideran incompatibles. Quizás una solución es reflexión después de la acción en la formación inicial, nos ayudará a madurar y reforzar una experiencia temprana y asentada.



Para Del Villar (1997), la acción de enseñar es una práctica reflexiva y cuando el profesor actúa, elabora una teoría sobre su praxis. El conocimiento práctico permite la comprensión de la práctica y la elaboración de una teoría sobre ella. Además Marcelo (1987) al revisar la tesis doctoral de Elbaz (1980), encuentra cómo esta autora estructura el conocimiento práctico, cuyos contenidos los divide en cinco áreas:

1. Conocimiento de si mismo; valores, metas, creencias, etc.
2. Conocimiento del medio: clase, relaciones, etc.
3. Conocimiento de la materia; conocimientos que enseña.
4. Conocimiento del curriculum; objetivos, contenidos, etc.
5. Conocimiento de la instrucción; métodos de enseñanza, evaluación, etc. Además, dentro de este conocimiento distingue 5 orientaciones donde el docente utiliza este conocimiento:
  - a. Orientación situacional: utilizado para resolver situaciones inmediatas.
  - b. Orientación personal: utilizando para dar significado personal al hacer de docente.
  - c. Orientación experiencial; utilizado para proyectar su experiencia personal en las situaciones específicas del aula.
  - d. Orientación teórica; utilizada para analizar los conocimientos teóricos.
  - e. Orientación social; utilizada para el intercambio y comunicación profesional.

Propone además, una estructura del conocimiento práctico particular del profesor:



1. Reglas prácticas: qué hacer y cómo en situaciones didácticas concretas, guías para la acción.
2. Principios prácticos; es la proyección de la teoría en la práctica, guían la acción y la justifican.
3. Imágenes; son cuadros mentales, perspectiva global de cómo abordar la práctica. La integran valores, creencias, sentimientos.

En la investigación sobre el pensamiento y la acción, base del conocimiento práctico, Pérez y Gimeno (1988) en Del Villar (1993, 1997) distinguen dos corrientes: cognitiva y alternativa. La primera relaciona los procesos del pensamiento con las acciones del profesor, sus efectos observables, y la segunda, entiende el conocimiento práctico como un conocimiento personal, particular, situacional, experimental y adaptativo. La génesis de este conocimiento surge del intercambio de experiencias entre el individuo y las múltiples dimensiones del centro educativo. Es aquí cuando surge un conocimiento profesional, cargado de ideología, que orienta y configura la acción docente.

En el esquí, los suizos conciben el diálogo como parte integrante de la enseñanza que desarrollan, como la idea directriz de su método, entendido como una relación entre los maestros y los alumnos. Para ello el profesor de esquí para mejorar su conocimiento aplicable a su profesión, debe reflexionar sobre el diálogo (Interassociation Suisse pour le ski, 1998). Con el alumno existe un permanente diálogo y entre el binomio profesor-alumno deben reconocer lo esencial, encontrando la manera de hacerse comprender y actuar, consiguiendo una acción reflexiva a través del diálogo.

Para mejorar la acción reflexiva del docente, Zeichner (1987) proponía una solución que era realizar un seminario a los profesores en formación para:

1. Ayudar al futuro profesor a adoptar un enfoque crítico en el análisis de cuestiones o problemas en el aula.
2. Ayudarles a ver más allá de los paradigmas del pensamiento convencional sobre la práctica en el aula.
3. Ayudarles a desarrollar un sentido de la historia de su propia clase.
4. Ayudarles a que examinen sus propias suposiciones y prejuicios y, la forma en que éstos afectan a la clase .
5. Ayudarles a examinar de forma crítica los procesos de su propia intersección social como profesores.

De todo lo anterior extraemos un dato importante y es que el conocimiento práctico surge de la actividad profesional del docente. En el esquí y en las fases del programa de formación, el profesor desarrolló su conocimiento práctico de menos a más, es decir, sus intervenciones iban siendo cada vez más importantes, responsables y consecuentes. Escribían diarios que gracias al estudio de su contenido hemos podido valorar el conocimiento práctico, cómo habían enlazado sus pensamientos con las acciones; qué resultados tuvieron en la aplicación práctica de sus conocimientos sobre las sesiones de esquí; ellos como personas, si habían madurado y como docentes si habían funcionado plenamente solos, si habían conseguido la autonomía como una de las metas de nuestro estudio.

En las II Jornadas de Esquí Alpino y Nórdico en Granada, Ocaña (1998) presenta un ejemplo de cómo administrar los recursos humanos en las asociaciones deportivas que fomentan los deportes

de invierno; en el apartado de la formación de los profesores de esquí, se aboga por un programa anual de formación y/o reciclaje y, en el punto 2 se centraba en enseñar al profesor a comprender los principios y bases del aprendizaje del esquí (teoría) para su aplicación posterior (práctica). Concluye que además de favorecer el rendimiento del profesor-trabajador, al adiestrarle en los conocimientos y funciones de su tarea, contribuye al desarrollo de su personalidad, proporcionando una mayor satisfacción en el trabajo.

Finalmente, extraemos de diferentes estudios conclusiones referidas a las características del profesor en educación física en la formación inicial, donde destacamos los intereses y las preocupaciones en el inicio de su rol como profesores. (Ver tabla II.4)

Tabla II.4.

Características del profesor de educación física en formación inicial, según varios autores.

<b>Autores</b>	<b>Características del profesor de educación física en formación inicial</b>
Fuller y Brown (1975) (en Del Villar, 1993)	- El profesor se centra en la supervivencia (control de clase y mejorar la autoestima), en la enseñanza y en los alumnos.
Griffionen (1980) (en Del Villar, 1993)	- Interés por la escuela.
Vonk (1982) (en Del Villar, 1993)	- El profesor se encuentra con una Fase de choque con la realidad y una Fase de maduración.
Zeichner (1987)	- El interés principal es sobrevivir en el aula.
Del Villar (1993)	- Al profesor le preocupa el control de la clase y ser aceptado en el grupo. - Primero le preocupan los problemas en el aula, luego lo personal y finalmente, lo institucional.
Martínez (1994)	- Interés por construir representaciones del mundo que les rodea, previo a su formación inicial y las cuales se mantienen presentes durante su formación y sus prácticas.
Jones y Vesilind (1995)	- El profesor en formación inicial desea ser flexible y justo con sus alumnos, siendo su objetivo relacionarse con los alumnos, que le acepten para poder enseñar y conseguir que aprendan.
Romero (1995)	- El interés del profesor pasa desde las situaciones de supervivencia, la preocupación por los contenidos y las situaciones problemáticas en el aula, hasta llegar a inquietarse por la participación y el aprendizaje de los escolares.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Jones y Vesilind (1996)	- Los profesores en la formación inicial acaban conectando la gestión de lo planificado durante la clase y el mantenimiento de la lección, con resolver las necesidades de los estudiantes.
Viciana (1996)	- En referencia a la formación inicial, los intereses docentes se centran en la organización y en el control en el aula.
Poole y Graham (1996)	- Las creencias previas del profesor se mantienen durante su formación inicial.
Villar (1998)	- El profesor en formación inicial, entre otros, se preocupa por la supervivencia al principio del practicum y por las tareas, donde el profesor cree que el alumno se tiene que ajustar a su estilo de enseñanza y no ve que debe ajustarlo a las necesidades de aprendizaje de aquellos.
Ramos (1999)	- El interés docente es utilizar la reflexión sobre la acción para reconstruirse a sí mismo como profesor y como persona.
Amade-Escot (2000)	- Las preocupaciones iniciales del profesor son: le cuesta realizar el análisis de la situación; dominar el contenido específico; y la capacidad profesional la siente como una evolución a largo plazo.
Woods y Lynn (2001)	- El profesor en su primer año se centra en el desarrollo del contenido, de las habilidades.
Chen (2002)	- Los principales problemas que encuentran los profesores en formación inicial están centrados en el feedback y en la evaluación de la actuación del alumno.
Moore (2003)	- El profesor en formación inicial tiene preocupación por el contenido y por la gestión del tiempo, de la clase y las lecciones.

En nuestra investigación, seleccionamos una serie de categorías para estudiar el conocimiento práctico del profesor de esquí alpino. Dicha selección partió de la revisión que hicimos a los estudios de Del Villar (1993) y Romero (1995), los cuales tienen en cuenta en el diseño de sus estructuras del pensamiento del profesor en educación física, una serie de categorías catalogadas en dimensiones. Destacamos de ambos autores tres dimensiones: personal, aula e institucional (ver tablas II.5 y II.6):

Tabla II.5.

Estructura del pensamiento del profesor del estudio de Del Villar (1993).

Dimensión	Categorías
Personal	<ul style="list-style-type: none"><li>- Autoconcepto.</li><li>- Concepción educativa.</li><li>- Experiencia docente.</li><li>- Experiencia como alumno.</li></ul>

Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación.</li> <li>- Tareas de aprendizaje.</li> <li>- <i>Feedback</i>.</li> <li>- Intervención didáctica.</li> <li>- Organización.</li> <li>- Control y gestión del aula.</li> <li>- Motivación.</li> <li>- Participación.</li> <li>- Clima del aula.</li> <li>- Características de los alumnos.</li> <li>- Evaluación.</li> </ul>
Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centro de enseñanza.</li> <li>- Centro de formación.</li> </ul>

Tabla II.6.

Estructura del pensamiento del profesor del estudio de Romero (1995).

Dimensión	Categorías
Personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto.</li> <li>- Experiencias como alumno.</li> <li>- Experiencias previas como docente.</li> <li>- Expectativas de futuro.</li> <li>- Preocupaciones.</li> <li>- Problemas.</li> <li>- Choque con la realidad.</li> <li>- Confianza y seguridad en sí mismo.</li> <li>- Emociones y sentimientos.</li> </ul>
Aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programación: programación, objetivos, contenidos, metodología, temporalización y secuenciación, evaluación.</li> <li>- Presentación de la actividad: adecuación de la información, motivación en la información, tiempo en la información.</li> <li>- Organización: organización en general, criterios de organización, utilización del material, utilización del espacio.</li> <li>- Actividad de aprendizaje: actividad en general, tipo de actividad, tiempo empleado, adecuación al alumnado, conducta social que desarrolla, individualización.</li> <li>- Intervención interactiva: estilo de enseñanza, estrategia en la práctica, decisiones en general-sobre las actividades-sobre la participación-sobre el control y orden-que originan participación activa-para evitar conductas disruptivas-que propician la</li> </ul>

---

Aula	<p>motivación y el aprendizaje-para atender las necesidades, <i>feedback</i>, imprevistos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aula: ambiente de clase, interacción entre los escolares, interacción con los escolares.</li><li>- Alumnado: alumno o alumna en general, aprendizaje del alumno/a, iniciativas del alumnado, participación, comportamiento.</li></ul>
Institucional	<ul style="list-style-type: none"><li>- El centro educativo.</li><li>- Ambiente del centro.</li><li>- Infraestructura.</li><li>- El director y otros órganos unipersonales.</li><li>- Maestro o Maestra Especialista en E.F.</li><li>- El maestro o Maestra de aula.</li><li>- Otros maestros o Maestras del centro.</li></ul>

---

#### **2.1.4. Las competencias docentes: desde el profesor de Educación Física hasta el profesor de Esquí Alpino.**

Al hablar de formación del profesorado no podemos olvidarnos de las Competencias Docentes como ese conjunto de funciones que desarrolla el profesor con sus conocimientos, conductas y actitudes en su labor educativa y cómo las lleva a cabo durante el proceso educativo. Poner en práctica estas competencias significa saber decidir en cada momento de la sesión qué hacer.

El "Catálogo de la Competencias del Profesor de la Universidad de Florida", comentado por Villar (1982), recopila documentos de quince instituciones, consiguiendo un amplio repertorio de conductas, clasificadas según diversos sistemas a fin de localizar los diferentes comportamientos del profesor. Se llegó a establecer 23 competencias genéricas agrupadas en torno a 5 categorías importantes:

1. Destrezas de comunicación.
2. Conocimientos básicos.
3. Destrezas técnicas.
4. Destrezas administrativas.
5. Destrezas interpersonales.

Numerosos autores tratados en Lozano y Viciano (2003), han estudiado las Competencias Docentes, intentando buscar cuáles de estas funciones son las más importantes de adquirir por el docente, garantizando el éxito de su enseñanza (Pieron y Graham, 1984; Siedentop y Rife, 1983; Pieron 1999; Seners, 2001).

En el caso de Seners, distingue entre *Competencias Pedagógicas y Didácticas*:

- *Competencias Pedagógicas*: conjunto de relaciones entre profesores y alumnos durante el desarrollo de las sesiones.

Entre estas destacan:

- Canales de Comunicación: pueden ser *verbales* y *visuales*. Se utilizará uno u otro en función de las necesidades de cada situación de enseñanza. El objetivo es ofrecer una información clara, eliminando interpretaciones erróneas, distracciones y olvidos.
  - Relación Profesor-Alumnos: se trata de la gestión del grupo-clase, tanto a nivel colectivo como individualmente. Se analizan las características de la organización espacial, distinguiendo: la situación de los alumnos y la colocación del profesor.
  - Relación Alumnos-Dispositivos: hace referencia al uso del tiempo, del espacio y del material.
  - Estilo de Relación Pedagógica: el estilo de enseñanza no debe ser uniforme, sino que debe ir adaptándose a las condiciones cambiantes de las diferentes situaciones de enseñanza.
- *Competencias Didácticas*: relación que el profesor crea entre el objeto de enseñanza y el alumno. Para evaluar esta relación emplea cinco items:
    - La Regulación: es su análisis sobre los hechos pedagógicos y didácticos de la clase.
    - La Adecuación: ajuste entre los recursos del alumnado y las exigencias de la situación.
    - La Diferenciación: plantear la enseñanza en función de las distintas aptitudes, métodos, capacidades, niveles,... Lo conocido como individualización de la enseñanza.



- La Acción: el tiempo de acción motriz es clave para la adquisición de los aprendizajes. Debemos encontrar un equilibrio entre el tiempo de compromiso motor óptimo pero que a la vez haya intervalos que permitan la reflexión y el análisis de las acciones.
- La Evaluación: distinguiendo entre:
  - Conocimiento Resultados Intrínsecos.
  - Conocimiento Resultados Extrínsecos

En el caso de Gagné (en Pieron, 1999 recogido también en Lozano y Viciano, 2003) propuso ocho conductas del profesor de Educación Física que favorece el aprendizaje del alumno:

- Aumentar la motivación.
- Informar sobre los objetivos de la tarea a realizar.
- Estimular el recuerdo en el alumno, pudiendo reorganizar el alumno las nuevas habilidades de las ya adquiridas.
- Proporcionar una guía verbal o visual.
- Proporcionar índices del tema o tarea favoreciendo la retención de aprendizajes.
- Favorecer la transmisión del aprendizaje variando los contextos de las tareas.
- Proporcionar *feedback*.

Destacamos además a Pieron (1999) que propone las principales funciones de los profesores de Educación Física en su actividad docente:

- Gestión del tiempo.
- Presentación de las actividades (explicaciones, demostraciones, etc.).

- El perfil de las intervenciones de los profesores (observación, motivación, información,...).
- El *feedback* o la retroacción, que desempeña una doble función; evaluación e información.
- La heterogeneidad de la clase y su relación con la interacción aptitud-tratamiento en Educación Física.
- El entusiasmo. Todos aquellos aspectos motivacionales y socio-afectivos que se dan en la relación profesor-alumno.

Por otro lado las competencias docentes deben ser seleccionadas adecuadamente y por supuesto ponerlas en práctica. En esta línea en la revisión que realiza Contreras (2000) de la tesis doctoral de Ruiz Pérez (1993) que versaba sobre el papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz, describe a los profesores eficaces como aquellos que tienen capacidad de:

1. Gestionar correctamente el tiempo de enseñanza.
2. Proporcionar a los alumnos una instrucción de gran calidad científica y técnica.
3. Proporcionar gran número de *feedbacks*.
4. Obtener un mayor compromiso motor durante las clases.
5. Dominar el espectro de estilos de enseñanza de Mosston, sabiendo cómo y cuándo utilizarlos.

Lozano y Viciano (2003) elaboraron una taxonomía que resumía las principales funciones o competencias docentes en función a las tres fases del proceso de enseñanza: (Ver tabla II.7)

Tabla II.7.

Taxonomía de las funciones o competencias docentes en función de las 3 fases del proceso de enseñanza (modificado de Lozano y Viciano, 2003).

FUNCIONES A CONSIDERAR POR EL DOCENTE EN EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA		
FUNCIONES PREACTIVAS	FUNCIONES INTERACTIVAS	FUNCIONES POSTACTIVAS
- Planificar a largo y a corto plazo.	- Dar información inicial de la clase y sobre las tareas.	- Valorar la actuación docente.
- Diseñar objetivos didácticos y seleccionar y ordenar los contenidos de enseñanza adecuándolos al alumno y al contexto.	- Dar <i>feedback</i> o conocimiento de resultados suficientes.	- Valorar el grado de consecución de los objetivos previstos.
- Temporizar el trabajo.	- Solicitar al alumno su participación.	- Construir instrumentos de evaluación.
- Planificar las tareas y los materiales didácticos adecuándolos a las características generales y específicas de los alumnos.	- Proponer las tareas, organización y la metodología previstas.	- Calificar al alumno. Recaltar los aspectos conseguidos y los mejorables.
- Distribuir los tiempos.	- Controlar y aplicar la distribución de los tiempos planificados.	- Formar al alumno para la autoevaluación y para la administración de <i>feedback</i> a sus compañeros.
- Prever la información.	- Utilizar estrategias de motivación.	- Tomar las decisiones de cambio oportunas tras recoger los resultados de la evaluación.
- Determinar la instalación, el material y la estructura organizativa.	- Usar material docente y recursos didácticos variados.	
- Prever la metodología: técnica y estilos de enseñanza a utilizar.	- Mostrar empatía por el contenido y transmitir entusiasmo por él.	
- Prever la posición y evolución del profesor.	- Controlar las posibles contingencias manteniendo el control visual del grupo.	
- Prever contingencias físicas y psíquicas.		

Si nos fijamos en las *competencias interactivas* de la tabla II.1, vemos que estos autores se centran en que el profesor debe tener en cuenta en el proceso educativo lo siguiente:

- La información inicial: general y sobre las tareas.

- El *feedback*.
- Las tareas: proponer, organizar y prever metodologías.
- Temporalizar: controlar el tiempo planificado.
- Motivación y empatía.
- Los recursos didácticos.
- Y controlar las posibles contingencias.

Dos partes distinguimos en la revisión realizada sobre el esquí alpino, la primera dedicada a las referencias sobre diferentes investigaciones y artículos sobre el desarrollo de las competencias docentes del profesor de esquí y la segunda, dedicada a cómo desarrollan estas competencias diferentes países alpinos los cuales tienen una larga tradición en la formación de profesores de esquí. Recordamos que nos centramos en las competencias del profesor durante la clase de esquí, las denominadas interactivas.

Para los profesores Gómez y Viciano (1996) las formas de intervención del profesor en las clases de esquí alpino están en función de la técnica de enseñanza que utilice, desarrollando en este caso la instrucción directa y la indagación. Para la primera las competencias que proponen para el profesor son:

- Dar información inicial de la tarea al alumno y demostrarla.
- Analizar la ejecución del alumno.
- Y dar conocimientos de resultados: individual y específico (fundamentalmente).

Y en la segunda técnica de enseñanza, la indagación, el profesor de esquí:

- Plantea el problema motor.

- Ayuda al alumno a elegir diferentes soluciones y a encontrar la más acertada.
- Nunca se le da la solución, simplemente indicios para que el alumno vaya encontrando soluciones.
- Concluye y sintetiza lo descubierto por el alumno, resaltando los fundamentos del movimiento.

El objetivo planteado como clave en esta segunda técnica de enseñanza, es que si el profesor es capaz de provocar curiosidad en el alumno, éste seguramente intentará buscar una solución, culminando lo que busca la técnica de indagación en el esquí alpino, siendo además el resultado un aprendizaje mucho más significativo que con la instrucción directa.

Esta concepción está relacionada con la enseñanza del esquí basada en el proceso-producto (Bornat, 1991) con la idea de tener presente que las competencias docentes son tanto para el profesor como para el entrenador, donde según el autor se debe intervenir para que el alumno descubra nuevas situaciones con la ordenación del medio. Esto nos acerca al estudio de Ruiz y Gómez (2001), donde se expone que en el esquí alpino infantil el docente debe crear nuevas situaciones en el esquiador orientadas a conseguir un objetivo, obteniendo mayor reflexión personal sobre la ejecución y favoreciendo la técnica individual del deportista, en definitiva, se enseña al esquiador a verificar por él mismo si ha conseguido o no aprender la propuesta del profesor-entrenador. No sólo se motiva al esquiador con situaciones nuevas sino que aprende a pensar, a reflexionar y actuar por su cuenta ante la incertidumbre que ofrece el medio, la nieve y los condicionantes que nos encontramos en ella (obstáculos artificiales y naturales, y los demás esquiadores).

En definitiva, nos encontramos con la anterior investigación con una propuesta muy interesante de formar a un profesor-entrenador generoso, porque muestra un camino adecuado a cada esquiador para que aprenda a funcionar autónomamente. Al final es el propio esquiador el que decidirá por donde bajar, por lo que el profesor debe prepararlo para que tenga las máximas garantías de éxito en su ejecución técnica, de aprender a divertirse con este deporte y siempre con la mayor seguridad.

Rodríguez y Vacher (1991), en una propuesta de cómo debe actuar el profesor de esquí, nos comentan que el profesor debe gestionar la clase manipulando de manera selectiva o integrada, los polos: *pilotar, deslizar* y la *gestión del equilibrio*. Para ello el educador interviene en la actividad que denominan *de guiado* en las siguientes situaciones:

- Situación de referencia.
- Situación de posicionamiento del problema.
- Situación de resolución del problema.
- Vuelta a la situación de referencia.

En este tipo de actuación proponen estos autores la utilización de la técnica anteriormente descrita, la indagación.

Existen otras competencias que no hemos contemplado y han sido investigadas en el esquí alpino, nos referimos por ejemplo al trabajo de Dosek (2000), donde el profesor de esquí debe intervenir enseñando a sus alumnos a preservar el medio ambiente. Hay muchas posibilidades que los profesores pueden dirigir para guiar el pensamiento y el comportamiento de sus alumnos en lo relativo al medio ambiente. Utilizó 4 grupos de unas 60 personas cada uno de los cuales 3 realizaron un *skicamp* que consiste en desarrollar una

serie de objetivos de enseñanza y competición en la nieve durante 1 ó 2 semanas aproximadamente. Todos los participantes rellenaron al finalizar el *skicamp* un cuestionario donde se comprobaba el conocimiento y la actitud de los sujetos. El resultado al desarrollar el profesor esta competencia docente, fue que el trabajo pedagógico en los *skicamps* con la campaña de información, el control de las acciones de los sujetos, la llamada de atención hacia la belleza de los alrededores, el peligro a perderlo y la mención de los peligros en alta montaña, multiplicaron el conocimiento y cambió la actitud del alumno hacia el medio ambiente.

Este autor aporta una idea interesante, que el profesor educa al alumno a preservar el medio, por lo que enseñar a respetar el medio ambiente es una competencia docente que también se debe tener en cuenta en la formación del profesor de esquí.

Otra competencia tanto para el profesor como para el entrenador, es fomentar el diálogo en la instrucción (Kintscher y Lippens, 2000). Estos autores han estudiado esta competencia sólo con instrucciones individuales no con grupos de alumnos homogéneos. Pero recordemos que en este deporte el profesor debe buscar, entre otras cosas, individualizar la enseñanza. Estos autores hacen referencia a la técnica del diálogo-consenso de Scheele (1992).

Magill (1993), desarrolla en un experimento sobre el conocimiento de la capacidad de slalom con el esquí simulado, dos fuentes de información: la observación visiva de un modelo práctico y el *feedback* oral. Los resultados confirman la idea que una información *modelada* facilita la adquisición de una idónea coordinación del cuerpo y de los miembros articulares en la práctica deportiva.



#### 2.1.4.1. Otras aportaciones en el esquí alpino.

Ahora nos centramos en las aportaciones que realizan diferentes países a través de sus federaciones y asociaciones nacionales encargadas de la formación del profesional de la nieve y, algún autor con datos realmente a tener en cuenta.

En el esquí suizo encontramos tres épocas donde se han preocupado por las competencias del profesor de esquí. Comenzamos por Gamma (1982), para este autor el profesor tiene que tener un programa con el que al final de la semana se vea un claro progreso en el esquí de los alumnos, para ello el profesor:

- Primero explica.
- Luego demuestra.
- Para después ver los errores del alumno y decir cómo se corrige.
- La organización se basa en un programa de *enseñanza natural*.

Este autor, que tanto ha aportado en su país y en todo el mundo, centra esas competencias en una unidad de enseñanza clara, lo que podemos denominar como *cursillo*, el cual se utiliza con regularidad en las escuelas y clubes de esquí en las estaciones de esquí españolas.

En el Interassociation Suisse pour le ski (1985) ya se centran más en una clasificación de las competencias del profesor de esquí:

1. Competencia de comprensión: conocimiento de los alumnos, intuición y disponibilidad al diálogo.



2. Competencia de enseñanza: planificar, enseñar, control del aprendizaje, reunir y apreciar las informaciones.
3. Competencias específicas: técnica, material y seguridad.

Además los suizos plantean cómo se debe proceder en la función de profesor de esquí alpino para conseguir los objetivos de enseñanza:

1. División metódica del cambio de aprendizaje con un método global – fraccionado (método combinado).
2. Fases de aprendizaje.
3. Formas de instrucción:
  - a) Dar tareas cinéticas.
  - b) Guiar y sostener las acciones del aprendizaje del alumno.
  - c) Dar correcciones al alumno.
4. Formas de organizar: en grupo y con compañeros.

Finalmente, el esquí suizo en el año 1998, envían un mensaje clave para el profesor de esquí, es el modelo de acción que tiene tres conceptos:

1. Concepto pedagógico.
  2. Concepto metodología.
  3. Concepto técnico.
- 
1. El concepto pedagógico lo desarrollan con 3 modelos:
    - a) Modelo de enseñanza: ambiente-metodología-técnica.
    - b) Modelo de acción de los alumnos: percibir-relacionar.
    - c) Modelo de acción de los profesores: observar-evaluar-aconsejar.

2. El concepto técnico metodológico lo desarrollar a través de un modelo de formación en el que a su vez se incluye:

- a) Modelo de aprendizaje a tres niveles: *iadquirir y estabilizar!*, *iaplicar y variar!* y *icrear y completar!*
- b) Modelo de enseñanza a tres niveles: *idesarrollar la base!*, *ipromover la diversidad!* y *ifavorecer la creatividad!*

3. Finalmente, el concepto técnico, que dice que la resistencia de la nieve está en el concepto técnico aplicable a todas las disciplinas incluidas en los deportes de nieve.

Nos centramos en lo que los suizos entienden como modelo de acción del profesor, el cual para su formación necesita tener en cuenta:

- 1) La observación: mirar, escuchar y preguntar.
- 2) Evaluación: interpretando, ponderando, analizando y comparando.
- 3) Aconsejar: informar, crear las oportunidades de aprendizaje y corregir.

En las competencias docentes del profesor de esquí los franceses a través de su *memento* (1999), proponen que el perfil de un buen profesor se apoya en dos ejes de competencias en la clase de esquí, que son:

1. Competencias operacionales:

- a) Concebir.
- b) Situar.
- c) Conducir.
- d) Evaluar.
- e) Regular.

2. Competencias de relación:

- a) Acogida.
- b) Comunicación.

Y para observar y comprender la respuesta motora del alumno, el profesor según los franceses, debe tener en cuenta los tres dominios:

- 1. Dominio de la efectividad.
- 2. Dominio del conocimiento.
- 3. Dominio de la motricidad.

Para los argentinos (AADIDE 1994 y 2002), las competencias del profesor en la lección de esquí son:

- 1. Explicación: de un nuevo gesto (global), analítica, de un ejercicio, de ejemplos de movimiento, contemporáneamente a la demostración, de un error, de sensaciones, de un ejercicio explicativo.
- 2. Demostración: en forma global, analítica, en relación a la explicación (antes, durante y después), de errores cometidos.
- 3. Identificación de causas de errores: interpretación equivocada, insuficiente motivación-coordinación psicofísica- condición física, cambio de condiciones de ejecución, imagen equivocada o defectuosa, falta de conocimiento, cansancio, miedo o inseguridad, influencias negativas.
- 4. Corrección de errores: en general (verbal, visual, sensorial), cantidad de alumnos (individual, general), mediante ayuda (video, fotos, elementos, del terreno, de juegos).
- 5. Ubicación del instructor en las clases colectivas: durante la explicación, durante las bajadas individuales y colectivas.

6. Aspectos generales a tener en cuenta durante la lección: nieve, ambiente, normas de la FIS, equipo, terreno, miedo.

Los alemanes (1981) se plantean ¿qué debe hacer un profesor de esquí cuando enseña y cuando quiere activar un proceso educativo?, debe:

- Hablar.
- Explicar.
- Aconsejar.
- Demostrar.
- Guiar.
- Corregir.

En España, Roldán (1993) ordena las competencias del profesor en la clase de esquí de la forma siguiente:

- La explicación (técnica y del entorno).
- La demostración del gesto técnico.
- Los aciertos, defectos y correcciones del alumno (generales e individuales).
- Observación del alumno.
- Su exacta evaluación.
- Clasificación de alumnos o distribución de grupos.
- Seguridad.
- Elección de la pista.
- Las formaciones.
- La velocidad.
- El ritmo.
- Espejos, vídeo.
- Los remontes mecánicos.

Finalmente, la referencia sobre la clase particular, nos indica el autor que el profesor debe analizar e informar al alumno sobre actitudes a realizar, como otra de las funciones principales.

Tras estas revisiones nos planteamos una serie de competencias fundamentales que debe tener en cuenta el profesor de esquí durante su clase para saber decidir en cada momento qué hacer, son:

- La presentación de la tarea.
- La demostración del profesor.
- El *feedback*.
- La organización.
- Las tareas.



CAPITULO III  
METODOLOGÍA

### III. Metodología de la investigación.

En nuestra investigación hemos desarrollado un programa de formación inicial aplicado al profesor de esquí alpino. Para su estudio se utilizó una metodología integradora en la que recogimos y analizamos datos cuantitativos y datos cualitativos. (Ver Tabla III.1)

La perspectiva cuantitativa permite tomar datos de las competencias docentes básicas del profesor de esquí alpino a través de la observación sistemática.

La perspectiva cualitativa, por el contrario, nos permite abordar el pensamiento del profesor en formación utilizando diarios como instrumentos de recogida de datos.

Tabla III.1.

Esquema general de la metodología empleada.

<b>Etapas</b>	<b>Procedimiento General</b>
<b>Diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas-asesoramiento a profesionales de la nieve.</li> <li>• Cuestionarios iniciales para los sujetos de la investigación.</li> </ul>
<b>Formación de los Sujetos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso teórico-práctico y Reuniones</li> </ul>
<b>Evaluación Inicial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación Sistemática de las Competencias Docentes del Profesor de Esquí.</li> </ul>
<b>Programa de Formación Inicial (3 fases)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recopilar los diarios de cada sesión de los profesores en formación, entrevistas, reuniones en grupo, análisis de contenido de cada fase y de todo el proceso.</li> </ul>
<b>Evaluación Final</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación Sistemática de las Competencias Docentes del Profesor de Esquí.</li> </ul>
<b>Análisis de Datos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la variable dependiente 1: Estadística Inferencial (SPSS).</li> <li>• Para la variable dependiente 2: Análisis de Contenido (AQUAD FIVE).</li> </ul>

### **3.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de la investigación.**

Los **objetivos** que nos hemos planteado en nuestra investigación han sido:

1. Crear y aplicar un programa de formación inicial del profesor de esquí alpino orientado a la autonomía.
2. Comprobar cómo influye el programa de formación inicial en las competencias docentes del profesor de esquí alpino.
3. Comprobar la evolución del conocimiento práctico en el profesor de esquí durante su formación inicial.
4. Determinar la eficacia del programa de formación inicial aplicado al profesor de esquí alpino.

Para entender estos objetivos nos centramos en la Tabla III.2 donde tenemos el programa general desarrollado en la investigación. Destacamos el programa de formación aplicado, el cual ha sido la base de nuestro estudio, tiene un antes y un después que también estudiamos, centrándose como hemos indicado en el apartado anterior, en el desarrollo de las competencias docentes.



Tabla III.2.

Programa general de esta investigación.

¿Qué íbamos a hacer? ¿Qué íbamos a aplicar?	¿Qué pretendíamos? ↓ Objetivos.	¿Cómo lo hicimos? ↓ Procedimiento Específico.	¿Cuándo lo hicimos? ↓ Temporalizar.
<b>Evaluación Inicial</b>	* Estudiar las <b>COMPETENCIAS DOCENTES</b> del Profesor de Esquí <u>antes</u> del Programa de Formación Inicial.	* Grabación en vídeo y observación sistemática.	* Enero/99. * Duración por participante: 15 minutos.
<b>Programa De Formación Inicial</b>	<b>1ª Fase</b> (3 sesiones) * Aplicar la <b>FORMACIÓN RECÍPROCA.</b>	Analizar el contenido de los diarios de los Profesores en Formación.	* Enero/99. * Febrero/99. * Duración por sesión: 5 horas.
	<b>2ª Fase</b> (3 sesiones) * Aplicar la <b>MICROENSEÑANZA y la SUPERVISIÓN.</b>	Analizar el contenido de los diarios de los Profesores en Formación.	* Febrero/99. * Duración por sesión: 5 horas.
	<b>3ª Fase</b> (3 sesiones) * Aplicar la actuación del profesor en <b>CLASE REAL y DISCUSIÓN EN GRUPO.</b>	Analizar el contenido de los diarios de los Profesores en Formación.	* Marzo/99. * Duración por sesión: 5 horas.
<b>Evaluación Final</b>	* Estudiar las <b>COMPETENCIAS DOCENTES</b> del Profesor de Esquí <u>después</u> del Programa de Formación Inicial.	* Grabación en vídeo y observación sistemática.	* Marzo/99. * Duración por participante: 15 minutos.

Tras el planteamiento general de la investigación, en la perspectiva cuantitativa nos hemos planteamos la siguiente **hipótesis**:

- El programa de formación inicial encaminado a la autonomía del profesor de esquí alpino, mejora las competencias docentes y le dota de las capacidades necesarias para enfrentarse a un grupo real de clase.

Y en la perspectiva cualitativa nos hemos planteado en esta investigación las siguientes **preguntas**:

- ¿Cómo evoluciona el conocimiento práctico del profesor de esquí a través del programa de formación planteado?
- ¿Cómo evolucionará la autonomía del profesor de esquí tras aplicarle el programa de formación inicial? Y si evoluciona, ¿podrá el profesor controlar su propia práctica?

Finalmente, en las 3 fases del programa de formación inicial se plantearon los estilos de enseñanza que fomentan la participación del alumno y, queremos comprobar si estos estilos han propiciado de manera progresiva al sujeto su intervención como profesor, mejorando sus competencias docentes y su conocimiento práctico.

### **3.2. Método.**

#### **3.2.1. Sujetos.**

Además del investigador principal, los sujetos que han participado en la investigación son:

##### **A) Sujetos estudiados:**

**12 sujetos** como profesores en prácticas. Los 12 sujetos investigados eran alumnos del curso académico 1998/1999, de 3º curso del plan de estudios de 1996 de la asignatura Alto Rendimiento Deportivo I: Deportes de Invierno y, alumnos de 4º curso del plan 1983 de la asignatura de Deportes de Invierno: Esquí I, en la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Todos estos sujetos habían cursado con éxito las asignaturas de Fundamentos de los Deportes de Invierno<sup>1</sup> y Enseñanza de los Deportes de Invierno<sup>2</sup>. En el momento de la participación en la investigación estaban cursando la asignatura de Alto Rendimiento en Esquí.

##### **B) Colaboradores:**

**2 observadores** entrenados para tomar datos en la evaluación inicial y final. Fueron preparados para observar durante la participación de cada sujeto estudiado, las competencias docentes del profesor de esquí alpino, planteadas en las variables de nuestra investigación (variable dependiente 1).

---

1. Corresponde al 1º curso de la FCCAFD, del plan de estudios de 1983 y 1996.

2. 2º y 3º Curso de la FCCAFD, según el plan de estudios 1996 y 1983, respectivamente.

**2 alumnos** que colaboraron en la grabación en vídeo de la evaluación inicial y final. Tenían que saber esquiar y se les explicó cómo manejar las cámaras de vídeo que utilizaron. Este material se recoge en punto 3.2.3.3.

**1 sujeto** entrenado que junto al investigador principal, han codificado los diarios de los profesores participantes (variable dependiente 2 – análisis de contenido). Este colaborador, durante este proceso, era licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, cursaba el tercer ciclo universitario y tenía experiencia en codificar textos.

#### **3.2.1.1. Criterios de selección de los 12 integrantes del estudio.**



- Alumnos que estaban cursando 3º de esquí (Plan 96) y 4º de esquí (Plan 83) en el curso 98-99 y superaron los dos primeros años de este deporte, ya que necesitábamos que tuvieran una formación teórico-práctica mínima.
- En todos ellos existía una motivación clara a participar en este tipo de investigación que conjuga una preparación teórico-práctica importante.
- Se comprometieron a asistir y realizar todas y cada una de las sesiones de esquí, además de presentar todos los informes que se derivaron de las mismas.

Teniendo en cuenta estos criterios, se pasó un cuestionario (figura III.1), para comprobar el grado de conocimiento inicial que tenían los sujetos en esas fechas (principios del curso académico 98-99). Constaba de una serie

de puntos centrados en el conocimiento teórico-práctico en el esquí alpino.

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS DE DEPORTES DE INVIERNO.  
CURSO 98/99.

**Nombre:**  
**Curso:**  
**Fecha:** / /

**Estimada/o alumna/o:**  
Estamos realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DEL ESQUÍ ALPINO**, con el objeto de poder llevar a la práctica un **PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL** dirigido a los futuros profesionales de la nieve.  
Por ello, solicitamos tu colaboración contestando este cuestionario:

- a) El cuestionario incluye 8 preguntas referentes a diferentes características de la actividad docente en la nieve. Para su contestación se necesitará unos 10 minutos.
- b) Las contestaciones son sencillas. Tienes un espacio para cada pregunta, pero en caso de necesitar más, puedes utilizar el reverso del folio correspondiente.
- c) Te rogamos contestes a todas las preguntas, nos será de gran utilidad.
- d) Tus respuestas serán tratadas confidencialmente.

**CUESTIONARIO**

1. Valora tu nivel técnico de esquí alpino.
2. ¿Tienes experiencia en clases de esquí alpino? Si es afirmativo, indicar dónde.
3. ¿Cómo programas las sesiones de esquí alpino?
4. ¿Cuáles crees que son las competencias docentes del profesor de esquí alpino?
5. ¿Te sientes capacitada/o para dar clase de esquí alpino?
6. ¿Crees que tienes conocimientos suficientes de esquí alpino? ¿Por qué?
7. ¿Cuáles son tus expectativas al participar en una investigación en el esquí alpino?
8. ¿Cuál es tu opinión de la asignatura de deportes de invierno en la FCCAFD?

**TE AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN:**

En este espacio puedes darnos tu opinión sobre el cuestionario y hacer sugerencias

**Figura III.1.** Cuestionario inicial dirigido a los sujetos seleccionados en nuestra investigación.

### **3.2.1.2. Funciones de los integrantes del grupo investigado.**

Cuando tuvimos el grupo de trabajo finalmente seleccionado, se les comunicó las siguientes funciones, las cuales cumplieron todos:

- Asistir a todas las reuniones necesarias en la investigación, tanto para el periodo de entrenamiento como durante el desarrollo de la misma.
- Llevar un diario personal de todas las prácticas realizadas, donde recogían entre otros puntos y de forma personal sus inquietudes, problemas, satisfacciones y sentimientos dentro del grupo, la actuación personal en cada práctica, sus progresos cuando se le aplicó el programa de formación inicial.
- Responder a los cuestionarios personales durante la investigación.
- Desarrollar las prácticas en el orden y tiempo establecidos.

#### **3.2.1.3. Criterios de selección y funciones de los observadores en la evaluación inicial y final.**

Para seleccionar a los dos observadores se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Poseer el título de profesor de la Real Federación Española de Deportes de Invierno y/o de la Federación Andaluza de Deportes de Invierno.
- Experiencia impartiendo clases de esquí.

Los dos observadores seleccionados cumplían los anteriores puntos. Además, destacamos que uno de ellos era Licenciado en Educación Física y el otro estaba finalizando sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Universidad de Granada.

Estos observadores realizaron la función principal de anotar lo observado en una plantilla preparada para la toma de los datos

pertenecientes a la variable dependiente 1<sup>3</sup> (figura III.2). El proceso de entrenamiento para esta toma de datos, consistió en 7 sesiones, cuatro teóricas y dos prácticas donde se llegó a una confiabilidad del 96%. El proceso de entrenamiento se nombra en el punto 3.2.4.1. del procedimiento y, se desarrolla con todos los datos en el punto 3.3.1.3., en el análisis de los datos cuantitativos.

#### **3.2.1.4.- El investigador principal.**

El investigador principal es Licenciado en Educación Física desde el año 1992, actualmente con 35 años. Es profesor<sup>4</sup> desde el curso 95/96 de las asignaturas de Fundamentos y Enseñanza de los Deportes de Invierno, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, de la Universidad de Granada.

La experiencia profesional específica en nieve se centraba además en:

- Profesor Auxiliar Alpino, por la Escuela Española de Esquí. Profesor Diplomado actualmente<sup>5</sup>.
- Entrenador Regional de Esquí y Delegado Técnico Regional por la Federación Andaluza de Deportes de Invierno.
- Director-Gerente del club de Esquí La General-Sierra Nevada<sup>6</sup>.

Además la formación también se había desarrollado en la realización de:

---

3. Una de las dos variables dependientes estudiadas que tratamos más adelante y la plantilla descrita en el punto 3.2.3.1., en la Observación Sistemática.

4. Obtuvo la plaza de profesor asociado en noviembre de 1995.

5. Esta titulación se ha obtenido el año 1999, curso impartido por la Escuela Española de Esquí perteneciente a la Real Federación Española de Deportes de Invierno.

6. Esta colaboración ha finalizado en Octubre del 2002.

- I Master en Dirección y Gestión Deportiva, en la Universidad de Málaga<sup>7</sup>.
- El programa de doctorado<sup>8</sup> lo ha realizado en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, denominado "Actividad física y salud", obteniendo la suficiencia investigadora.

Por otro lado estuvo como profesor de Educación Física en el colegio Mulhacén en Granada, el Curso 93/94, y en el Instituto de Enseñanza Secundaria "Espíritu Santo", en Baena (Córdoba), en el curso 94/95.

#### **3.2.1.4.1.- Funciones del investigador principal:**

El investigador principal se comprometió a:

- Actuar como supervisor.
- Desarrollar todas las progresiones técnicas.
- Participar en todas las actividades dentro de su papel como investigador, en calidad de supervisor asesorando a los profesores en prácticas en los diarios, en las observaciones, en los cuestionarios y vídeos técnicos.
- Estar presente en todas las reuniones que se llevaron a cabo.
- Analizar e interpretar los datos y los resultados.
- Actualizar e informar al grupo de profesores en prácticas de los logros conseguidos para su capacitación personal en el desarrollo del programa inicial a través de un informe.

---

7. Master realizado entre 1993 y 1995.

8. Programa desarrollado en los cursos académicos de 3º ciclo 93/94 y 94/95, en el departamento de Educación Física y Deportiva de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.



### 3.2.2. Variables y diseño.

Se ha estudiado al profesor de esquí a través de la puesta en práctica de un programa de formación inicial específico diseñado para proporcionar autonomía progresiva al futuro docente del esquí alpino, estudiando la evolución del conocimiento práctico. Antes y después del mismo se realizaron evaluaciones cuyo objetivo era el estudio de las competencias docentes del sujeto.

En el diseño de la investigación hemos tenido en cuenta una doble perspectiva que Cook y Reichardt (1986) entienden como paradigma cuantitativo y paradigma cualitativo.

En el paradigma cuantitativo se ha desarrollado el diseño de un solo grupo con pretest y postest, preexperimental o cuasiexperimental para Buendía (1994), y para Campbell y Stanley (1988) se trata de un diseño cuasi-experimental, con una variable dependiente (las competencias docentes) medida con una evaluación inicial y otra final, esperando una variación producida por la variable independiente (el programa de formación).

En el paradigma cualitativo se ha utilizado el diseño *univariado-univariado* Kerlinger (1964) en Colás y Buendía (1994), con una variable independiente (el programa de formación) y una variable dependiente (el conocimiento práctico).

Con todo ello diferenciamos las variables desarrolladas y los principales instrumentos que se han utilizado (Tabla III.3):

Tabla III.3.

Variables e instrumentos de la investigación.

Variable	Aplicación
<b>Variable independiente</b>	Programa de Formación Inicial orientado a la Autonomía.

Variables	Medición	Instrumentos
<b>Variable dependiente 1</b>	Competencias Docentes.	* Observación Sistemática.
<b>Variable dependiente 2</b>	Conocimiento Práctico.	* Análisis de Contenido.

**1) Variable independiente:** Es el Programa de Formación inicial orientado a la Autonomía del Profesor de Esquí. Este programa esta dividido en tres fases:

- 1ª fase: Formación Recíproca.
- 2º fase: Microenseñanza y Supervisión.
- 3ª fase: Clase Real y Discusión en Grupo.

Este programa se desarrolla en el apartado 3.2.4., del procedimiento de la investigación.

**2) Variable dependiente 1:** son las Competencias Docentes del Profesor de Esquí Alpino desarrolladas en la tabla III.4. Estas competencias se definen y desarrollan en el Anexo I.

Tabla III.4.

Competencias Docentes del Profesor de Esquí Alpino y Códigos.

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>Código</b>
<b>PRESENTACIÓN DE LA TAREA</b>	PRESENTACIÓN E INFORMACIÓN GENERAL	PRE
	INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA	IIT
	TIEMPO EMPLEADO EN LA INFORMACIÓN	TII
	UTILIZACIÓN RECURSOS DIDÁCTICOS	REP
	CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO	CON
	POSICIÓN DEL PROFESOR EN LA PRESENTACIÓN TAREA	POP
<b>DEMOSTRACIÓN PROFESOR</b>	Nº DEMOSTRACIONES -EN RELACIÓN AL- Nº DE TAREAS	NDT
	UTILIZACIÓN DEL CANAL VERBAL	UCV
	CALIDAD TÉCNICA y VELOCIDAD DE LA DEMOSTRACIÓN	CAT
	POSICIÓN y EVOLUCIÓN del PROFESOR en la demostración	POD
<b>FEEDBACK</b>	Nº DE FEEDBACKS -EN RELACIÓN AL- Nº DE TAREAS	NFT
	TIPO DE FEEDBACKS ESPECIFICOS/NO ESPECÍFICOS	FEN
	TIPO DE FEEDBACKS INDIVIDUAL/PAREJAS/GRUPO	FIG
	CANAL DE TRANSMISIÓN (VERBAL/VISUAL/MIXTO)	CTR
<b>ORGANIZACIÓN</b>	ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO	EPR
	APROVECHAMIENTO DE LA PISTA	APP
	SEGURIDAD	SEG
	TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN	TIO
<b>TAREAS</b>	TIPO DE EJERCICIO (principal, auxiliar)	EPA
	TIPO DE EJECUCIÓN (individual, parejas, grupos)	EIG
	PROGRESIÓN TÉCNICA	PRO
	UTILIZACIÓN DE RECURSOS	RET
	TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR	TIE
	POSICIÓN DE PROFESOR DURANTE LA TAREA	POT

**3) Variable Dependiente 2:** Conocimiento Práctico a través del análisis de contenido de los diarios de los profesores, para lo cual se desarrollaron una serie de categorías cualitativas según el procedimiento descrito en Viciano y Sánchez (2002), que se utilizaron para categorizar los textos incluidos en los diarios entregados por los sujetos durante la investigación (ver tabla III.5). Estas categorías se definen y desarrollan en el Anexo II.

Tabla III.5.

Categorías Cualitativas para analizar el contenido de los diarios de los profesores.

<b>DIMENSIONES</b>	<b>CATEGORIA PRINCIPAL</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>COD</b>
<b>DIMENSIÓN PERSONAL (4)</b>		AUTOESTIMA	AUT
		EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA	EXD
		CONCEPCIÓN EDUCATIVA	CED
		PROBLEMA y PREOCUPACIÓN	PRB
<b>DIMENSIÓN CLASE DE ESQUI (7)</b>	<b>PLANIFICACIÓN ENSEÑANZA (3)</b>	CONTENIDO	CON
		OBJETIVO	OBJ
		PLANIFICACIÓN GENERAL	PLA
	<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE (4)</b>	AJUSTE DE LA PLANIFICACIÓN	TEM
		ADAPTACIÓN A LOS ALUMNOS	ADA
		COMPLEJIDAD DE LA TAREA	CTR
		ACTIVIDAD EN GENERAL	ACT
	<b>INTERVENCIÓN DIDÁCTICA (7)</b>	DECISIÓN INTERACTIVA	DIN
		EXPLICACIÓN	EXP
		DEMOSTRACIÓN	DEM
		POSICIÓN y EVOLUCIÓN DEL PROFESOR	POS
		FEEDBACK Y EVALUACIÓN	FEB
	<b>ORGANIZACIÓN (3)</b>	ESTILO DE ENSEÑANZA	EST
		RECURSO DIDÁCTICO	REC
UTILIZACIÓN DE LA PISTA		UTP	
FORMACIONES		FOR	
ORGANIZACIÓN EN GENERAL		ORG	
<b>DIRECCIÓN DE LA CLASE DE ESQUI(2)</b>	SEGURIDAD	SEG	
	CONTROL EN GENERAL	COG	
<b>ACTUACIÓN DEL ALUMNO (3)</b>	APRENDIZAJE DEL ALUMNO	APR	
	PARTICIPACIÓN MOTRIZ Y MOTIVACIÓN	PAR	
	ALUMNO EN GENERAL	ALU	
<b>CLIMA DEL AULA EN LA SESIÓN DE ESQUI (3)</b>	FACTORES MEDIO-AMBIENTALES	FMA	
	INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS	INA	
	INTERACCIÓN CON LOS PROFESORES	INP	
<b>DIMENSIÓN INSTITUCIONAL (3)</b>	CENTRO DE ENSEÑANZA	CEN	
	SUPERVISOR	SUP	
	CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	INV	

### **3.2.3. Técnicas y materiales de recogida de datos.**

#### **3.2.3.1. Observación Sistemática.**

La observación como método de investigación científico debe cumplir las siguientes características según Colás (1994):

- Ha de ser intencional: determinar previamente lo que se va a observar, en qué condiciones y cuales son las conductas que se deben registrar.
- Ha de ser estructurada: vinculada a las teorías e hipótesis con los hechos observados.
- Ha de ser controlada: Que sea objetiva y comparable, con procedimientos objetivos para que los datos obtenidos sean fiables y válidos.

El proceso observacional según la autora, debe seguir una secuencia metodológica:

1. Tipos de observaciones.
2. Técnicas e instrumentos de observación.
3. El muestreo.
4. El observador.

En el tipo de observaciones seleccionamos la observación sistemática, que en nuestro caso fue una observación directa sobre la actuación y la conducta del profesor de esquí alpino enseñando a esquiar a principiantes, con el propósito de valorar su eficacia en la intervención docente.

La observación sistemática, como técnica de investigación aplicada al deporte, comenzó a utilizarse con el fin de comprobar lo que hacían tanto entrenadores como atletas (Van der Mars, 1989 en

Garay y Hernández, 2002). Para Postic (1988), consiste en aprender cómo nacen y se articulan el comportamiento de sus protagonistas, profesores y alumnos, analizar las causas de las dificultades que encuentran unos y otros, las fuentes de malentendidos en la comunicación y de errores en el proceso didáctico.

Se elaboró una plantilla con un sistema de categorías, las competencias docentes (nuestra variable dependiente 1), para registrar cuantitativamente lo observado. Se utilizó el registro de acontecimientos (Pieron 1988) que en nuestro caso consistió en anotar en dicha plantilla la competencia en las ocasiones en que se presentaba, según las escalas estimativas construidas a través de una lista de control en unas competencias y para otras, una escala de valoración. (Ver anexo I).

Nuestro objetivo fue comprobar el nivel de eficacia de las competencias docentes del profesor de esquí.

Para el muestreo observacional se realizó una evaluación inicial previa a la puesta en práctica del programa de formación, y tras éste se llevó a cabo una evaluación final, para comprobar las diferencias en la evaluación de las competencias docentes de los profesores de esquí estudiados. Se utilizaron **24 categorías** que formaban las competencias docentes del profesor de esquí planteadas en nuestra investigación. (Ver Anexo I)

Estas observaciones se realizaron:

- En vivo y,
- en diferido (vídeo).

En vivo cada observador tuvo que ver y escuchar perfectamente a cada sujeto participante y anotar todas las conductas y actuaciones según las escalas desarrolladas en cada una de las competencias previstas en la plantilla elaborada (Ver figura III.2). Paralelamente se grabaron en vídeo todas las actuaciones de los profesores en formación, cuyo posterior visionado en diferido nos ayudó a controlar las anotaciones realizadas en la pista e incluir los detalles que podían haberse omitido en las observaciones en tiempo real.

Fecha: / /	TIEMPO SESIÓN: 15 MINUTOS	HOJA DE REGISTRO GENERAL EVALUACIÓN INICIAL/FINAL												
Profesor Prácticas:	Observador:	columna 1	C2	c o l u m n a 3										C4
DESCRIPCIÓN	CD			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL
<b>I. PRESENTACIÓN DE LA TAREA</b>														
PRESENTACIÓN E INFORMACIÓN GENERAL	PRE													
INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA	IIT													
TIEMPO EMPLEADO EN LA INFORMACIÓN	TII													
UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS	RET													
CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO	CON													
POSICIÓN DE PROFESOR EN LA PRESENTACIÓN DE LA TAREA	POP													
<b>II. DEMOSTRACIÓN DEL PROFESOR</b>														
UTILIZACIÓN DEL CANAL VERBAL	UCV													
CALIDAD TÉCNICA Y VELOCIDAD DE LA DEMOSTRACIÓN	CAT													
NÚMERO DE DEMOSTRACIONES EN RELACIÓN AL NÚMERO DE TAREAS	NDT													
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DE PROFESOR EN LA DEMOSTRACIÓN	POD													
<b>III. FEEDBACK</b>														
NÚMERO DE FEEDBACKS EN RELACIÓN AL NÚMERO DE TAREAS	NFA													
TIPO DE CORRECCIONES ESPECÍFICAS/NO ESPECÍFICAS	CEN													
TIPO DE CORRECCIONES INDIVIDUAL/GRUPO/PAREJAS	CIG													
CANAL DE TRANSMISIÓN VERBAL/VISUAL/MIXTO	CTR													
<b>IV. ORGANIZACIÓN</b>														
ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO	EPR													
APROVECHAMIENTO DE LA PISTA	APP													
SEGURIDAD	SEG													
TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN	TIO													
<b>V. TAREAS</b>														
TIPO DE EJERCICIO principal/fundamental/auxiliar/perfeccionamiento	EPF													
TIPO DE EJECUCIÓN individual/parejas/grupo	EIG													
PROGRESIÓN TÉCNICA	PRO													
UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA TAREA	RET													
TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR	TIE													
POSICIÓN PROFESOR DURANTE DE LA TAREA	POT													

**Puntuación:** Lista de control = 1 (no utiliza ningún criterio o 1 criterio de eficacia) – 2 (Utiliza 2 criterios de eficacia) – 3 (Utiliza 3 criterios de eficacia). O la escala de valoración= 1, 2 o 3.

**columna 1**= dimensiones y categorías  
**columna 2 (C2)**= códigos de las categorías  
**columna 3**= toma de datos por cada tarea desarrollada  
**columna 4 (C4)**= media de las valoraciones otorgadas en la columna 3

Figura III.2. Plantilla de la observación sistemática aplicada en nuestro estudio.



### 3.2.3.2. Diarios, entrevistas y reuniones en grupo.

Para estudiar la variable dependiente 2, el conocimiento práctico del profesor de esquí, hemos utilizado como técnica cualitativa principal: el diario; y como técnicas cualitativas secundarias: las entrevistas y las reuniones en grupo.

El diario, como técnica cualitativa principal, nos suministró información respecto a la estructura y funcionamiento de la actividad mental de los profesores en formación. Además, constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que debe elaborar cualquier docente que pretenda una actitud reflexiva en su labor (Gonzalo, 2003).

Este instrumento formativo mejora la capacidad reflexiva, resumida en las siguientes cuestiones según Zabalza (1986) en Del Villar (1993):

- Estimula la autoconciencia y el autoanálisis.
- Introduce la acción en el discurso racional de los profesores.
- Narrar una acción supone un filtraje cognitivo de la conducta, y un distanciamiento respecto a ella.
- Escribir el diario supone estructurar la información, proporcionándonos *feedback* sobre nuestra actuación.

La estructura de la información se va organizando con la utilización periódica del diario, va reflejando los procesos más significativos de la dinámica en la que se está inmerso. *Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evaluación y sobre sus modelos de referencia* (Porlán, 1996).

El diario se planteó a los profesores en formación de una manera abierta, con la intención de recoger cómo pensaban los sujetos, qué sensaciones tuvieron, qué observaron, sus problemas, cómo fue su actuación, en definitiva se buscaba comprobar cómo reflexionaban sobre lo acontecido y vivido en cada sesión de esquí.

Se les aconsejó que buscaran el momento y lugar adecuado para escribir sin ruidos, ni nada que hiciera perder ese tiempo para reflexionar, ordenar las ideas e interpretar los pros y contras de lo ocurrido.

Los sujetos debían entregar el diario de cada sesión, como máximo al día siguiente de la realización de la misma.

En las técnicas cualitativas secundarias, incluíamos la entrevista y las reuniones en grupo.

La entrevista es una técnica de interrogación para la obtención de información que en nuestro caso se utilizó al finalizar cada fase, para comprobar lo que cada profesor había percibido en cada una de ellas.

Para Patton (1984) en Colás (1994) existen tres modalidades de entrevistas como técnica cualitativa:

1. Entrevista basada en una conversación informal o entrevista no directiva.
2. Entrevista basada en directrices o entrevista focalizada.
3. Entrevista estandarizada.

Además, estas modalidades tienen en común:


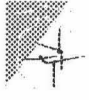
- a) Las personas entrevistadas deben presentar sus propias perspectivas personales.
- b) El entrevistador nunca predetermina contenidos que sean utilizados en las respuestas.
- c) El fin es entender la posición de los sujetos participantes, comprender su terminología y valorar sus percepciones y experiencias individuales.

En nuestro estudio las entrevistas realizadas han sido estandarizadas, con cuestiones cuidadosamente redactadas y organizadas. Para la autora este tipo de entrevistas debe de incluir un contenido y una secuencia que se repita en todas ellas. La selección de este tipo nos permitió obtener datos más sistemáticos y conclusiones más generales de los sujetos estudiados.

Finalmente, utilizamos las reuniones con el grupo de profesores donde el investigador principal provocaba el debate para que todos participaran. El grupo respondía a preguntas formuladas por el investigador y se registraban con las anotaciones del mismo.

Cada fase constaba de **3 sesiones** y fue al final de cada una de ellas cuando se realizó la entrevista correspondiente. (Ver figuras III.3, III.4 y III.5).

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES EN PRÁCTICAS**



NOMBRE:  
CURSO:  
FECHA: / /

**1ª FASE – FORMACIÓN RECÍPROCA**

1. ¿Cómo valoras tu actuación en esta fase? ¿te ha servido para algo? Explícalo.
2. ¿Qué opinas sobre la organización de las prácticas en esta fase? Los preparativos de las sesiones y durante la propia práctica.
3. ¿Qué transferencia crees que tuvo tu papel de alumno y observador en esta fase, para cuando tengas un grupo real de clase?
4. ¿Te han corregido errores que desconocías en tu nivel técnico?
5. ¿Te has fijado en detalles técnicos de tus compañeros?
6. ¿Qué crees que te ha aportado estas 3 en general como profesor? Piensa y comenta en las 3 fases de la enseñanza (planificación, intervención y evaluación).
7. ¿Te han satisfecho las prácticas, qué grado de motivación recuerdas al final de cada sesión de formación?

**Figura III.3.** Entrevista para los profesores de esquí al finalizar la 1ª fase del programa de formación.

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES EN PRÁCTICAS**



NOMBRE:  
CURSO:  
FECHA: / /

**2ª FASE – MICROENSEÑANZA y SUPERVISIÓN**

1. ¿Cómo valoras tu actuación en esta fase? ¿te ha servido para algo? Explícalo.
2. ¿Crees que han variado tus capacidades o competencias de profesor en esta fase? ¿Te sientes ahora capacitado para dar clase real?
3. ¿Qué transferencia crees que tuvo tu papel de profesor de tus compañeros en esta fase, para cuando tengas un grupo real de clase?
4. Cuando eras el profesor del grupo de compañeros en las pistas, resalta lo que recuerdas más importante (lo mejor y lo peor).
5. ¿Cómo ha sido tu aprendizaje en la elaboración de las sesiones?
6. ¿Qué crees que te ha aportado estas 3 prácticas en general como profesor? Piensa y comenta en las 3 fases de la enseñanza (planificación, intervención y evaluación).
7. ¿Te han satisfecho las prácticas, qué grado de motivación recuerdas al final de cada sesión de formación?

**Figura III.4.** Entrevista para los profesores de esquí al finalizar la 2ª fase del programa de formación.

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES EN PRÁCTICAS**

NOMBRE: \_\_\_\_\_  
CURSO: \_\_\_\_\_  
FECHA: / /

**3ª FASE – CLASE REAL Y DISCUSIÓN EN GRUPO**

1. ¿Cómo valoras tu actuación en esta fase? ¿te ha servido para algo? Explicalo.
2. ¿Crees que han variado tus capacidades o competencias de profesor en esta fase? ¿Te sientes ahora capacitado para dar clase a cualquier grupo de alumnos?
3. ¿Qué transferencia crees que tuvo tu papel de profesor en prácticas en la 2ª fase ahora que has dado clases con alumnos reales?
4. Cuando eras el profesor del grupo real en las pistas, resalta lo que recuerdas más importante (lo mejor y lo peor).
5. ¿Cómo has elaborado las clases en esta fase? ¿Has elaborado todas las sesiones? (indica cuantas)
6. ¿Qué crees que te han aportado estas 3 prácticas en general como profesor? Piensa y comenta en las 3 fases de la enseñanza (planificación, intervención y evaluación).
7. ¿Te han satisfecho las prácticas, qué grado de motivación recuerdas al final de cada sesión de formación?

**PREGUNTAS REFERIDAS AL PROCESO EN GENERAL:**

1. ¿En qué medida crees que ha podido cambiar tu concepción sobre la enseñanza del esquí alpino?
2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos cambiarías o eliminarías del proceso que has vivido?
4. ¿Crees que se han cumplido los objetivos, a nivel general, que tenías antes de comenzar la investigación?
5. ¿Crees que este tipo de experiencia complementa la formación inicial que se recibe en la Facultad?
6. ¿Cómo valoras la aportación del supervisor de la investigación?
7. ¿Crees que estas preparado para enfrentarte con total autonomía a todo tipo de clases de esquí?

Figura III.5. Entrevista para los profesores de esquí al finalizar la 3 fase del programa de formación.

### 3.2.3.3. Materiales audiovisuales utilizados en la recogida de datos.

- Vídeo-Cámara 1: Sony V8 FX270E, con número de referencia 163.071.
- Vídeo-Cámara 2: Sony V8 FX270E, con número de referencia 163.072.
- 1 trípode: Manfrotto, con número de referencia 141.
- 6 videocassettes : TDK 8 mm, de 90 minutos cada una.

### 3.2.4. Procedimiento de la investigación.

La investigación se ha estructurado en los siguientes periodos y fechas. (Ver Figura III.6)

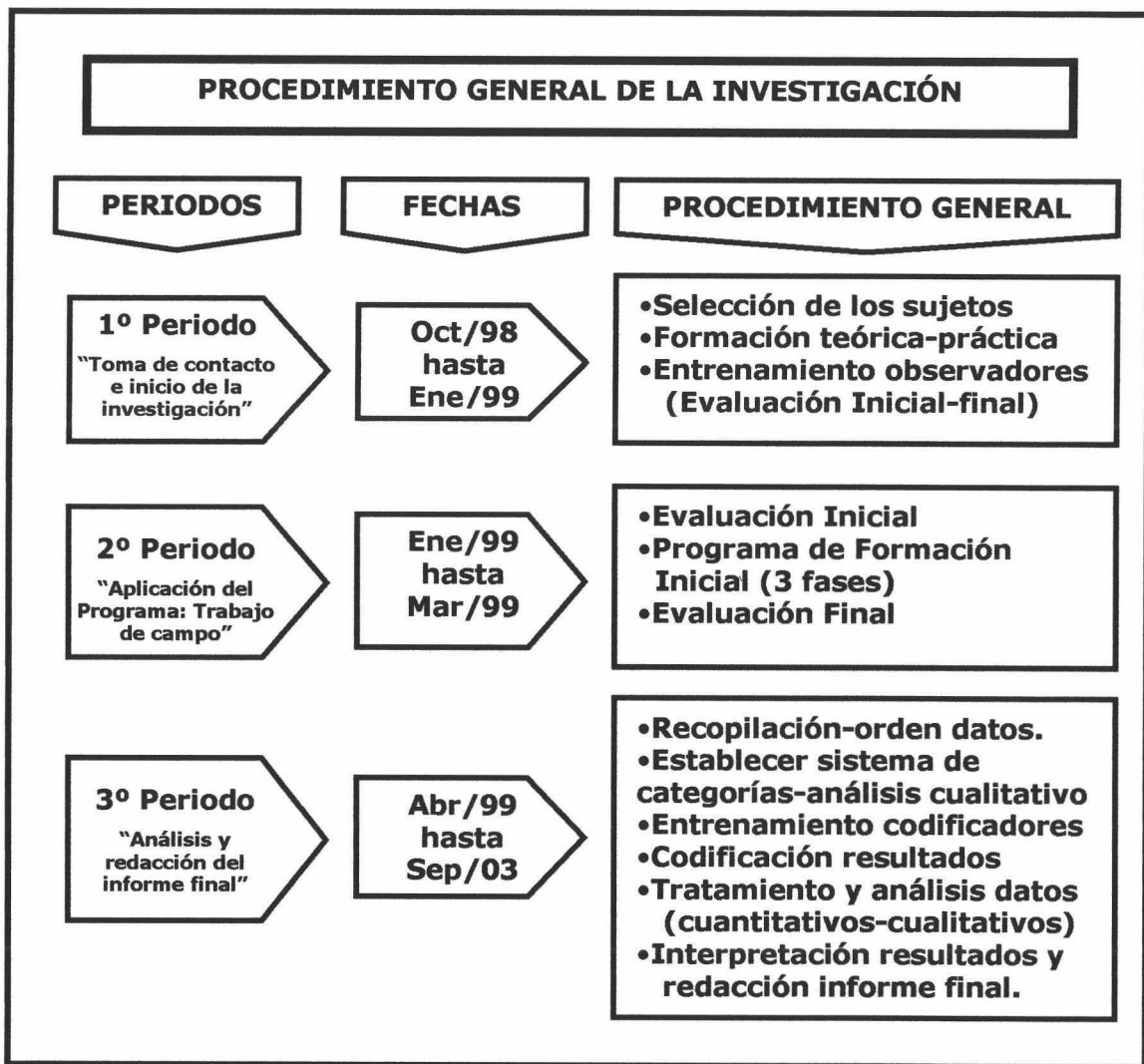


Figura III.6. Procedimiento General de la investigación.

**3.2.4.1. Primer periodo: Toma de contacto e inicio de la investigación.** (Ver figura III.7.)

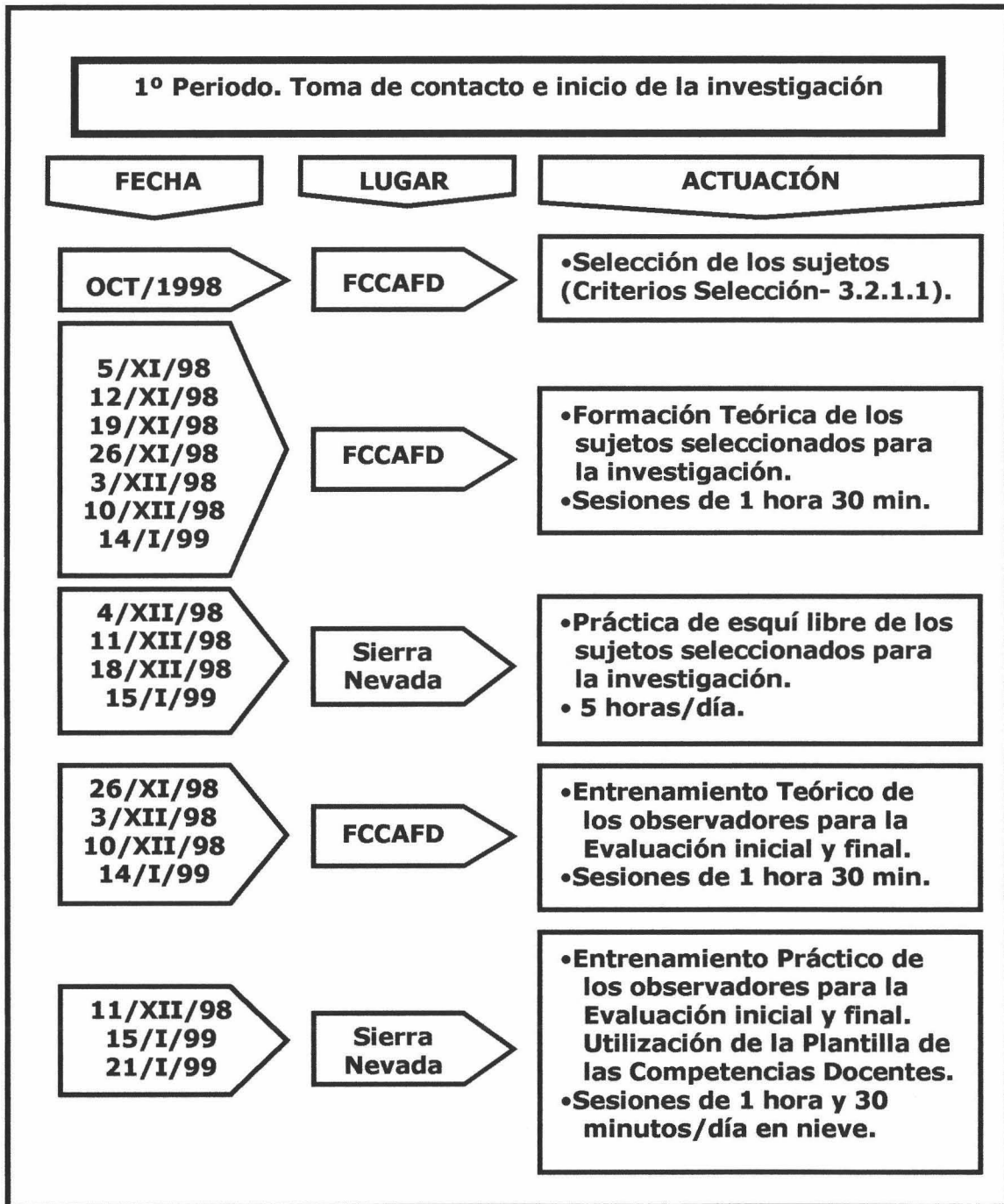


Figura III.7. 1º periodo. Toma de contacto e inicio de la investigación.

Se inició este proceso con la selección de los sujetos, a través de un cuestionario y del posterior compromiso individual según unos criterios<sup>9</sup>.

Se seleccionaron 12 sujetos que comenzaron una formación teórica, desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Esta formación se realizó todos los jueves lectivos del mes de noviembre de 1998, en diciembre los días 3 y 10, en enero de 1999 el día 14.

Esta formación teórica se centró en conseguir estos objetivos:

1. Conocer y desarrollar los procesos de la metodología y técnica del esquí alpino.
2. Saber programar y confeccionar planteamientos de enseñanza en función de los niveles técnicos alpinos.
3. Conocer y saber desarrollar las competencias docentes del profesor de esquí.

Los contenidos generales que desarrollamos con estos sujetos en este primer periodo se centraban en la intervención docente durante la enseñanza, en la formación técnico-táctica y en la programación de la enseñanza del esquí alpino.

En la programación los sujetos aprendieron a preparar sesiones en el esquí alpino, teniendo en cuenta las clases de unidades de enseñanza en este deporte, de las cuales nombramos algunas, como por ejemplo:

- a. La clase particular o sesión de una hora de duración.

---

9. Estos criterios se describen en el apartado 3.2.1.1.



- b. El cursillo semanal o sesiones de lunes a viernes cuya duración diaria puede ser de 2 a 3 horas, a veces de 5 horas, siendo habitual el 1º caso.
- c. Clases diarias para grupos que suelen ser de 2 o 3 horas, en nuestro caso son de 5 horas por día. Este tercer ejemplo, es el que se utilizó finalmente.

Conociendo el tiempo disponible, 5 horas por sesión diaria, nos centramos en este periodo teórico en programar 3 sesiones. El sujeto participante tenía que preparar 3 sesiones que llevó a cabo en la 3ª fase del programa de formación<sup>10</sup>.

Con todo esto se buscó que el profesor en formación consiguiera una autonomía progresiva tras pasar la 1ª, la 2ª y la 3ª fase del programa desarrollado.

El supervisor corrigió cada una de las 12 programaciones, que fueron aprovechadas desde el inicio del estudio puesto que en la 2ª fase era necesario que cada uno de los participantes programase una sesión con el contenido de "giros en cuña"<sup>11</sup>, ya que actuaron como profesores con la puesta en práctica de lo preparado. El supervisor corrigió esta sesión y fue devuelta con tiempo para que cada uno preparase esa actuación.

Además subieron 4 días a la estación de Sierra Nevada para esquiar por "libre". Esto ocurrió antes del comienzo de la investigación para que mejoraran su técnica personal. Recordamos

---

10. Correspondiente a la denominada "Clase Real y Discusión en Grupo"

11. Los Giros en Cuña corresponden a un ejercicio principal, incluido en la progresión de la técnica del esquí alpino. En concreto es cuando el esquiador empieza a realizar cambios de dirección con los esquís en posición convergente, separando talones y aproximando las espátulas de los esquís.



que los alumnos participantes ya sabían esquiar (fue uno de los criterios de selección).

Además, en este periodo se entrenó a los observadores para que registraran los acontecimientos que visualizaban en la clase de esquí, en la plantilla de la figura III.2 en el punto 3.2.3. de la técnica de recogida de datos.

Esta plantilla se elaboró según los siguientes pasos:

1. Se elaboró un cuestionario (figura III.8) para los profesionales de la nieve. Todos ellos con la máxima titulación nacional en el esquí alpino, además de una acreditada gran experiencia en la enseñanza del esquí. En este cuestionario se solicitó que contestaran diez preguntas referentes a diferentes características de la actividad profesional que desarrollan en la nieve, centrados en los aspectos docentes. Se pidió que fueran respuestas sencillas y que respondieran a todas las cuestiones. El tratamiento de sus respuestas fue confidencial y autorizado para la utilización en nuestro estudio. Las respuestas obtenidas valoraban cómo es la actuación del profesor de esquí, desde la perspectiva de los profesionales que viven y conocen a fondo este deporte. Se centraban en la programación, el método empleado, el desarrollo de las clases y los resultados que se obtienen.

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE  
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

**CUESTIONARIO PARA PROFESIONALES DE LA NIEVE**

Estamos realizando una investigación sobre las **COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESOR DE ESQUÍ ALPINO**, con el objeto de poder llevar a la práctica un **PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL** dirigido a los futuros profesionales de la nieve.

Por ello, solicitamos su colaboración contestando este cuestionario:

- a) El cuestionario incluye 10 preguntas referentes a diferentes características de su actividad profesional en la nieve.
- b) Las contestaciones son sencillas. Tiene un espacio para cada pregunta, pero en caso de necesitar mas espacio puede utilizar el reverso de la carilla del folio correspondiente.
- c) Le rogamos contesten a todas las preguntas, nos será de gran utilidad.
- d) Sus respuestas serán tratadas confidencialmente.  
Agradecemos su colaboración.

**CUESTIONARIO:**

1. Indique por orden de importancia, su/s titulación/es específica/s de esquí, nombrando en qué organismo se obtuvieron (ejemplo: Profesor Diplomado –FEDI)
2. Asociación/organismo público-privado/entidad deportiva donde desarrolla su actividad relacionada con el esquí.
3. ¿Cómo reconoce a un buen esquiador?
4. ¿Qué competencias o destrezas docentes debe tener un profesor de esquí alpino? De un orden en función de la importancia que estime.
5. ¿Cómo programaría una clase de esquí alpino?
6. ¿Cómo desarrollaría una clase de esquí?
7. ¿Durante la clase de esquí alpino, en qué debe influir el profesor?
8. ¿Qué debe controlar en la clase de esquí y por qué?
9. ¿Qué importancia le da a la evaluación del aprendizaje de los alumnos? ¿Cómo lo hace?
10. ¿Renueva sus formas de actuar en las clases de esquí? Explique cómo es su procedimiento.

**LE AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN:**  
En este espacio puede darnos su opinión sobre el cuestionario y hacer sugerencias

Figura III.8. Cuestionario para los profesionales de la nieve.

2. Con esos datos construimos las competencias docentes (tabla 4 en el punto 3.2.2. de las *Variables*) del profesor de esquí, completadas con la revisión realizada en la *Fundamentación Teórica* (punto 2.1.4).
3. A partir de estas competencias docentes, construimos la plantilla de observación (figura III.2 en el punto 3.2.3.1. de la *Observación Sistemática*).

Con la plantilla elaborada, procedimos al entrenamiento de los observadores con un doble objetivo:

1. Instruirles en la investigación educativa, concretamente en los estudios observacionales.
2. Conseguir con el entrenamiento teórico-práctico una confiabilidad entre observadores suficiente que validara la obtención de los datos en las evaluaciones iniciales y finales planteadas.

Según argumentamos en el punto 3.2.3.1. sobre el tipo de observación, la técnica de recogida de datos y cómo iba a ser el muestreo, la formación de los observadores fue encaminada en este sentido. Además se les formó en las competencias docentes del profesor en educación física, centrándonos en el caso del esquí alpino, concretamente en las 24 categorías que finalmente utilizamos en dicha observación.

Estas 4 sesiones teóricas (según veíamos en la figura III.7.) además de formar a los sujetos, nos sirvieron para coordinar el trabajo en equipo y la sincronización que íbamos a necesitar cuando estuviéramos en la nieve.

El entrenamiento práctico consistió en la utilización de las plantillas observando a diferentes profesores de esquí impartiendo clases. Nos centramos en aquellos que daban clases a principiantes, sobre todo en los que estaban enseñando el inicio de los cambios de dirección con los esquís en cuña. Estos alumnos acababan de aprender y perfeccionar la frenada con los esquís en cuña.

La confiabilidad entre los observadores se desarrolla en el punto 3.3.1. del análisis de los datos cuantitativos.

**3.2.4.2. Segundo periodo: Aplicación del Programa de Formación Inicial. Trabajo de campo.** (Ver Figura III.9)

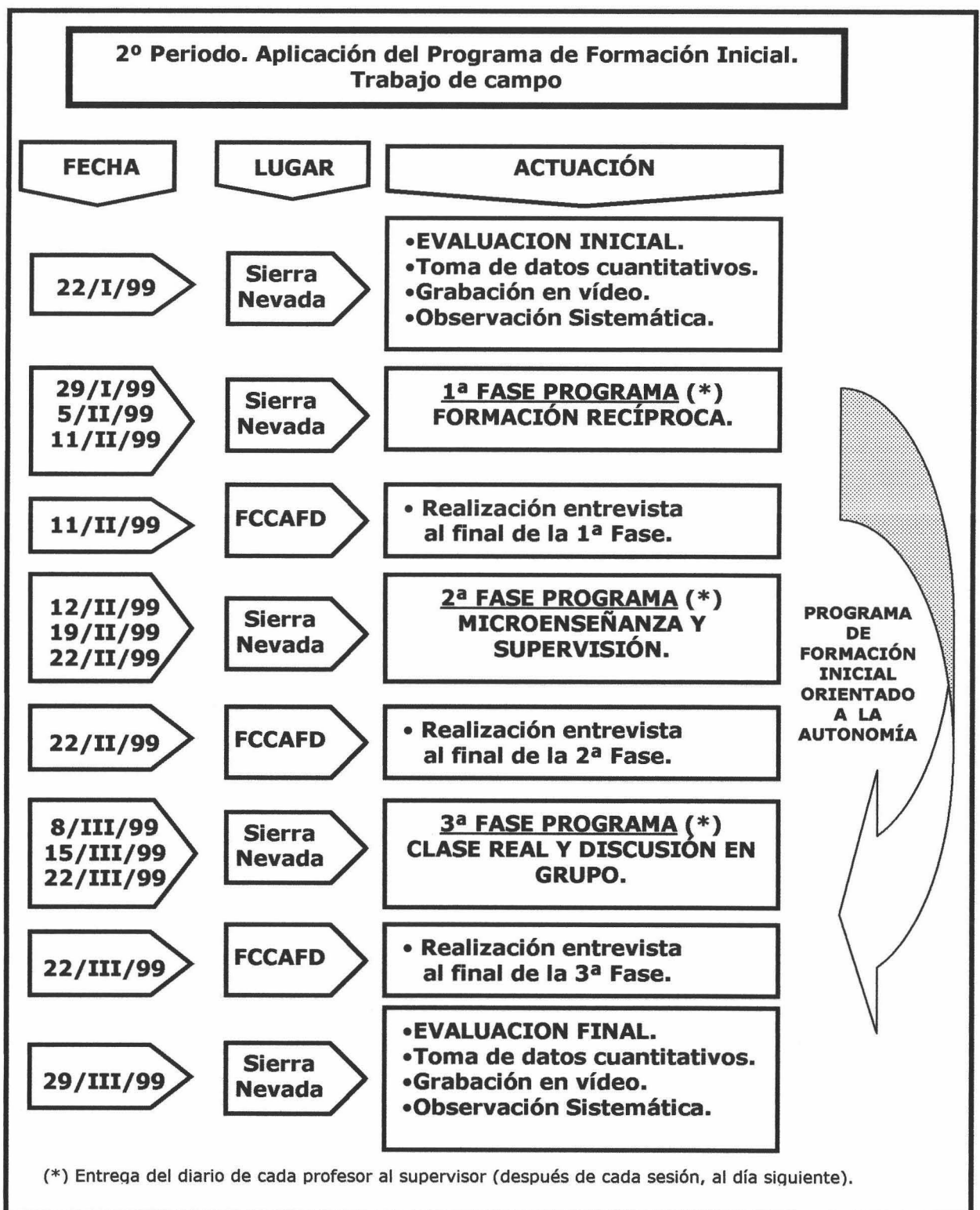


Figura III.9. 2º periodo. Trabajo de campo.

Según la figura III.9, en este 2º periodo fue cuando desarrollamos el trabajo de campo de la investigación. Un dato importante era que tras cada sesión desarrollada, cada sujeto escribía un diario de su participación que era entregado al supervisor al día siguiente.

Se procedió el primer día, el 22 de enero de 1999, a realizar una **evaluación inicial** a cada sujeto. Ésta se centraba en la toma de datos en las pistas de esquí, donde se valoraban las competencias docentes que utilizaban cada sujeto durante 15 minutos desarrollando los giros en cuña en la parte principal de la sesión programada.

Esta práctica era la 1ª y el sujeto actuaba de profesor.

Previo a este día de puesta en práctica, como hemos indicado en el anterior punto, se le solicitó a cada sujeto que elaborara una sesión con el contenido de giros en cuña. Esto también fue parte de la formación de los sujetos, donde se les formó para hacer programaciones.

Los observadores entrenados observaron y anotaron en la plantilla ya elaborada, las actuaciones de los sujetos que iban a ser investigados (ver Figura III.2). Además, procedimos a grabar en vídeo cámara cada actuación para su posterior visionado y comprobación de los datos anotados. Este medio audiovisual nos ayudó a corroborar lo visto por cada observador y anotar aquello que pudiera no haber sido visionado en vivo.

A partir de aquí se desarrolló el **Programa de Formación Inicial Orientado a la Autonomía**, que constaba de 3 fases con 9

sesiones prácticas en total. Se desarrolló desde enero hasta marzo del curso académico 98/99 y tenía la siguiente estructura (figura III.10):

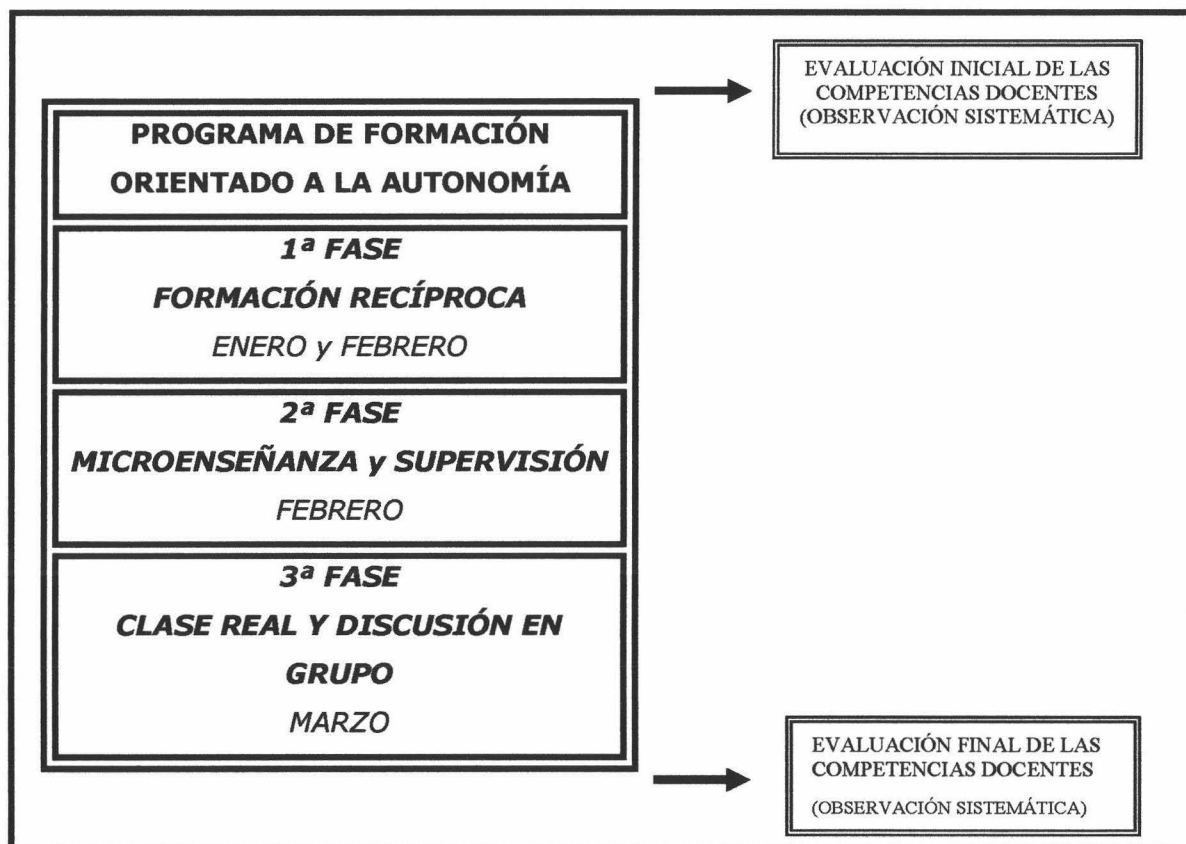


Figura III.10. Programa de Formación Inicial orientado a la Autonomía del Profesor de Esquí Alpino.

En estas 3 fases se desarrollaron los estilos de enseñanza que fomentan la participación del alumnado. *La característica general de estos estilos es la de propiciar al alumno la posibilidad progresiva de intervenir en el proceso de enseñanza - aprendizaje, de forma que en ocasiones puntuales, toma momentáneamente el papel de profesor o alguna de sus competencias tradicionales, adquiriendo más responsabilidades. De esta forma la acción del profesor se multiplica hasta el punto de que cada alumno que tome y ejecute una competencia del profesor estará ejerciendo como tal profesor y el*



*resto de compañeros se verá beneficiado de su acción* Delgado (1991) en Viciano (1996):

### **1ª FASE: Formación recíproca**

Según la clasificación de los estilos de enseñanza que realiza Delgado (1991), están los *estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumno* y dentro de estos distingue los siguientes tipos:

- Enseñanza Recíproca (E.R.).
- Grupos Reducidos (Gr.R.).
- Microenseñanza (Mc.E.).

Con esto queremos indicar que el procedimiento que seguimos se hizo para dotar al profesor en prácticas de autonomía, ya que se formaba a futuros profesionales.

En nuestra 1ª fase utilizamos la enseñanza recíproca, que supuso una participación sencilla del alumno. Tras el período de formación técnica (teórico – práctico), el proceso general se inició con la observación y *feedbacks* entre los profesores en prácticas. El desarrollo de esta fase fue el siguiente:

1º.- Diseño de la sesión de esquí: La progresión técnica estaba clara y necesitó un adecuado orden en las observaciones. Se programó por tanto, la técnica (ejercicios), la observación y el *feedback*.



Cada ejercicio que se observó tuvo una clara especificación de las partes en que se dividía, y su valoración fue bien/regular/mal.

En la sesión de esquí el supervisor utilizó la técnica de enseñanza de instrucción directa y debido a que utilizó la formación recíproca, cada alumno observó al compañero y además lo corregía a través del *feedback*.

2º.- El supervisor dio *feedback* al observador para corregirlo y/o reforzarlo. Debía ordenar y establecer los ejercicios, las observaciones y cambiar las funciones de los alumnos (ejecutante - observador).

La organización por parejas:

- Ejecutante.
- Observador.

Posición del supervisor:

- Fuera del grupo 20% (visión de conjunto).
- Dentro del grupo 80% (entre las parejas).

En el proceso de formación, el alumnado participante aprendió a saber buscar y cómo corregir los errores observados en las demostraciones técnicas en la nieve, en las explicaciones y en la organización.

Con la enseñanza recíproca se buscaba crear una situación real de ayuda al compañero. El supervisor de esquí no puede ver todo y

son los compañeros los que con su participación hacen, en este caso, que la enseñanza y el aprendizaje funcione con mayor eficacia.

El fundamento de nuestra primera fase de la investigación era también definida por Mosston (1988), para él es un excelente medio para mejorar el clima social de la clase, creando una situación de real ayuda entre compañeros. El alumno aprende a aceptar el juicio crítico y la evaluación de uno de sus compañeros.

Fueron los días prácticos 29 de enero, 5 y 11 de febrero de 1999, donde se desarrolló la **1ª Fase del Programa de Formación Inicial orientado a la Autonomía**. Podemos ver en la tabla III.6 los detalles más relevantes de cada sesión.

La actuación del supervisor pasó de ser claramente el protagonista a estar en un segundo plano. Los sujetos en formación fueron participando cada vez más, tuvieron sus primeras experiencias parciales como profesores desarrollando algunas competencias docentes del profesor de esquí. Ante cualquier duda y aclaración, el supervisor siempre estaba presente, pero se notaba la motivación en los participantes para probar como docentes.

Tabla III.6.

1ª Fase del Programa de Formación Inicial, "FORMACIÓN RECÍPROCA".  
Temporalización.

SESION	OBJETIVOS	ACCIÓN	Responsabilidad del supervisor	Responsabilidad de los profesores en formación
1ª 29/I/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar la observación y el feedback en los sujetos.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes a través de los diarios.</li> <li>•Desarrollar el paralelo elemental.</li> <li>•Mejorar la técnica individual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inicio del desarrollo de la observación en el profesor y mejorar sus competencias al impartir feedbacks, actuando con el compañero. Trabajo por parejas.</li> <li>•Realización de las progresiones específicas por cada participante.</li> <li>•Redacción de los diarios como instrumentos de reflexión.</li> <li>•Reunión con el grupo de participantes al finalizar la sesión, en las mismas pistas de esquí.</li> </ul>	70%	30%
2ª 5/II/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mejorar la observación y el feedback en los sujetos.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes a través de los diarios.</li> <li>•Desarrollar el paralelo largo.</li> <li>•Mejorar la técnica individual.</li> <li>•Empezar a dar autonomía parcial al profesor en formación en ciertas ocasiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollo de la observación en el profesor y mejorar sus competencias al impartir feedbacks, actuando con el compañero. Cambio de parejas.</li> <li>•El profesor en formación prepara alternativas o ejercicios correctivos para ponerlos en práctica con su "alumno".</li> <li>•Redacción de los diarios como instrumentos de reflexión.</li> <li>•Observación externa. Reunión con el grupo de participantes al finalizar la sesión, en las mismas pistas de esquí.</li> </ul>	50%	50%
3ª 11/II/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Completar el aprendizaje de la observación y el feedback en los sujetos.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes a través de los diarios.</li> <li>•Desarrollar el paralelo corto.</li> <li>•Mejorar la técnica individual.</li> <li>•Dar autonomía parcial al profesor en formación en más ocasiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Afinar en la observación del profesor y en sus competencias impartiendo feedbacks. Se vuelve a cambiar de parejas</li> <li>•Los sujetos preparan casi todos los ejercicios. Aunque el supervisor sigue dando las claves de los ejercicios.</li> <li>•Redacción de los diarios como instrumentos de reflexión.</li> <li>•Observación externa. Reunión con el grupo de participantes al finalizar la sesión, en las mismas pistas de esquí.</li> </ul>	30%	70%

Esta fase denominada Formación Recíproca, centraba a los participantes en mejorar y desarrollar la capacidad de observación, captación de errores y su corrección, mediante el análisis de la técnica alpina desarrollada en la fase de formación teórico-práctica del primer periodo, anteriormente descrito.

## **2ª FASE.- Microenseñanza y supervisión**

Aplicación de la Microenseñanza que supone la participación máxima de los profesores en formación, actuando de profesores por primera vez.

La microenseñanza según Villar (1982) es un procedimiento de formación del profesorado que tiene como objetivo la adquisición de nuevas destrezas docentes por parte del profesor estudiante y el refinamiento de las que ya poseía.

El supervisor actúa sobre un grupo llamado por Delgado (1991) *Núcleo Básico Central (N.B.C.)*. Los alumnos que pertenecían a ese *N.B.C.* actuaban como profesores de sus respectivos grupos reducidos de alumnos. El supervisor dio las informaciones al *N.B.C.*, que se centraban en la ejecución técnica (cómo debían de hacerla), en la observación (qué debían observar), en la organización y control (cómo lo debían organizar). Además dio *feedbacks* sobre la actuación del profesor (*N.B.C.*).

Esta fase tuvo 2 periodos:

- 1ª) Aplicación de la 1ª sesión, planificada por el supervisor.
- 2ª) Participación del *N.B.C.* en el diseño de cada sesión.

El *N.B.C.*, tuvo reuniones periódicas con el supervisor para preparar y desarrollar la planificación de la enseñanza, de las prácticas, de las observaciones y después de cada clase.

La organización:

- 1 Profesor en formación con 3 alumnos (compañeros), es decir, 3 grupos de 4 sujetos.
- Estos 3 "alumnos" se les pidió que observaran y valoraran la actuación del profesor (su compañero). Presentaban un pequeño informe junto a su diario "formal". El objetivo era controlar el buen funcionamiento de todos los grupos.
- Relación constante entre el supervisor y el *N.B.C.* (de información, instrucción y de colaboración).
- Las sesiones se desarrollaron con actuaciones de 1 hora. El profesor en prácticas tuvo la responsabilidad de todo lo que ocurrió en la clase de esquí, es decir, que los alumnos dependían exclusivamente de lo que indicaba el profesor que actuaba.

La **preparación de las sesiones** fue progresiva y buscando la autonomía de la siguiente forma:

- 1) La **1ª sesión** se preparó íntegramente por el supervisor (como hemos indicado anteriormente).
- 2) La **2ª sesión** se preparó por los profesores en prácticas y el supervisor.
- 3) Y la **3ª sesión** se preparó íntegramente por los profesores en prácticas.

En esta fase el sujeto actuó plenamente como profesor. Durante el desarrollo de las 3 sesiones, donde todos participaron como profesores o como "alumnos" observadores de la actuación de los compañeros, adquiriendo nuevas destrezas docentes. (Ver Tabla III.7).

Tabla III.7.

2ª Fase del Programa de Formación Inicial, "MICROENSEÑANZA Y LA SUPERVISIÓN". Temporalización.

SESION	OBJETIVOS	ACCIÓN	Responsabilidad del supervisor	Responsabilidad de los profesores en formación
1ª 12/II/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar el rol de profesor de esquí en una situación reducida de enseñanza. Se buscaba la autonomía.</li> <li>•Desarrollar las competencias docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes, a través de los diarios de los profesores.</li> <li>•Desarrollar la adaptación y la cuña.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Esta primera sesión fue elaborada por el supervisor y facilitada a todos los profesores en formación.</li> <li>•Se realizaron grupos de 4. Actuaba siempre uno de ellos durante 1 hora, impartiendo la sesión preparada.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Los alumnos actuaban también como observadores. Situación que sirvió para controlar el funcionamiento de todos los grupos.</li> </ul>	20%	80%
2ª 19/II/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar y mejorar el rol de profesor de esquí en una situación reducida de enseñanza. Así como la autonomía.</li> <li>•Mejorar las competencias docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes, a través de los diarios de los profesores.</li> <li>•Desarrollar los giros en cuña</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Esta segunda sesión fue elaborada parcialmente por el supervisor y completada por los profesores en formación.</li> <li>•Se cambiaron la composición de los grupos que eran de 4. Actuaba siempre uno de ellos durante 1 hora, impartiendo la sesión preparada.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Los alumnos seguían actuando como observadores (control interno del funcionamiento de cada grupo)</li> </ul>	10%	90%
3ª 22/II/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Perfeccionar el rol de profesor de esquí en una situación reducida de enseñanza. Así como la autonomía.</li> <li>•Afinar las competencias docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los participantes, a través de los diarios de los profesores.</li> <li>•Desarrollar el viraje fundamental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Esta tercera sesión fue elaborada autónomamente por cada profesor en formación.</li> <li>•Se cambiaron la composición de los grupos que eran de 4. Actuaba siempre uno de ellos durante 1 hora, impartiendo la sesión preparada.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Los alumnos seguían actuando como observadores (control interno del funcionamiento de cada grupo).</li> </ul>	5%	95%

**3ª FASE.- Clase real y discusión en grupo**

Los sujetos que participaron como observadores y profesores en las fases 1ª y 2ª, actuaron en esta 3ª fase como profesores con alumnos "reales", 8 por grupo. Eran alumnos de primer curso de la asignatura de Fundamentos de los Deportes de Invierno de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, pertenecientes al curso académico 1998/1999. Realizaron 3 prácticas, distribuidas en 3 lunes de semanas consecutivas durante el mes de marzo. Con una duración total de 15 horas.

Esta fase cobró una gran importancia, por cuanto:

- Finalizaba la formación del progreso docente en un contexto real.
- Imbricaba a los alumnos de 2º ciclo con los de 1º ciclo en su formación técnica.

Cada profesor utilizaba el conocimiento teórico-práctico adquirido, principalmente tras la 1ª y la 2ª fase. Además en esta fase fue cuando puso en práctica la programación que desarrolló y que fue enriqueciendo y asentando con las sesiones anteriores. (Ver Tabla III.8)

Tabla III.8.

3ª Fase del Programa de Formación Inicial, "CLASE REAL Y DISCUSIÓN EN GRUPO".  
Temporalización.

SESION	OBJETIVOS	ACCIÓN	Responsabilidad del supervisor	Responsabilidad de los profesores en formación
1ª 8/III/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aplicar de manera autónoma las Competencias Docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los profesores, a través de sus diarios.</li> <li>•Aplicar las programaciones partiendo desde la Adaptación al Material.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fue la primera sesión con alumnos reales. El profesor empezó a vivir la clase buscando autogestionarse todo.</li> <li>•Cada profesor contaba con unos ocho alumnos.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Reunión con el grupo de profesores al finalizar cada sesión (discusión en grupo).</li> </ul>	0%	100%
2ª 15/III/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aplicar de manera autónoma todas las Competencias Docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los profesores, a través de sus diarios.</li> <li>•Aplicar las programaciones partiendo desde el último ejercicio del día anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fue la segunda sesión con alumnos reales. El profesor era totalmente autónomo.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Reunión con el grupo de profesores al finalizar cada sesión (discusión en grupo).</li> </ul>	0%	100%
3ª 22/III/99	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aplicar de manera autónoma todas las Competencias Docentes.</li> <li>•Comprobar cómo evoluciona el Conocimiento Práctico del grupo y de cada uno de los profesores, a través de sus diarios.</li> <li>•Aplicar las programaciones partiendo desde el último ejercicio del día anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fue la tercera y última sesión con alumnos reales en la investigación. El profesor era totalmente autónomo.</li> <li>•Utilización de los diarios como instrumento de reflexión.</li> <li>•Reunión con el grupo de profesores al finalizar cada sesión (discusión en grupo).</li> </ul>	0%	100%

Cada día las sesiones fueron vividas con gran intensidad y al finalizar cada una de ellas, escribían el diario correspondiente que como en todas las anteriores, han significado la herramienta fundamental para el estudio de la variable dependiente 2, el conocimiento práctico. Todos los sujetos tenían cerca al supervisor en el caso de necesitar *ayuda*, situación que no ocurrió, porque era el momento de funcionar como profesores con plena autonomía.



El sujeto en esta fase tenía previsto cómo gestionar su aula en la nieve de forma autónoma, y una manera de controlar las actuaciones de cada uno, fue recorrer y pasar por todos los grupos constantemente, sin que se produjeran interferencias de ningún tipo. Para ello establecimos un orden el cual comenzaba con visualizar a todos los grupos en el calentamiento (todos comenzaban en el denominado *llano de Borreguiles*), después durante la mañana nos centrábamos en los grupos de menos nivel (localizados en las zonas más fáciles de Borreguiles) y por la tarde (después de la comida) con el resto de grupos con mejor nivel. Eran más numerosos los grupos con menos nivel.

Cada profesor llevó un diario personal que junto a las observaciones del supervisor, formaban parte fundamental de las reuniones con todos los profesores. Esto pertenecía a lo que conocemos como *Discusión Grupal Formativa*<sup>12</sup>. Las reuniones en grupo tenían como objetivo provocar el debate entre los profesores en práctica, sencillamente para que todos participaran. En cada reunión se anotaban por escrito, entre otros, aquellos comentarios, dudas, sensaciones y logros docentes más relevantes.

Por último, la **Evaluación Final** que se realizó el 29 de marzo de 1999, donde seguimos el mismo protocolo que en la evaluación inicial, mismas plantillas de observación y los mismos observadores. En esta evaluación final, recordamos que se valoraban: la calidad de las competencias docentes y el número de veces que aparecían durante 15 minutos, recordando que se centraban en la parte principal de la sesión, o sea, el desarrollo técnico.

---

12. Corresponde a las reuniones con todo el grupo 3ª fase del programa de formación.

### 3.2.4.3. Tercer periodo: Análisis y redacción del informe final.

Este periodo que abarca desde abril de 1999 hasta la actualidad, ha servido para la concreción de los datos obtenidos en el periodo anterior y para poder terminar la investigación. Con estos datos hemos procedido a analizar y dar respuesta a los objetivos de la investigación. Este tercer periodo lo concretamos en la figura III.11.

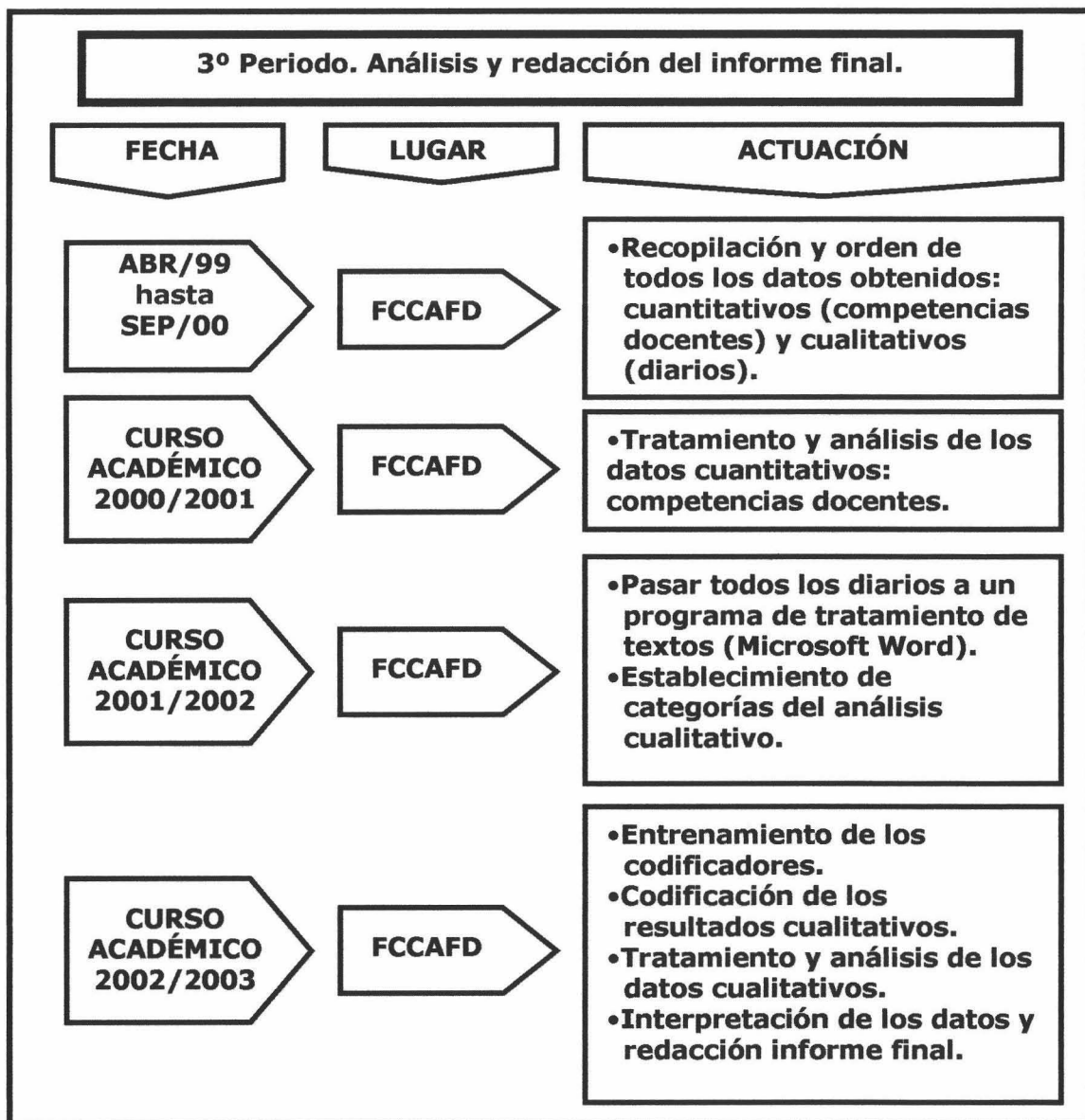


Figura III.11. 3º periodo. Análisis y redacción del informe final.

### **3.3. Análisis de datos.**

Para este apartado hemos recopilado y ordenado todos los datos obtenidos. Diferenciamos los dos análisis realizados:

- Análisis de datos cuantitativos: la variable dependiente 1 que corresponde a las competencias docentes del profesor de esquí. Análisis por tratamiento estadístico.
- Análisis de datos cualitativos: la variable dependiente 2, el conocimiento práctico del profesor de esquí. Análisis de contenido.

#### **3.3.1. Análisis de datos cuantitativos**

Los datos cuantitativos proceden de la observación sistemática de las competencias docentes en la evaluación inicial y final, los cuales se han introducido utilizando el programa Excel versión 5.0 y posteriormente se ha procedido a su transformación en archivos de datos de SPSS versión 9.0 utilizando el módulo de Captura de Bases de datos de dicho paquete estadístico, que es con el que se ha realizado todo el tratamiento de los datos.

El procedimiento para analizar dichos datos ha sido el siguiente:

##### **3.3.1.1. Estadística Descriptiva.**

Para todas las variables continuas y discretas se ha empleado el procedimiento de estadística descriptiva para hallar los parámetros muestrales fundamentales: Media, desviación típica, error estándar de la media, valores mínimo y máximo observados. Para ello, hemos

aplicado dentro de *Analizar* el procedimiento *Explorar* que nos proporciona para los datos de nuestro estudio dichos parámetros descriptivos.

Para las variables cuantitativas discretas se ha aplicado el indicador *Frecuencias* que nos proporciona las frecuencias absolutas de aparición de cada modalidad ó valor de la variable considerada así como sus frecuencias relativas y las mismas expresadas en tantos por ciento.

### **3.3.1.2. Estadística Inferencial.**

En primer lugar se ha aplicado para cada variable cuantitativa continua y cada sujeto el test de normalidad de Shapiro-Wilk. Si dicho test nos daba significativo indicaba que, en la población de la cual procede la muestra considerada, la variable estudiada no seguía la distribución normal. En estos casos se aplicaron procedimientos no paramétricos para estudiar las cuestiones planteadas acerca de esas variables no normales. En realidad son pruebas de diferencias entre las medias de los rangos medidos (Camacho, 1998).

Como nuestro interés se centró en la comparación de las variables de estudio medidas en dos instantes Inicial y Final sobre los mismos individuos, realizamos todas las comparaciones utilizando los test para muestras apareadas o dependientes, bien era el test de Student, en el caso de variables normales o el test de Wilcoxon para el caso de variables no normales.

En el caso de la t de Student se nos proporcionó el valor de la media de las diferencias muestrales entre los valores inicial y final medidos así como el valor de la t de Student y su significación,

acompañada de un intervalo de confianza para la media de las diferencias que en caso de resultar el test significativo nos informa acerca de la magnitud de dicha diferencia en la población. De igual forma se nos proporcionó el valor del coeficiente de correlación entre los valores inicial y final y su significación estadística para cada uno de los ítems analizados.

Para las variables no normales se utilizó el correspondiente test no paramétrico de Wilcoxon (para dos muestras dependientes), basados en la ordenación de los datos de las dos muestras conjuntamente y en la asignación de rangos o números de orden a cada una de las observaciones. Posteriormente se comparó los rangos promedios de una y otra muestra.

Para poder afirmar a un error global alfa del 0,05 en que variables del total se presentaba significación se aplicó la llamada *penalización* de Bonferroni que consiste en dividir el error  $\alpha / k$ , siendo k el número de variables que se comparaban.

En todos los test aplicados, un resultado se considera significativo y por tanto indicativo de que podemos concluir que existe diferencia entre ambas poblaciones cuando el valor P (nivel de significación) sea inferior ó igual a 0,05, considerándose muy significativo cuando P sea menor que 0,01 y altamente significativo si P es menor que 0,001. Cuando no hay significación pero P está comprendido entre 0,05 y 0,10 lo indicaremos como que existen *indicios de significación*. En estos casos la no significación puede ser debida a un insuficiente tamaño de la muestra.

El test inicial y final se pasó a los 12 sujetos, observando y anotando todas y cada una de las competencias docentes que iban

aplicando en cada supuesto práctico. Las variables analizadas fueron las siguientes: (Ver Tabla III.9).

Tabla III.9.

Códigos asignados para analizar las competencias docentes del profesor de esquí alpino.

DESCRIPCIÓN	Categorías	Evaluación INICIAL	Evaluación FINAL
<b>I. PRESENTACIÓN DE LA TAREA</b>			
PRESENTACIÓN E INFORMACIÓN GENERAL	PRE	X2	X3
INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA	IIT	X4	X5
TIEMPO EMPLEADO EN LA INFORMACIÓN	TII	X6	X7
UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA PRESENTACIÓN DE LA TAREA	REP	X8	X9
CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO	CON	X10	X11
POSICIÓN DE PROFESOR EN LA PRESENTACIÓN DE LA TAREA	POP	X12	X13
<b>II. DEMOSTRACIÓN DEL PROFESOR</b>			
UTILIZACIÓN DEL CANAL VERBAL	UCV	X14	X15
CALIDAD TÉCNICA Y VELOCIDAD DE LA DEMOSTRACIÓN	CAT	X16	X17
NÚMERO DE DEMOSTRACIONES EN RELACIÓN AL NÚMERO DE TAREAS	NDT	X18	X19
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DE PROFESOR EN LA DEMOSTRACIÓN	POD	X20	X21
<b>III. FEEDBACKS</b>			
NÚMERO DE CORRECCIONES EN RELACIÓN AL NÚMERO DE TAREAS	NFA	X22	X23
TIPO DE CORRECCIONES ESPECÍFICOS/NO ESPECÍFICOS	FEN	X24	X25
TIPO DE CORRECCIONES INDIVIDUAL/GRUPO/PAREJAS	FIG	X26	X27
CANAL DE TRANSMISIÓN VERBAL/VISUAL/MIXTO	CTR	X28	X29
<b>IV. ORGANIZACIÓN</b>			
ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO	EPR	X30	X31
APROVECHAMIENTO DE LA PISTA	APP	X32	X33
SEGURIDAD	SEG	X34	X35
TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN	TIO	X36	X37
<b>V. TAREAS</b>			
TIPO DE EJERCICIO principal/auxiliar	EPF	X38	X39
TIPO DE EJECUCIÓN individual/parejas/grupo	EIG	X40	X41
PROGRESIÓN TÉCNICA	PRO	X42	X43
UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA TAREA	RET	X44	X45
TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR	TIE	X46	X47
POSICIÓN PROFESOR DURANTE DE LA TAREA	POT	X48	X49

Las condiciones donde se han desarrollado los test (inicial y final) eran: clase de esquí impartida por los profesores en prácticas, donde se valoró su actuación centrada en las competencias docentes durante 15 minutos, impartiendo el inicio de los cambios de dirección en posición de cuña con un grupo de 8 alumnos.

### 3.3.1.3. Entrenamiento observadores.

Se sometió a un proceso de entrenamiento a los dos observadores seleccionados (ver requisitos en el punto 3.2.1.3). Recordamos que ambos cumplían los requisitos mínimos y aceptaron realizar la función de observadores en este estudio de investigación, además debían cumplir el proceso de entrenamiento como así fue.

El entrenamiento se dividió en dos partes: teoría y práctica. La primera se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y la segunda en las pistas de esquí de Sierra Nevada, en Granada.

- a. **Entrenamiento teórico:** tuvo una duración de 4 sesiones, de 1 hora y 30 minutos cada una. Se desarrolló lo siguiente:
  - 1ª sesión (26/XI/98): Esta sesión tuvo dos partes claramente definidas. La primera se centró en dar información básica sobre la investigación educativa, centrándonos en los estudios observacionales. Se explicó el tipo de observación que se iba a llevar a cabo, la observación sistemática; la técnica de recogida de datos que fue a través de una plantilla elaborada para tal fin (ver punto 3.2.4.1). Además se informó de la utilización de escalas estimativas para registrar cuantitativamente lo observado. Se utilizaron 2 tipos de escalas en función de cada competencia. (Ver Anexo I).

En la segunda parte de la sesión se informó de las competencias docentes en el profesor de educación física y centrándonos en el profesor de esquí alpino.



- 2ª sesión (3/XII/98): estudio, discusión y ejemplos de las dimensiones *Presentación de la Tarea* (con 6 competencias), *Demostración del profesor* (con 4) y *Feedback* (con 4).

Se explicó minuciosamente cada competencia, con las escalas de valoraciones de cada una de ellas y con ejemplos en todas las situaciones.

Tras repasar a fondo cada competencia, se hicieron dos supuestos prácticos dentro del aula, utilizando la plantilla.

- 3ª sesión (10/XI/98): Estudio, discusión y ejemplos de las dimensiones *Organización* (con 4 competencias) y *Tareas* (con 6).

A partir de esta sesión, la dinámica dentro del aula fue muy fluida, quizás en parte a que el primer día se facilitó a cada observador la plantilla con las definiciones y escalas de las competencias que estaban siendo desarrolladas.

- 4ª sesión (14/I/99): Repaso de todas las dimensiones con ejemplos.

En esta sesión se repasaron todas las competencias y se analizó la primera sesión práctica, valorando los resultados de confiabilidad obtenidos. En esta ocasión el propio observador aportaba ejemplos y detalles técnicos para afinar y llegar al máximo consenso. Quedaban dos prácticas y el grado de concentración era alto.



b. **Entrenamiento práctico**: tuvo una duración de 3 sesiones en las pistas de esquí de Sierra Nevada. Cada sesión fue de 1 hora y 30 minutos. Se realizaron las siguientes actividades:

- 1ª sesión (11/XII/98): previamente a esta se habían realizado 3 de las 4 sesiones teóricas, teniendo los observadores cierta noción de todas las competencias.

Se observaron a dos profesores impartiendo clase a principiantes. En cada uno de ellos utilizamos 40 minutos. Se observó a la vez al mismo profesor (premisa que ocurrió con todos los observados en estas prácticas), siempre desde un ángulo con una excelente visibilidad y lo suficientemente cerca para escuchar todo lo que decía el profesor pero sin entorpecer su clase ni a sus alumnos. Existía cierta distancia entre los observadores.

- 2ª sesión (15/I/99): En esta ocasión se observaron a 3 profesores, dedicando 25 minutos a cada uno. También en la zona de principiantes y con alumnos que se iniciaban en los cambios de dirección con los esquís en posición de cuña, los giros en cuña.
- 3ª sesión (21/I/99): fue la última sesión de entrenamiento y día previo a la evaluación inicial del proceso.

Se observaron a 4 profesores, 15 minutos con cada uno de ellos. En estos existía un dato común, necesario en nuestra investigación y ya realizado en la anterior sesión práctica de entrenamiento. Los alumnos de los profesores observados se

iniciaban en los giros en cuña, en las primeras experiencias de los cambios de dirección.

Al terminar el proceso y con los datos obtenidos se halló el índice de fiabilidad entre los dos observadores. Utilizamos la fórmula que propuso Anguera (1983).

$$\text{Índice de porcentaje de acuerdos} = \frac{\text{Nº de intervalos de acuerdos}}{\text{Nº de intervalos de acuerdos} + \text{Nº de intervalos de desacuerdos}} \times 100 = \dots\%$$

Se llegó a una confiabilidad aceptable tras la realización de 9 observaciones en las tres sesiones prácticas llevadas a cabo. (Ver Tabla III.10 y Figura III.12).

Tabla III.10.

Resultados del entrenamiento de los 2 observadores (9 observaciones). Coincidencias de los promedios de los 2 interobservadores. "1A" es la primera observación y corresponde al observador 1.

CÓDIGO	1A	1B	2A	2B	3A	3B	4A	4B	5A	5B	6A	6B	7A	7B	8A	8B	9A	9B
<b>PRE</b>	1	1	1	1	2	2	3	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2
<b>IIT</b>	1	1	1	2,5	2	2	1,42	1,83	2	2	3	3	2,71	2,71	2,8	2,5	2,8	2,8
<b>TII</b>	1,5	2	1,75	1,66	1,4	2,5	1	1	2	2	2,6	2,6	3	3	2,5	2,5	2,6	2,6
<b>REP</b>	2,5	2,5	1,33	1,42	2,8	2,8	2,77	2,33	2,66	2,5	2,8	2,8	2	2	2,42	2,42	2	2
<b>CON</b>	2,66	3	1,42	1,33	2,71	2,5	1,5	1,5	2,75	2,75	3	3	2	2	1,5	1,5	2	2
<b>POP</b>	2,5	2,5	2,66	2,66	3	3	2,71	2,71	1,83	1,75	2	2	1,77	1,77	2	2	2,25	2,25
<b>UCV</b>	1,5	1,5	2	2	3	3	2,5	2,5	3	3	2,2	2,2	2,8	2,8	2	2	2,5	2,6
<b>CAT</b>	1,75	2	1,8	1,8	3	2	1,28	1,28	1,4	2,5	2,4	2,4	2	2	3	3	2	2
<b>NDT</b>	1,5	1,5	2	2	1,8	1,66	2,25	2,2	2,8	2,8	1,4	1,4	2	2	2,8	2,8	2,66	2,66
<b>POD</b>	1,42	1,83	3	3	2,8	2,8	1	1	2,8	2,8	2	2	2,5	2,5	1,5	1,5	2	2
<b>NFA</b>	1,33	1,4	1,28	1,4	2	2	1	1	2	2	1,66	1,66	2,5	2,6	3	3	2,8	2,8
<b>FEN</b>	1,25	1,42	2,6	2,6	2,54	2,75	2,4	1,25	2	2	2,8	2,8	2	2	2,5	2,5	2,6	2,6
<b>FIG</b>	1,83	1,83	3	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6	2	2	2,6	2,5	2,8	2,8	2,6	2,5	1,5	1,5
<b>CTR</b>	2	2	2	2	1,4	1,4	1,4	1,4	2,2	2,2	2	2	1,83	1,83	1,5	1,5	1,4	1,4
<b>EPR</b>	1,4	1,25	1,8	1,8	1,4	1,4	2,5	2,5	3	3	2,8	2,77	1,8	1,8	2,8	2,8	1,75	1,75
<b>APP</b>	1,5	1,5	2	2	2,8	2,8	1,25	1,25	2,66	2,66	1,5	1,5	2,8	2,8	2,5	2,5	2,66	2,66
<b>SEG</b>	3	2,77	3	3	2,33	2,77	1,75	1,75	2,8	2,71	2,5	2,5	3	3	3	3	3	3
<b>TIO</b>	1,75	1,75	2,42	2,16	2,8	2,8	1,33	1,33	2,33	2,33	2,66	2,66	1,75	1,75	2,5	2,5	2	2
<b>EPF</b>	1,75	1,75	1	1	2,71	2,71	1,66	1,66	2,71	2,71	2	2	1,5	1,5	2	2	1,75	1,75
<b>EIG</b>	1,25	2	2	2	3	1,8	1,42	1,42	2,8	2,8	2	1,75	2,8	2,8	2,8	2,8	2,6	2,6
<b>PRO</b>	1,33	1,4	2,28	2,16	2,66	2,66	1,28	1,42	2,71	2,71	1,5	1,5	1,42	1,42	2,5	2,8	3	3
<b>RET</b>	1,33	2,4	1	1,14	2,25	2	1,71	1,71	2,5	2,5	2	2	1	1	2,71	2,71	2,8	2,8
<b>TIE</b>	2	2	2	2	1,5	1,5	1,28	1,28	2	2	2	2	1,83	1,83	2,5	2,5	3	3
<b>POT</b>	3	3	2	2	1,5	1,5	1,5	1,5	2,6	2,5	2	2	3	3	2	2	2,5	2
<b>Coincidencias</b>	12	12	15	15	16	16	19	19	19	19	21	21	23	23	22	22	22	22
<b>% Confiabilidad</b>	50	%	62,5	%	66,7	%	79,2	%	79,2	%	87,5	%	95,8	%	91,6	%	91,6	%

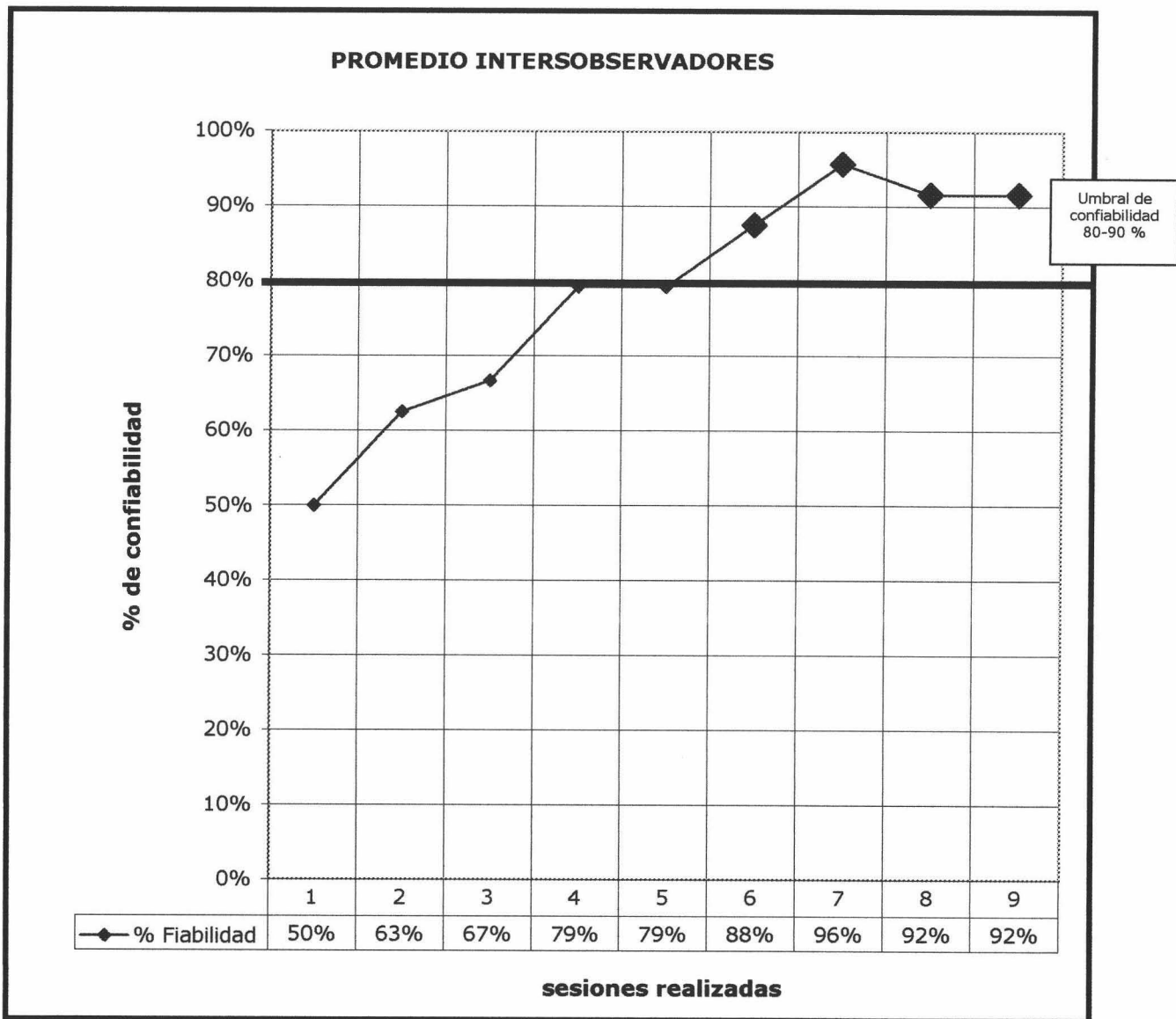


Figura III.12. Confiabilidad tras el entrenamiento de los observadores. Promedio interobservadores.

### **3.3.2. Análisis de datos cualitativos**

#### **3.3.2.1. Análisis de contenido.**

En el desarrollo de la investigación se han llevado a cabo 3 fases que conforman un programa de formación inicial centrado en la autonomía del profesor de esquí.

Como se ha indicado en el procedimiento de la investigación<sup>13</sup>, se realizaron entrevistas al final de cada una de las 3 fases del programa de formación a cada profesor en prácticas, como instrumento secundario de recogida de datos, además en cada fase se desarrollaron 3 sesiones, siendo el diario de cada sujeto y en cada sesión la herramienta principal de recogida de datos.

Se obtuvieron innumerables datos los cuales se han tenido que reducir y para ello los hemos organizado, estructurado y relacionado entre ellos. Este proceso se ha desarrollado siguiendo a Miles y Huberman (1984). Estos autores entienden el análisis de los datos como la unión de tres actuaciones:

- reducción,
- exposición y,
- extracción de conclusiones. (Ver figura III.13).

---

13. Corresponde con el punto 3.2.4. de la Metodología.

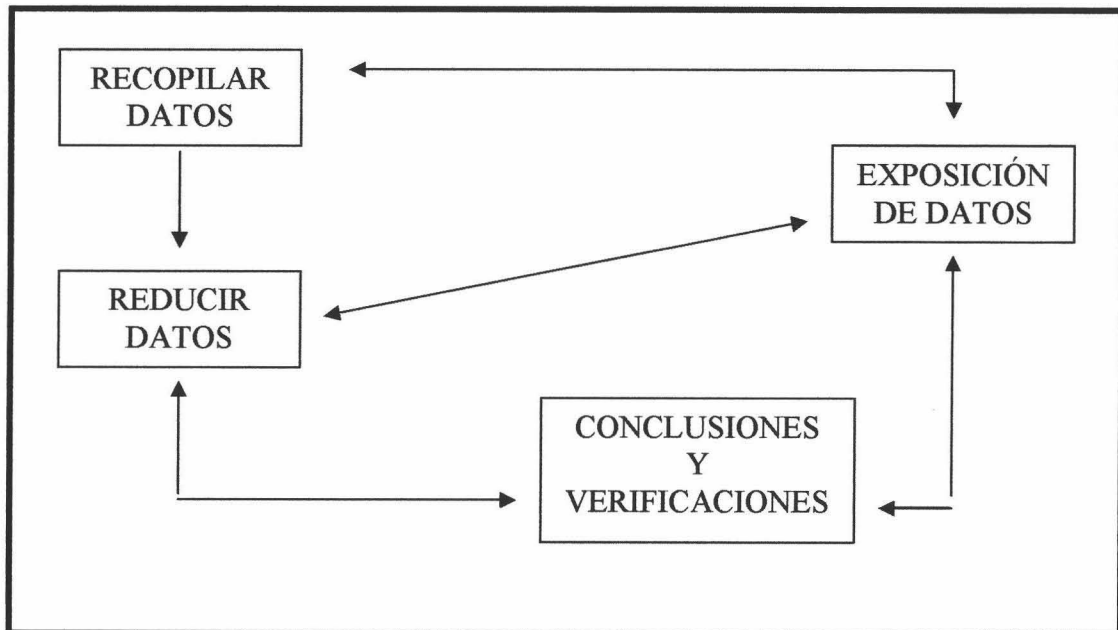


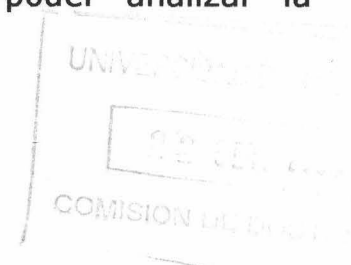
Figura III.13. Myles & Huberman (1984).

En nuestra investigación y en este punto, partimos según el cuadro anterior, de la recopilación de datos de los diarios de los sujetos en cada fase. En ese momento se buscaron las ideas generales, que según Marcelo (1992), están detrás de las ideas de los profesores en formación, participantes en nuestra investigación. Por ejemplo:

- Se le preguntó al sujeto 2<sup>14</sup> *...¿Cuáles crees que son las competencias docentes del profesor de esquí?..*,
- La respuesta que nos dio fue *...programar la clase de esquí, impartir la clase explicando-demostrando-corrigiendo, sacar las conclusiones de la clase...*

Estas ideas generales se deben clasificar y codificar. Estos códigos representan categorías que a su vez están dentro de las categorías principales y éstas dentro de dimensiones. Para construir estas dimensiones tras revisar los diarios y poder analizar la

14. Este sujeto es uno de los 12 participantes en nuestro estudio.



información contenida en los diarios, seguimos el procedimiento anteriormente descrito de Miles y Huberman (1984) y utilizamos la propuesta de Jordell (1987), el cual identifica diferentes niveles de influencia en la socialización de los profesores en formación inicial que son el personal, el educativo y el institucional, que fueron la base de nuestras categorías cualitativas (ver anexo II).

Con todo esto identificamos las siguientes dimensiones y categorías a las cuales se les da un código que utilizamos para codificar los textos y poder analizarlos. Al principio fue un listado general que, tras un proceso de discusión y reflexión, se convirtió en las **categorías cualitativas** (ver tabla III.5) y desarrolladas en el Anexo II.

#### **3.3.2.1.1. Proceso de codificación.**

En la codificación de los diarios participó, además del investigador principal, un licenciado en Educación Física que estaba cursando el tercer ciclo universitario. Se realizaron 8 sesiones para conseguir el tanto por ciento exigido (> 80%) de fiabilidad de la codificación, según Viciano y Sánchez (2002) teniendo en cuenta que el tanto por ciento de la fiabilidad la hallamos según el índice propuesto por Anguera (1983).

Este proceso consistió en codificar cada uno, de manera independiente, una serie de textos que correspondía a diarios de los sujetos participantes en la investigación. Tras cada codificación, nos reuníamos para sistematizar y registrar los acuerdos tomados ante las diferencias en la codificación llevada a cabo (se puede ver un ejemplo en la Tabla III.11).

Tabla III.11.

1ª sesión de entrenamiento en la codificación de los textos de los profesores en prácticas.

SESION ENTRENAMIENTO	LOCALIZACIÓN	DUDA	EJEMPLO	ACUERDO
1ª 4/II/2003	2º párrafo pagina 1	"grupo"	"..supongo que es normal, pues, a parte de ser mi primera vez, me tocó ser el conejillo de indias del día como primero del grupo."	Siempre con la palabra "grupo" será ORG (Organización general)
53 % confiabilidad intercodificadores	8º párrafo pagina 2	PRB (Problemas y preocupaciones del alumno) frente a CTR (Complejidad de la tarea)	"..resultaba complicado centrarse en un aspecto importante en lugar de desviar entre los detalles de menor importancia..."	Cuando hay una valoración negativa y es una tarea, siempre es CTR (Complejidad de la tarea).
	6º párrafo página 3	INV (Contexto de investigación) frente a AUT (Autoestima)	"...en el papel de profesor para encontrarme de nuevo en la ardua tarea de enseñar y corregir a alguien que ejecutaba mejor que yo.."	En este caso es AUT (Autoestima).

En esta tabla se localizaba en el texto la duda, se describía, se especificaba el ejemplo y se reflejaba el acuerdo que se obtuvo por parte de los dos codificadores.

Este acuerdo fue esencial en cada parte, puesto que determinó el significado de aquellos datos más complejos de interpretar y facilitó el llegar con apremio al deseado porcentaje de coincidencias. El tanto por ciento de confiabilidad superó el 80% en las dos últimas sesiones de entrenamiento. (Ver Tabla III.12)

Tabla III.12.

Sesiones de entrenamiento con los resultados de cada una de las sesiones.

	1ª SESIÓN 4/2/03	2ª SESION 5/2/03	3ª SESIÓN 10/2/03	4ª SESIÓN 12/02/03	5ª SESIÓN 15/2/03	6ª SESIÓN 16/2/03	7ª SESIÓN 17/2/03	8ª SESIÓN 18/2/03
<b>Nº DE PÁRRAFOS</b>	11	4	6	11	5	11	7	5
<b>TOTAL CATEGORÍAS</b>	109	76	144	164	90	184	170	79
<b>COINCIDENCIAS</b>	58	46	84	108	54	136	146	70
<b>% CONFIABILIDAD</b>	53%	61%	58%	66%	60%	74%	86%	89%



La fiabilidad la hemos hallado según el índice de porcentaje de acuerdo de Anguera (1983) el cual se obtiene según la siguiente fórmula: (Ver figura III.14)

$$\text{Índice de porcentaje de acuerdos} = \frac{\text{Nº de intervalos de acuerdos}}{\text{Nº de intervalos de acuerdos} + \text{Nº de intervalos de desacuerdos}} \times 100 = \dots\%$$

A partir de este instante y tras la confirmación de la fiabilidad entre los codificadores, se codificaron todos los textos para finalmente incluir los datos en el programa informático *AQUAD five* versión 5.7 en español para su posterior análisis.

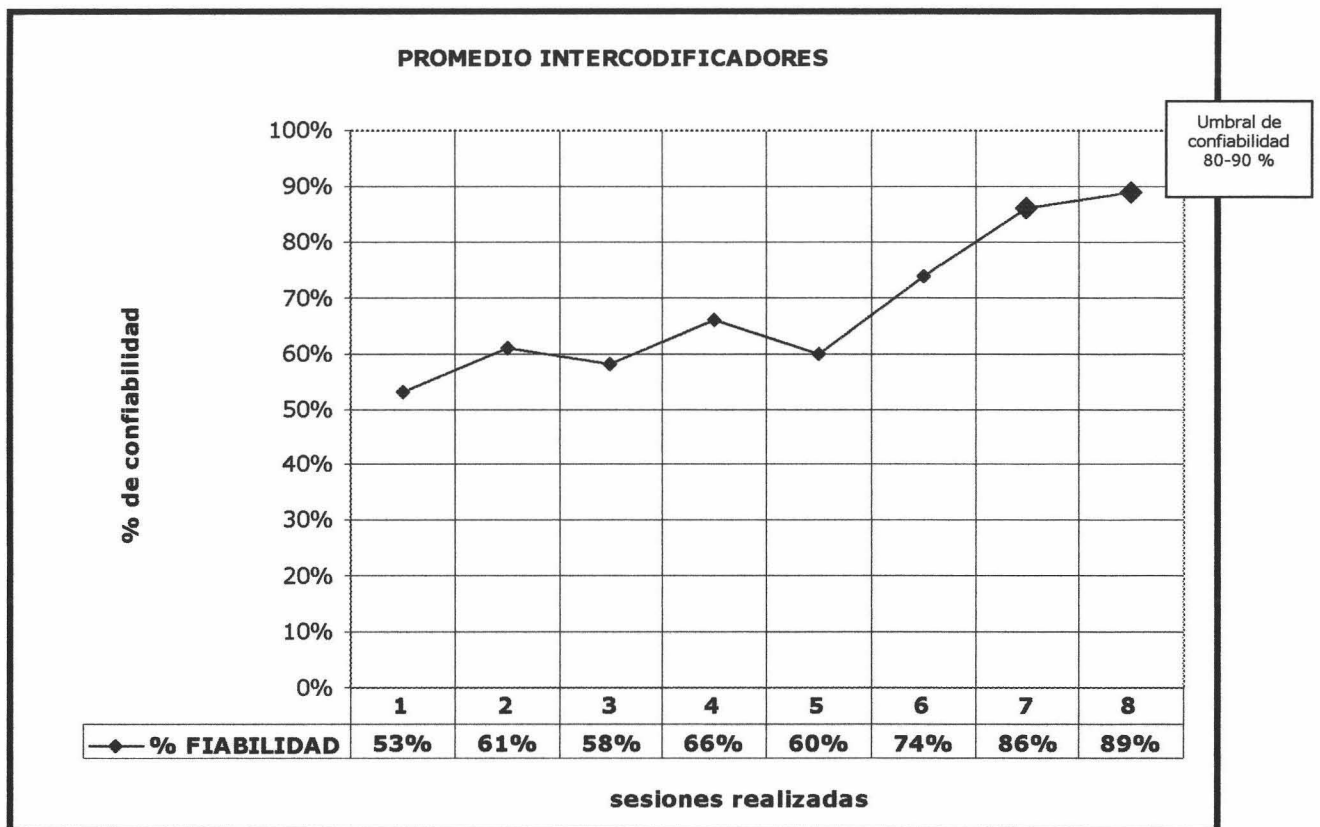


Figura III.14. Confiabilidad tras en el entrenamiento de codificación. Promedio intercodificadores.

### **3.3.2.2. Estadística Descriptiva.**

La base de datos cualitativos se ha obtenido al codificar los diarios de los profesores utilizando el programa *AQUAD five*, versión 5.7 para *Windows*, y los datos han sido las frecuencias de la codificación. Con esos datos se ha procedido igual que con los datos cuantitativos, introduciendo los mismos en el programa Excel 5.0 para pasarlos al SPSS. A estos datos se le aplicó el tratamiento estadístico para comprobar las diferencias de medias.


Para todas las variables discretas, puesto que lo que reflejan los datos es el número de veces que aparece la categoría estudiada, se ha empleado la estadística descriptiva para hallar los parámetros muestrales fundamentales: Media, desviación típica, error estándar de la media, valores mínimo y máximo observados en cada muestra así como el número de casos sobre los que se han realizado los cálculos. Para ello, hemos aplicado dentro de *ANALIZAR* el procedimiento *FRECUENCIAS* que nos proporciona las frecuencias absolutas de aparición de cada modalidad ó valor de la variable considerada así como sus frecuencias relativas y las mismas expresadas en tantos por ciento, así como la media y desviación típica de dichos datos.

### **3.3.2.3. Estadística Inferencial.**

En la segunda parte de este trabajo se analizó el conocimiento práctico del profesor de esquí. Dado que se han analizado una serie de variables en tres fases y cada fase a su vez en tres sesiones; para comparar dichas sesiones de una misma fase, así como las tres fases, se ha aplicado el test no-paramétrico de Friedman que se puede

considerar una extensión a más de dos grupos del test de Wilcoxon. El test de Friedman comprueba si existen diferencias entre los rangos medios para varias muestras relacionadas.

Al igual que en el análisis cuantitativo, hemos aplicado la penalización de Bonferroni para poder afirmar a un error global alfa del 0,05 en qué variables del total se presentaba significación, que consistía en dividir el error  $\alpha / k$ , siendo k el número de variables que se comparan. Así como los indicios de significación explicados en el análisis de los datos cuantitativos.



CAPITULO IV  
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

## IV. RESULTADOS

### 4.1. COMPETENCIAS DOCENTES

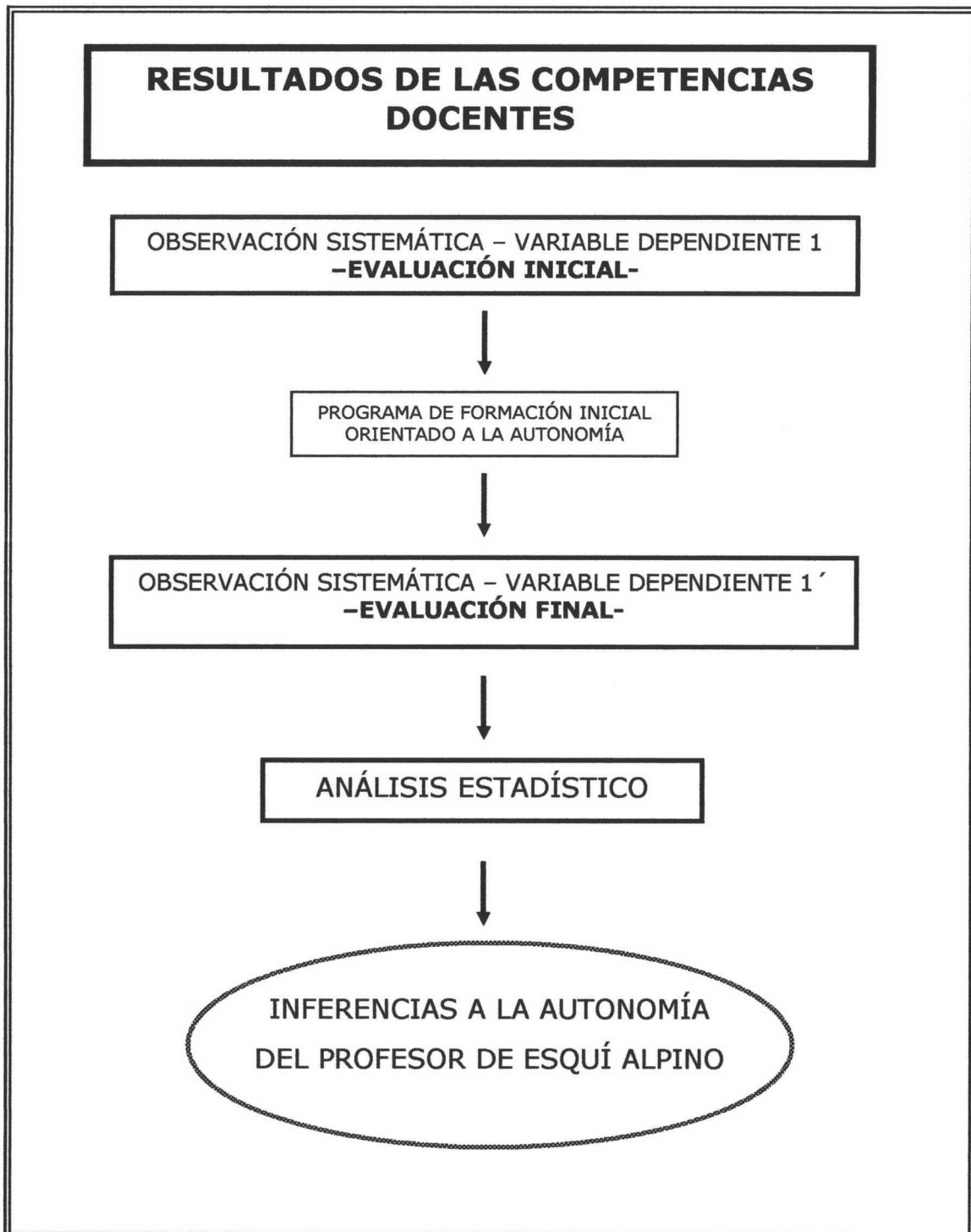


Figura IV.1. Esquema de los resultados de las competencias docentes.

#### 4.1.1. Análisis de las competencias docentes.

El análisis de las competencias del profesor de esquí se ha realizado por bloques y por competencias.

Los bloques eran: presentación de la tarea, demostración del profesor, *feedbacks*, organización y tareas. Las competencias estaban incluidas en los bloques y fueron un total de 24.

En el análisis por bloques se sumaron las puntuaciones de cada una de las competencias y se compararon los totales en el instante inicial y final. Dado que dichos totales al aplicar el test de normalidad fueron normales, se compararon los valores medios inicial y final en cada bloque mediante el test de Student para muestras apareadas. Lo podemos comprobar en las tablas IV.1 y IV.2, donde hemos denominado cada bloque de la siguiente forma:

- Presentación de la tarea: en la evaluación inicial (PRESTOTA) y en la final (PRESTOTF).
- Demostración del profesor: inicial (DEMTOTA) y final (DEMTOTF).
- *Feedback*: inicial (FEEDTOTA) y final (FEEDTOTF).
- Organización: inicial (ORGATOTA) y final (ORGATOTF).
- Tareas: inicial (TARETOTA) y final (TARETOTF).

Tabla IV.1.

Valores totales por bloques de variables. Comparación. Estadística Descriptiva.

	<b>Bloques</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desviación típ.</b>	<b>Error típ. de la media</b>
Par 1	PRESTOTA	10,9	12	2,76	0,797
	PRESTOTF	15,04	12	1,18	0,342
Par 2	DEMTOTA	7,06	12	0,75	0,219
	DEMTOTF	7,5	12	1,22	0,353
Par 3	FEEDTOTA	5,6	12	1,93	0,558
	FEEDTOTF	7,4	12	1,10	0,319
Par 4	ORGATOTA	6,8	12	1,42	0,410
	ORGATOTF	10,9	12	0,55	0,158
Par 5	TARETOTA	10,7	12	1,18	0,342
	TARETOTF	13,8	12	1,20	0,347

Tabla IV.2.

Test de Student. Pruebas de muestras relacionadas.

	<b>Bloques</b>	<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
Par 1	PRESTOTA - PRESTOTF	-6,829	11	0,00002
Par 2	DEMTOTA - DEMTOTF	-1,361	11	0,2007
Par 3	FEEDTOTA - FEEDTOTF	-3,758	11	0,0031
Par 4	ORGATOTA - ORGATOTF	-12,431	11	0,00002
Par 5	TARETOTA - TARETOTF	-12,006	11	0,00002

Los resultados que obtenemos después de la aplicación del test de Student muestran que todos los bloques menos la demostración del profesor (Par 2 en la tabla IV.2.), sufrieron una variación significativa, con valores de  $p$  menor o igual a 0,05.

En conjunto, el profesor obtiene mayor eficacia gracias a la mejora global en la presentación de la tarea, en los *feedbacks*, en la organización y en las tareas. Sin embargo, la demostración del profesor no es significativa.

En el análisis por competencias docentes (ver Tabla IV.3): se

Tabla IV.3.

Resultados de las competencias docentes, según la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Rangos promedios, valores de z y de p.

DESCRIPCIÓN	Cdg	Test inicial Rango promedio	Test final Rango promedio	Valor de Z	Valor de P
<b>I. PRESENTACIÓN DE LA TAREA</b>					
Presentación e información general	PRE	x2 - 1,50	x3 - 4,42	- 2,197	0,028
Información inicial de la tarea	IIT	X4 - 0,00	x5 - 6,50	-3,062	<b>0,002</b>
Tiempo empleado en la información	TII	x6 - 0,00	x7 - 0,60	-2,937	0,003
Utilización de recursos didácticos en la presentación de la tarea	REP	X8 - 5,63	X9 - 6,21	-0,936	0,349
Control atención del alumno	CON	X10 - 0,00	X11 - 6,50	-3,059	<b>0,002</b>
Posición de profesor en la presentación de la tarea	POP	X12 - 5,50	X13 - 6,70	-2,197	0,028
<b>II. DEMOSTRACIÓN DEL PROFESOR</b>					
Número de demostraciones en relación al número de tareas	NDT	X14 - 7,13	X15 - 5,25	-2,394	0,017
Utilización del canal verbal	UCV	X16 - 0,00	X17 - 6,50	-2,825	0,005
Calidad técnica y velocidad de la demostración	CAT	X18 - 6,67	X19 - 5,20	-0,625	0,532
Posición y evolución de profesor en la demostración	POD	X20 - 0,00	X21 - 6,00	-1,961	0,050
<b>III. FEEDBACKS</b>					
Número de <i>feedbacks</i> en relación al número de tareas	NFT	X22 - 3,50	X23 - 5,19	-2,253	0,024
Tipo de <i>feedbacks</i> específicos/no específicos	FEN	X24 - 6,00	X25 - 6,00	-2,353	0,019
Tipo de <i>feedbacks</i> individual/grupo/parejas	FIG	X26 - 2,00	X27 - 6,40	-2,866	0,004
Canal de transmisión verbal/visual/mixto	CTR	X28 - 0,00	X29 - 4,50	-2,040	0,041
<b>IV. ORGANIZACIÓN</b>					
Elección de la pista y del remonte mecánico	EPR	X30 - <b>0,00</b>	X31 - <b>6,50</b>	-3,062	<b>0,002</b>
Aprovechamiento de la pista	APP	X32 - 0,00	X33 - 6,50	-3,061	<b>0,002</b>
Seguridad	SEG	X34 - 0,00	X35 - 6,50	-3,059	<b>0,002</b>
Tiempo empleado en la organización	TIO	X36 - 0,00	X37 - 6,50	-3,061	<b>0,002</b>
<b>V. TAREAS</b>					
Tipo de ejercicio principal/auxiliar	EPA	X38 - 0,00	X39 - 6,50	-3,062	<b>0,002</b>
Tipo de ejecución individual/parejas/grupo	EIG	X40 - 2,00	X41 - 5,89	-2,616	0,009
Progresión técnica	PRO	X42 - 0,00	X43 - 6,50	-3,065	<b>0,002</b>
Utilización de recursos didácticos en la tarea	RET	X44 - 1,50	X45 - 7,00	-2,670	0,008
Tiempo de compromiso motor	TIE	X46 - 7,28	X47 - 4,17	-2,083	0,037
Posición del profesor durante la tarea	POT	X48 - 0,00	X49 - 6,50	-3,059	<b>0,002</b>



realizaron todas las comparaciones utilizando los test para muestras apareadas o dependientes, aplicando el test de Student para las variables normales y el test de Wilcoxon para las variables no normales.

Observamos en la tabla IV.3 que los valores de  $z$  en todas las competencias docentes son negativos, lo que nos indica que los resultados de la evaluación final son superiores que en la toma de datos de la evaluación inicial. Es decir, que tras aplicar el programa de formación se han incrementado las frecuencias de las competencias docentes del profesor de esquí.

El profesor de esquí ha incrementado sus puntuaciones en las competencias observadas, por tanto un resultado clave en este punto es que, en líneas generales, se han conseguido profesores más eficaces.

Los valores de  $p$  son el resultado de las diferencias que existen en el rango promedio de cada competencia antes y después. En la tabla anterior marcamos una diferencia importante de los rangos en la competencia "elección de la pista y del remonte mecánico", la cual tras el análisis estadístico el valor de  $p$  indica una gran variación significativa.

Al aplicar la *penalización* de Bonferroni nos encontramos que tenemos 9 competencias con valores de  $p \leq 0,0021$ , las cuales se han subrayado en la tabla IV.3. Esto nos indica que las competencias con estos valores destacan por su gran significación. En la figura

IV.2. relacionamos los bloques con las 9 competencias más significativas al aplicarles la penalización indicada.

		Competencias más significativas: $p \leq 0,0021$
<b>PRESENTACIÓN DE LA TAREA</b>	<b>22%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA</li> <li>•CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO</li> </ul>
DEMOSTRACIÓN DEL PROFESOR	0%	
FEEDBACKS	0%	
<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>45%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO</li> <li>•APROVECHAMIENTO DE LA PISTA</li> <li>•SEGURIDAD</li> <li>•TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN</li> </ul>
<b>TAREAS</b>	<b>33%</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•TIPO DE EJERCICIO PRINCIPAL/AUXILIAR</li> <li>•PROGRESIÓN TÉCNICA</li> <li>•POSICIÓN DEL PROFESOR DURANTE LA TAREA.</li> </ul>

Figura IV.2. % de los bloques en función de las competencias más significativas aplicando la "penalización" de Bonferroni.

Comprobamos que tras el programa de formación, la actuación del profesor de esquí alpino se basó en una gran organización, seleccionó la pista adecuada al nivel de sus alumnos, aprovechó cada tramo de pista, con un elevado control del tiempo, buscó la eficacia organizativa en la actividad desarrollada y supo cómo situar a sus alumnos en función de las situaciones que se encontró en la pista. Siempre tuvo en cuenta la seguridad en todas sus actuaciones. Además, nos encontramos con un profesor que transmitió correctamente los ejercicios técnicos a sus alumnos, en los cuales consiguió una gran atención y concentración en sus propuestas docentes.

Todo esto nos lleva a completar el perfil del profesor eficaz que busca la autonomía, con la soltura que consiguió cuando aplicó tanto los ejercicios principales como los auxiliares, tuvo presente cómo debían progresar sus alumnos y además, mejoró su localización espacial consiguiendo estar bien situado en cada tarea.

A partir de la figura IV.2, vamos a desarrollar los resultados más significativos que hemos obtenido explicando de manera individual y dentro de los bloques más significativos (presentación de la tarea, organización y tareas) lo más importante, nombrando aquellos profesores con mayores diferencias en las evaluaciones iniciales y finales, los que han tenido mayores incrementos o han progresado más tras el programa de formación; además veremos los profesores que más se han acercado a la plena eficacia en cada una de las competencias tras el análisis estadístico, aquellos que han obtenido **3** en la competencia correspondiente.

#### **4.1.1.1 Información inicial de la tarea.**

La información inicial de la tarea se centraba en valorar cómo daba el profesor en formación la información a sus alumnos durante la clase de esquí, en conocer si todos le escuchaban y si además, comentaba y comparaba sus explicaciones con las sensaciones que se suelen tener en la realización del ejercicio planteado.

Los resultados son bastante positivos en esta competencia docente, el profesor mejora de manera clara todos los criterios de eficacia observados tras la evaluación final. Podemos ver que de los 12 sujetos, los números 2 y 11 son los que experimentan mayor

cambio en esta competencia después de la aplicación del programa de formación inicial. (Ver tabla IV.4 y figura IV.3)

En la tabla IV.4 la diferencia del valor de la media entre la evaluación final y la inicial es de 0,88. Esta diferencia nos ayuda a entender el incremento conseguido en general en todos los sujetos, es decir, la progresión que han tenido los profesores en la competencia analizada.

Los sujetos que obtienen mayores valores son el 6, el 8 y el 10. Cumplen prácticamente todos los criterios de eficacia en la información inicial de la tarea.

Tabla IV.4.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *información inicial de la tarea*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA - INICIAL	1,5	1,66	2	1,5	1,6	2,2	1,42	2,5	1,4	2,4	1,5	1,5	21,2	a1=1,76
INFORMACIÓN INICIAL DE LA TAREA - FINAL	2,5	2,71	2,8	2,42	2,44	3	2,16	3	2,33	3	2,8	2,5	31,7	a2=2,64
diferencias	1	1,05	0,8	0,92	0,84	0,8	0,74	0,5	0,93	0,6	1,3	1	10,5	0,88

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

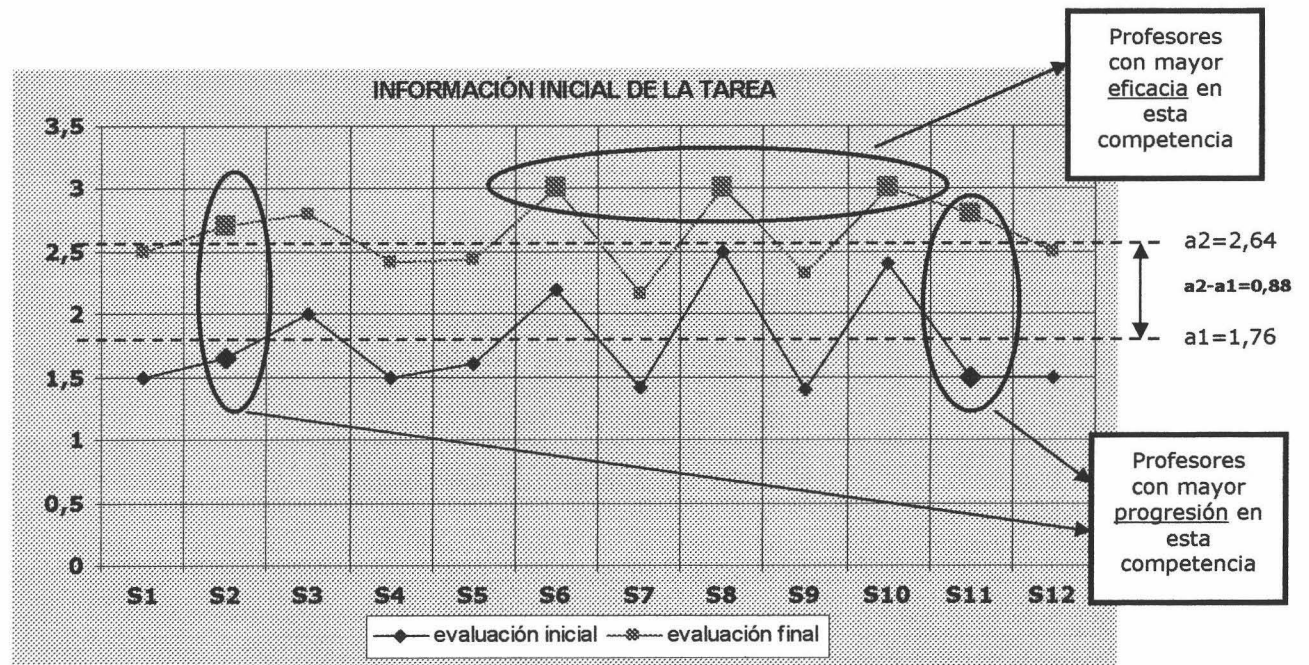


Figura IV.3. Figura global de la *información inicial y final de la tarea*, antes y después del proceso formativo.

#### 4.1.1.2 Control de la atención del alumno.

En el control de la atención del alumno la lista de control utilizada, valoró lo que dijo o hizo el profesor para controlar la atención del alumno.

En la tabla IV.5 y la figura IV.4, podemos comprobar que los mejores cambios lo han experimentado los sujetos 3 y 7. En general, los profesores de esquí dan importancia a la disciplina durante sus clases, además de procurar tener siempre la constante atención del alumno en las explicaciones, a veces complicado por las aglomeraciones de otros esquiadores o la climatología. Los profesores en formación que consiguieron mayores valores en la competencia fueron el 6 y el 10.



La diferencia entre el valor de la media de la evaluación final e inicial es de 0,67, esto nos indica cómo en los demás análisis de las competencias, que los profesores en formación han progresado adecuadamente en su formación, tras recibir la formación con el programa que se ha desarrollado. (Ver la figura IV.4.)

Tabla IV.5.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *control de la atención del alumno*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO - INICIAL	2,25	1,83	1,75	1,5	1,8	2,4	1,42	2,5	1,6	2,6	1,5	2	23,2	b1=1,93
CONTROL ATENCIÓN DEL ALUMNO - FINAL	2,5	2,71	2,8	2	2,66	3	2,66	2,6	2,33	3	2,4	2,66	31,3	b2=2,60
diferencias	0,25	0,88	1,05	0,5	0,86	0,6	1,24	0,1	0,73	0,4	0,9	0,66	8,17	0,67

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

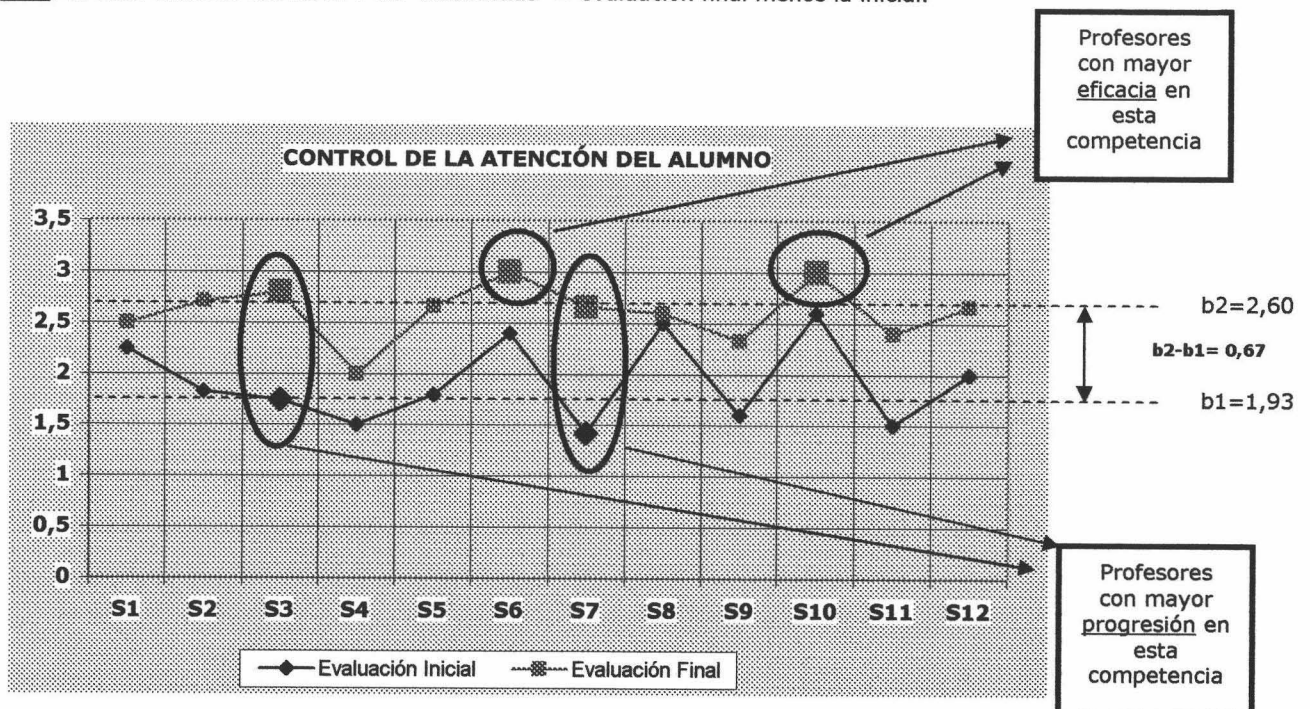


Figura IV.4. Figura global del *control de la atención del alumno*, antes y después del proceso formativo.

#### 4.1.1.3 Elección de la pista y del remonte mecánico.

En la elección de la pista y del remonte mecánico, el profesor debía tener en cuenta si la pista que seleccionó tenía la inclinación y la nieve adecuada al nivel de sus alumnos y, en el caso de utilizar un remonte mecánico, que fuera el adecuado para esos alumnos.

Los resultados de la tabla IV.6 y la figura IV.5, nos indican una gran mejoría en la actuación del profesor, en concreto en esta competencia destacamos a los sujetos 2, 7, 9 y 12, con una mayor progresión que sus compañeros. Es de destacar que los profesores seleccionaron mejor, en casi todos los casos, la pista para desarrollar la clase. Los más eficaces, con un resultado máximo de 3, fueron los sujetos 6, 9, 10, 11 y 12. La diferencia entre las medias es importante, con un valor de 1,07.

Tabla IV.6.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *elección de la pista y del remonte mecánico*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO - INICIAL	2	1,5	1,5	1,66	2	2	1,28	1,75	1,4	2,4	2	1,5	20,99	c1=1,74
ELECCIÓN DE LA PISTA Y DEL REMONTE MECÁNICO - FINAL	2,66	2,71	2,6	2,71	2,77	3	2,5	2,8	3	3	3	3	33,7	c2=2,81
diferencias	0,66	1,21	1,1	1,05	0,77	1	1,22	1,05	1,6	0,6	1	1,5	12,76	1,07

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

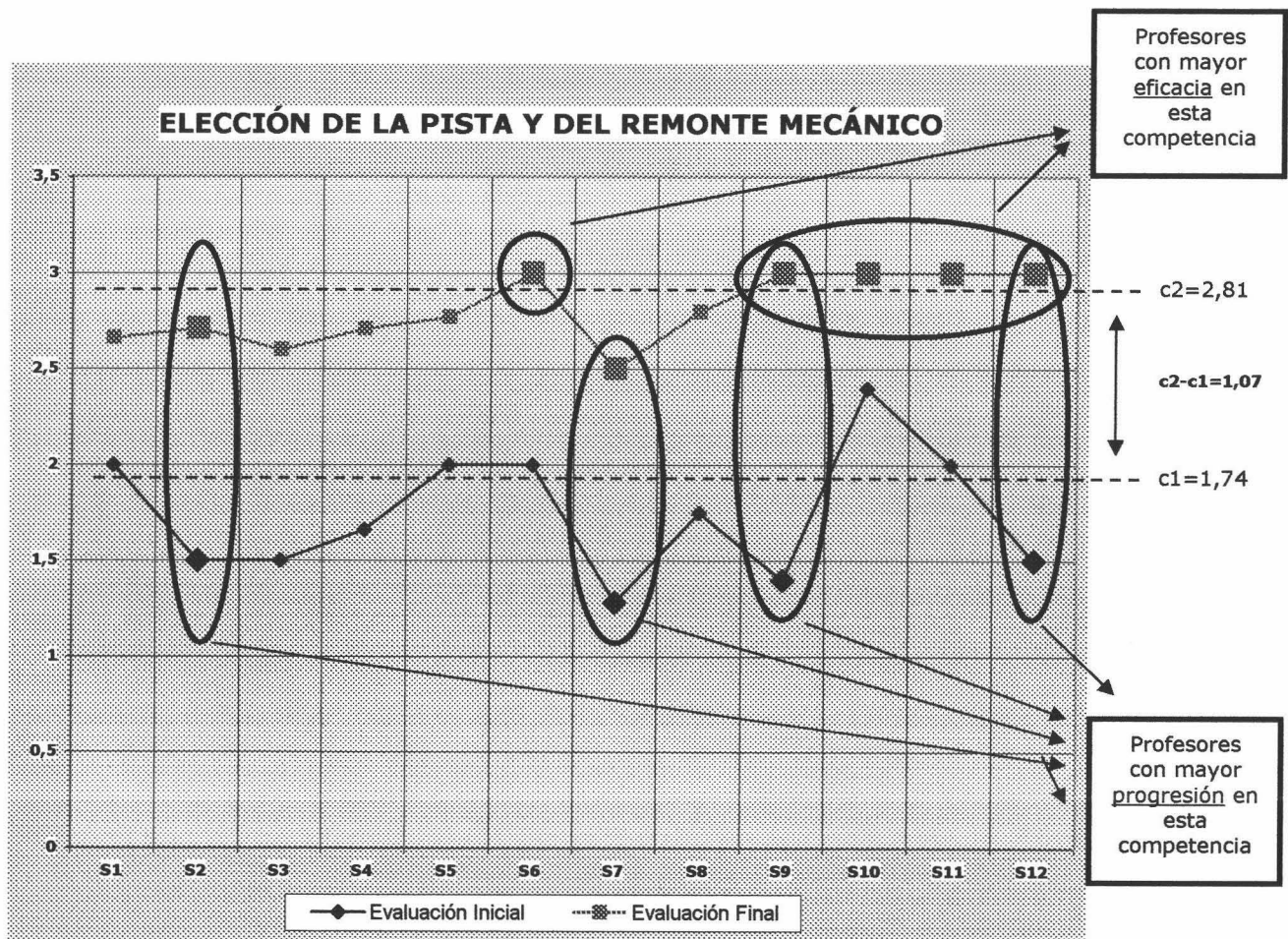


Figura IV.5. Figura global de la *elección de la pista y del remonte mecánico*, antes y después del proceso formativo.

#### 4.1.1.4 Aprovechamiento de la pista

El aprovechamiento de la pista es también una de las competencias que más ha evolucionado para el profesor de esquí. La aglomeración de público en la zona de principiantes donde estaban los profesores, la calidad de la nieve y la diferencia de pendiente en una misma pista, son factores que debía tener en cuenta el profesor. El resultado final nos dice que el profesor tuvo en cuenta estos



factores y pudo aprovechar mejor la pista con su grupo de alumnos. La diferencia de la media final respecto a la inicial fue de 1,03.

Destacamos a los sujetos 3, 6 y 12, con un aceptable incremento que podemos comprobar en la tabla IV.7 y en la figura IV.6. Los profesores después de su formación inicial han seleccionado y aprovechado, con garantías, el mejor área esquiable para sus alumnos. Los sujetos más eficaces fueron el 6, el 10 y el 12.

Tabla IV.7.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *aprovechamiento de la pista*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
APROVECHAMIENTO DE LA PISTA - INICIAL	2	1,5	1,5	1,66	2	1,6	1,28	2	1,4	2,4	2	1,5	20,8	d1=1,73
APROVECHAMIENTO DE LA PISTA - FINAL	2,7	2,71	2,8	2,71	2,77	3	2,5	2,6	2,66	3	2,8	3	33,2	d2=2,76
diferencias	0,7	1,21	1,3	1,05	0,77	1,4	1,22	0,6	1,26	0,6	0,8	1,5	12,4	1,03

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

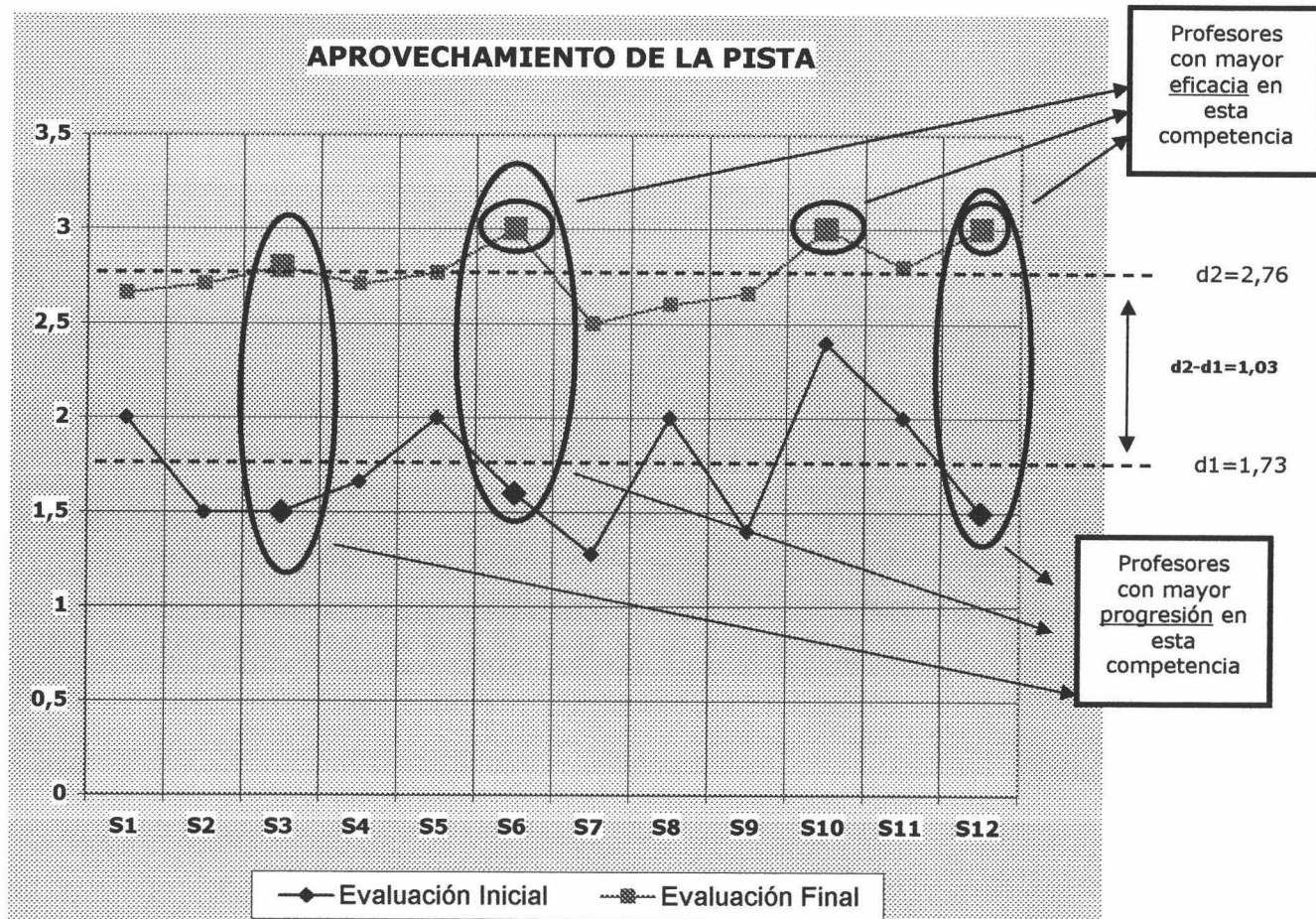


Figura IV.6. Figura global del *aprovechamiento de la pista*, antes y después del proceso formativo.

#### 4.1.1.5 Seguridad.

La seguridad es la competencia que siempre tiene que estar presente al iniciar cualquier intervención en la clase de esquí. El esquí alpino, como deporte de deslizamiento tiene en contra, entre otros, un factor como el equilibrio, puesto que si lo perdemos tendríamos un percance que nadie desea. Por tanto, para nuestros profesores ha supuesto una clara mejoría en la búsqueda de su autonomía por la permanente aplicación de esta competencia en sus actuaciones.

En la tabla IV.8 y la figura IV.7 destacamos a los sujetos 3, 7 y 9, en los cuales se ha notado un incremento importante en esta competencia, la seguridad. Pero en todos los profesores, ha quedado claro el desarrollo de la seguridad en sus clases teniendo presentes las normas del esquiador y además, sin olvidar factores como la meteorología, el área esquiabile, las aglomeraciones de esquiadores ó las advertencias sobre posibles peligros que realiza el personal de la estación, que son fundamentales para la seguridad de los alumnos. Los profesores más eficaces han sido el 6 y el 10, ambos con un valor de 3. La diferencia entre las medias ha sido de 0,91.

Tabla IV.8.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *seguridad*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
SEGURIDAD – INICIAL	1,8	1,5	1,3	1,33	1,8	2,4	1,28	2	1,4	2,8	2,3	2	21,8	e1=1,81
SEGURIDAD – FINAL	2,5	2,71	2,8	2,42	2,77	3	2,66	2,8	2,83	3	2,6	2,7	32,8	e2=2,72
diferencias	0,8	1,21	1,6	1,09	0,97	0,6	1,38	0,8	1,43	0,2	0,4	0,7	11	0,91

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

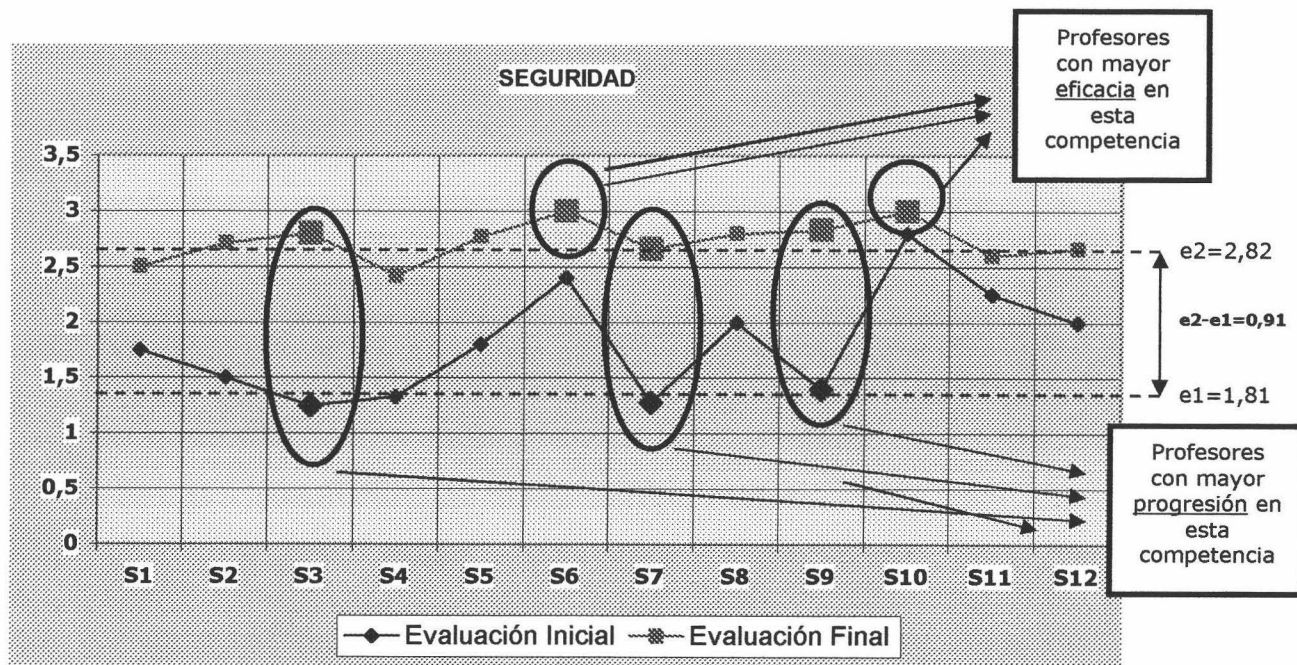


Figura IV.7. Figura global de la *seguridad*, antes y después del proceso formativo.

#### 4.1.1.6 Tiempo empleado en la organización.

En el tiempo empleado en la organización, los profesores también han demostrado su gran preocupación por no perder tiempo y sobre todo, por organizarse mejor.

Destacamos los sujetos 2 y 3, en los cuales se ven las mayores diferencias. Los que han conseguido mayor eficacia en organizar la actividad han sido el 3, el 6, el 8 y el 10. Además sus alumnos conocían lo que tenían que hacer y dónde debían situarse en la pista. Con una diferencia entre las medias de 1,06. (Ver tabla IV.9 y figura IV.8)

Tabla IV.9.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *tiempo empleado en la organización*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN - INICIAL	1,3	1,33	1,3	1,33	1,8	2	1,28	2	1,2	2,4	1,5	1,5	18,8	f1=1,57
TIEMPO EMPLEADO EN LA ORGANIZACIÓN - FINAL	2,5	2,71	2,8	2,42	2,77	2,8	2,33	2,8	2,5	2,8	2,6	2,7	31,6	f2=2,63
diferencias	1,3	1,38	1,6	1,09	0,97	0,8	1,05	0,8	1,3	0,4	1,1	1,2	12,8	1,06

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

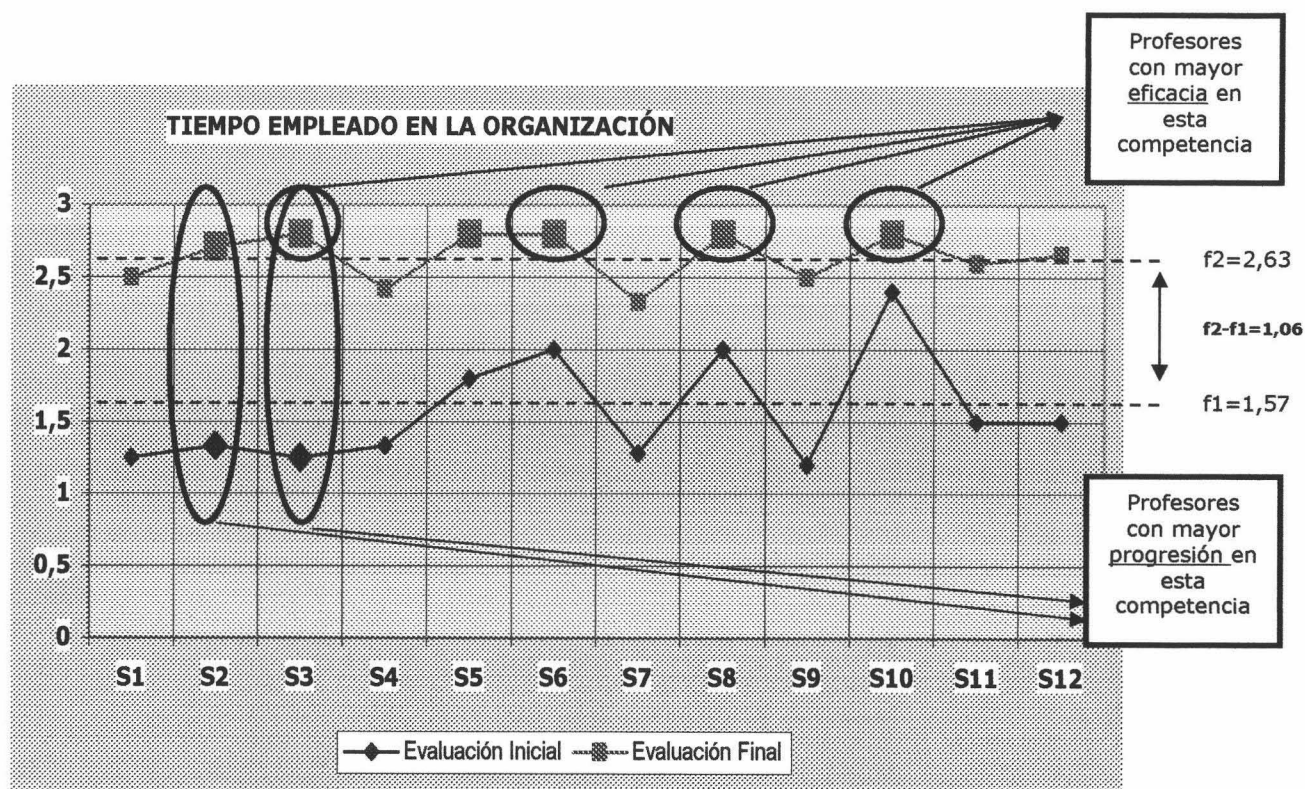


Figura IV.8. Figura global del *tiempo empleado en la organización*, antes y después del proceso Formativo.



#### 4.1.1.7 Tipo de ejercicio (principal y auxiliar)

En el tipo de ejercicio, destacamos en la tabla IV.10 y en la figura IV.9 al sujeto 1, que es el que mayor diferencia ha tenido en esta competencia después de la aplicación del programa de formación que hemos desarrollado.

El profesor ha sabido utilizar los ejercicios, tanto principales como los auxiliares, en función de las necesidades que tenían sus alumnos, y además los adaptó en aquellos alumnos con mayores carencias técnicas. Los profesores que han obtenido mayor eficacia fueron el 1, el 6, el 10 y el 12.

Tabla IV.10.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *tipo de ejercicio (principal / auxiliar)*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
TIPO DE EJERCICIO principal/auxiliar - INICIAL	1,3	1,83	1,5	1,33	1,6	2,4	1,28	1,8	1,6	2	1,5	2	20	g1=1,67
TIPO DE EJERCICIO principal/auxiliar - FINAL	3	2,71	2,8	2,71	2,44	3	2,16	2,6	2,33	3	2,4	3	32,2	g2=2,67
diferencias	1,7	0,88	1,3	1,38	0,84	0,6	0,88	0,9	0,73	1	0,9	1	12,1	1,00

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

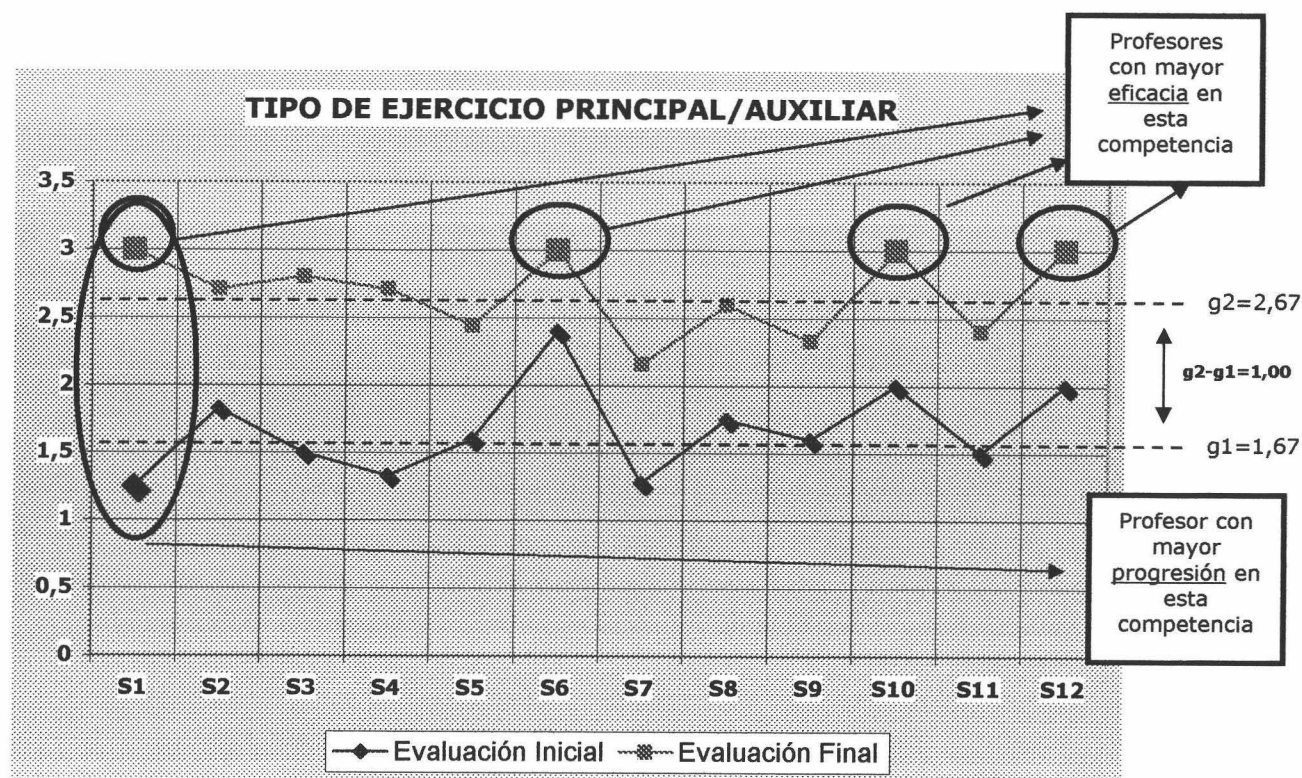


Figura IV.9. Figura global del *tipo de ejercicio principal/auxiliar*, antes y después del proceso formativo

#### 4.1.1.8 Progresión técnica.

La progresión técnica era una competencia siempre importante, no olvidemos que los alumnos de estos profesores querían aprender y un parámetro evidente fue si progresaron técnicamente o no.

Destacamos en la tabla IV.11 y en la figura IV.10 a los sujetos 1 y 9, como aquellos con mayor diferencia tras la evaluación final, los que han progresado más tras el programa de formación. Los profesores han planteado mejores progresiones técnicas en función de las necesidades de sus alumnos, han variado el ejercicio si han verificado carencias reiteradas y claramente han conseguido que los alumnos progresen técnicamente. Y los profesores que han

conseguido mayor eficacia han sido el 1, el 5, el 6 y el 10. La diferencia de las medias ha sido de 0,94.

Tabla IV.11.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *progresión técnica*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
PROGRESIÓN TÉCNICA - INICIAL	1,8	1,66	1,5	1,33	1,8	2,4	1,28	2	1,4	2,4	2	2	21,5	h1=1,79
PROGRESIÓN TÉCNICA - FINAL	3	2,71	2,6	2,42	3	3	2,33	2,8	2,66	3	2,6	2,7	32,8	h2=2,73
diferencias	1,3	1,05	1,1	1,09	1,2	0,6	1,05	0,8	1,26	0,6	0,6	0,7	11,3	0,94

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

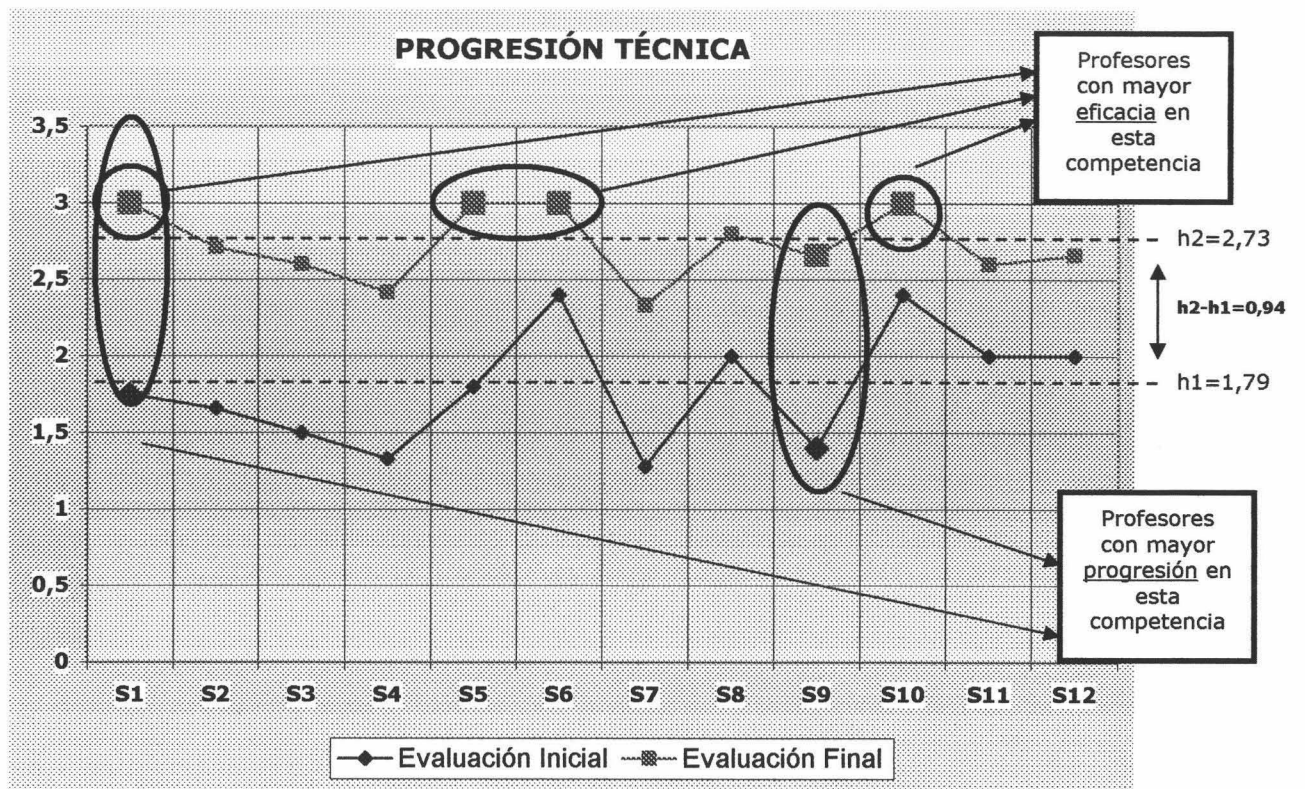


Figura IV.10. Figura global de la *progresión técnica*, antes y después del proceso formativo.



#### 4.1.1.9 Posición del profesor durante la tarea.

Finalmente, la posición del profesor durante la tarea ha tenido un gran progreso. El profesor necesitaba observar siempre a sus alumnos y para ello debía desarrollar correctamente esta competencia docente.

Destacamos en la tabla IV.12 y en la figura IV.11 a los sujetos números 3 y 5, en los cuales existieron mayores incrementos. Pero destacamos a todos porque han mejorado significativamente esta competencia, puesto que cuando observaron las evoluciones de sus alumnos, buscaron y se posicionaron en los mejores lugares de la pista, tanto si estaban parados como en movimiento. El profesor que ha obtenido mayor eficacia ha sido el 3. La diferencia entre las medias ha sido 0,94.

Tabla IV.12.

Valores de los 12 sujetos en la competencia *posición del profesor durante la tarea*, antes y después de la puesta en práctica del programa de formación.

DESCRIPCIÓN	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	total	media
POSICIÓN PROFESOR DURANTE DE LA TAREA - INICIAL	1,8	1,5	1,5	1,33	1,4	1,6	1,28	2	1,4	1,6	1,5	1,5	18,4	i1=1,53
POSICIÓN PROFESOR DURANTE DE LA TAREA - FINAL	2,7	2,42	2,8	2,42	2,77	2,6	2,33	2,6	2,16	2,3	2,4	2,3	29,7	i2=2,47
diferencias	0,9	0,92	1,3	1,09	1,37	1	1,05	0,6	0,76	0,7	0,9	0,8	11,4	0,94

Nota: el valor máximo era de 3. Y las "diferencias" = evaluación final menos la inicial.

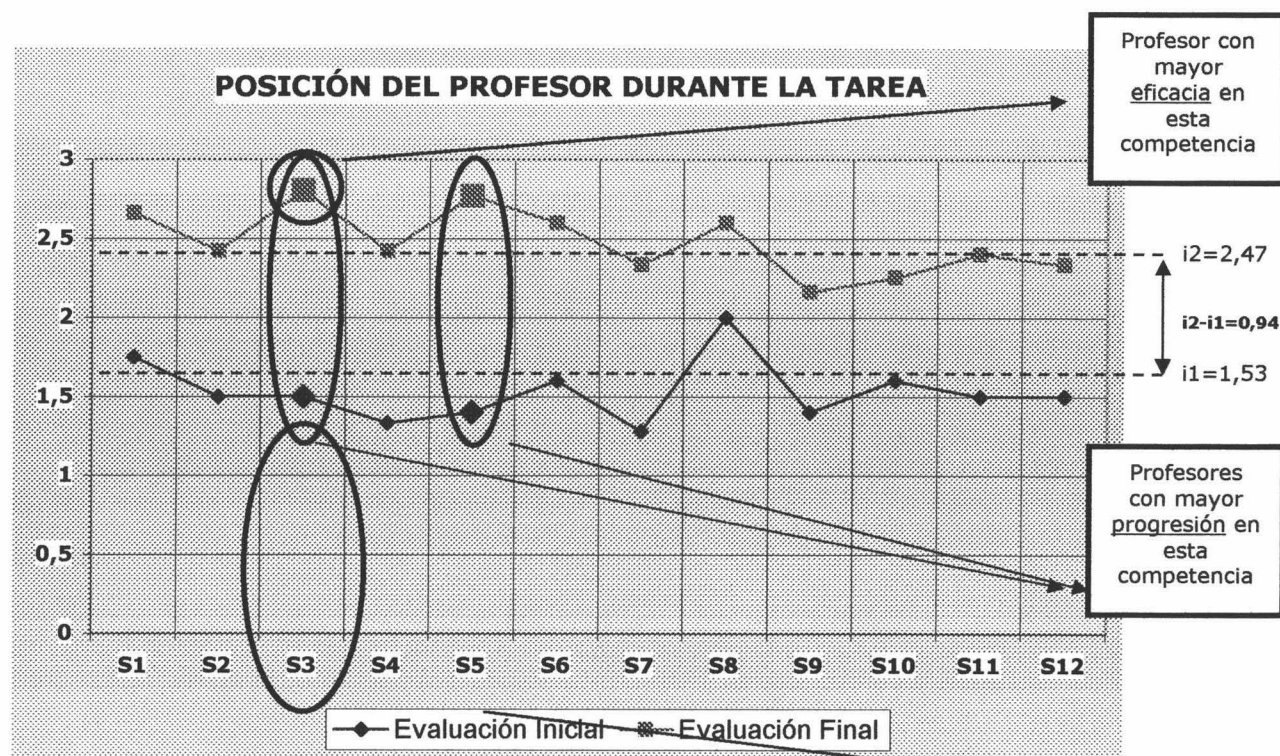


Figura IV.11. Figura global de la *posición del profesor durante la tarea*, antes y después del proceso formativo

#### 4.1.2. Resumen del análisis de las competencias docentes.

En resumen, los sujetos que más veces han conseguido el valor máximo "3" en las 9 competencias analizadas han sido los sujetos 6 y 10. Por el contrario los que no han conseguido ese valor en ninguna de esas competencias han sido los sujetos 2, 4 y 7.

Analizamos la eficacia de estas 9 competencias, siendo ésta entendida como la suma de los valores máximos en cada una de ellas (3), que en este caso fue 27. En la figura IV.12, tras sumar los valores obtenidos en esas competencias, podemos ver que los 12

sujetos superan el 80% y aquellos que se aproximaron más a la eficacia, han sido el 6 y el 10.

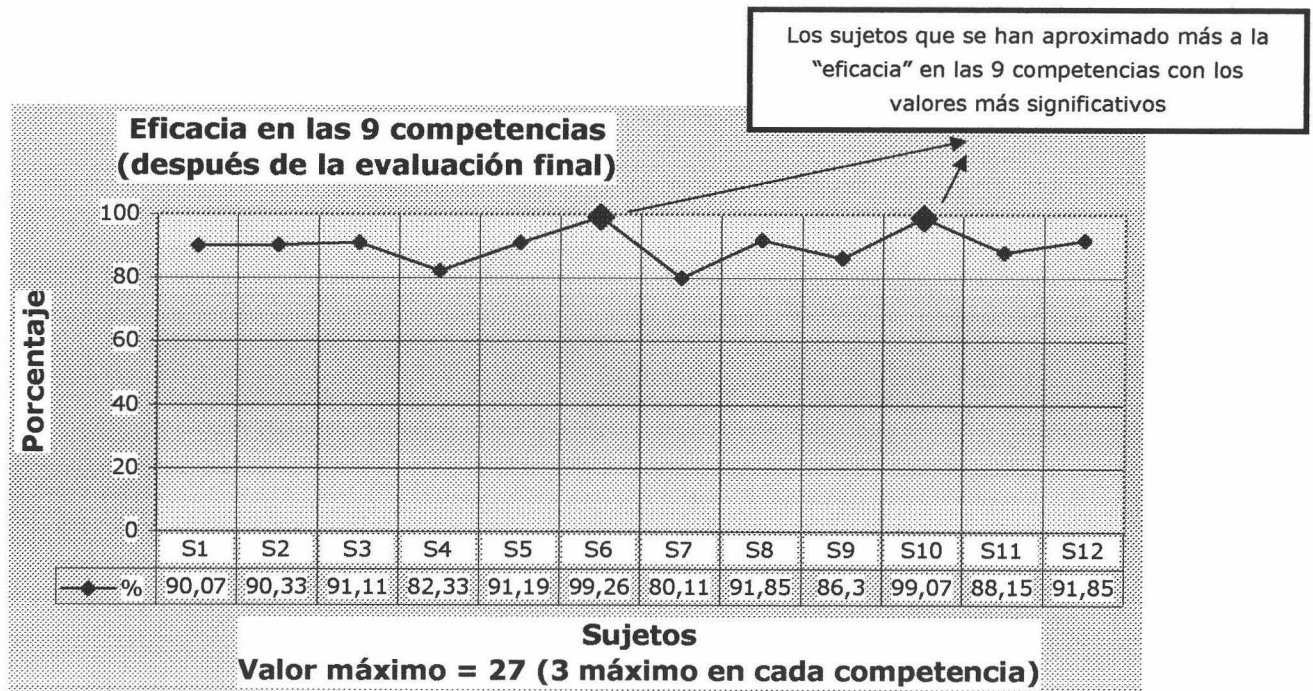


Figura IV.12. Porcentaje de eficacia en las 9 competencias con mayor significación ( $p \leq 0,0021$ ), tras la evaluación final.

Este mismo análisis lo hemos realizado con todas las competencias (24) y la suma de los valores máximos fue de 72 (100%). En la figura IV.13 el porcentaje obtenido por cada sujeto es la suma de los valores obtenidos en las 24 competencias en la evaluación final con referencia del valor máximo anterior. Podemos decir que el porcentaje general se aproxima a la eficacia general. Destacan otra vez el sujeto 6 y el 10, siendo los que menor porcentaje tienen el 7 y el 9.

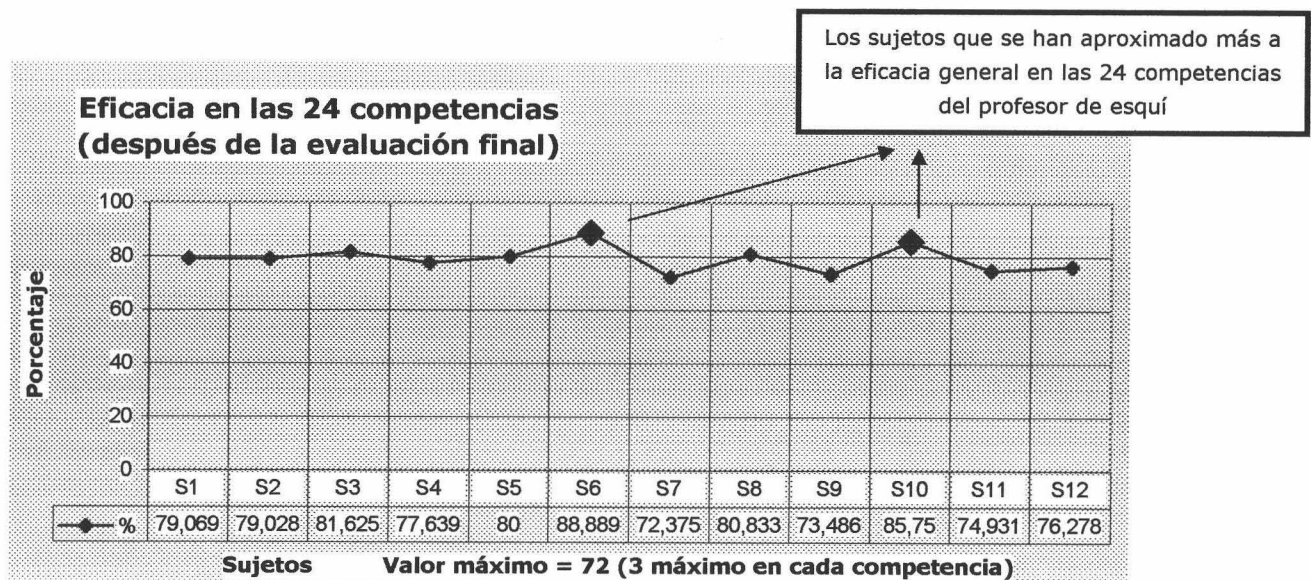


Figura IV.13. Porcentaje de eficacia en las 24 competencias del profesor de esquí alpino, tras la evaluación final.

En las 9 competencias analizadas concluimos que los profesores han progresado más en:

- Elección de la pista y del remonte mecánico (EPR).
- Aprovechamiento de la pista (APP).
- Tiempo empleado en la organización (TIO).

En esta primera parte, tras estos resultados, hemos llegado a la conclusión que en los programas de formación inicial se debe hacer hincapié sobre todo en dos competencias, cuyo valor de  $p$  indicó que no eran significativas:

- Utilización de los recursos didácticos en la presentación de la tarea ( $p= 2,349$ ).
- Calidad técnica y velocidad de la demostración ( $p= 0,532$ ).

La primera, se debe desarrollar más en la teoría y la segunda, es principalmente práctica. En este caso, recomendamos que en la formación inicial se mejore el nivel técnico de todos los profesores en formación. Sería adecuado realizar una prueba de acceso, como ocurre en el acceso a la formación del técnico deportivo en esquí alpino, donde se realiza una prueba para valorar el nivel técnico de los aspirantes. Quizás sea difícil de realizar en la Universidad con los actuales planes de estudio.

Además, dentro de estas 9 competencias, el *control de la atención del alumno* fue donde las diferencias han sido menores. En nuestro estudio hemos comprobado que cuando el profesor descuidó ese control, los alumnos tuvieron en algunos ejercicios inseguridad, sencillamente porque el profesor no consiguió la atención mínima y necesaria del alumno, entendiéndolo éste otra cosa y realizando erróneamente el ejercicio. En este caso se debe insistir en la segunda fase del programa de formación inicial, en la microenseñanza, donde el profesor debe tener como prioridad que el alumno le atienda.

Por otro lado, hemos visto cómo los sujetos 6 y 10 han destacado sobre los demás. Ellos cumplían, al igual que sus compañeros, con todos los requisitos necesarios para ser seleccionados en esta investigación. De todas formas y comprobando los resultados tan espectaculares en estos dos sujetos, queremos comentar ciertos aspectos sobre el cuestionario que tuvieron que rellenar, éste se encuentra en la figura III.1 del capítulo de metodología. Recordamos que lo rellenaron para saber el conocimiento inicial que tenían los sujetos antes del estudio.



Datos más relevantes del cuestionario:

- Cuando tenían que valorar el nivel técnico, los sujetos 6 y 10, junto al 8, 9 y 12, se atribuyeron un nivel medio-alto, catalogándose el resto de sujetos en un nivel medio.
- El sujeto 6 no tenía experiencia dando clases de esquí, sólo como profesor de pádel, pero el sujeto 10 daba clases en un club de esquí y tenía alguna experiencia. Sólo dos sujetos más, el 8 y el 11, tenían ese tipo de experiencia.
- Respecto a si se sentían capacitados para dar clase de esquí, todos los sujetos, menos el 12, respondieron afirmativamente.
- Finalmente, las expectativas generales que tenían todos, se centraban en formarse mejor para ser buenos docentes en el esquí alpino.

El sujeto 10 fue de los pocos con alguna experiencia en clases de esquí, aunque ninguno tenía titulación específica en el esquí alpino. Y en el caso del sujeto 6, nos han sorprendido sus excelentes resultados.

Tras analizar los datos cuantitativos y ver todas las diferencias por competencias en cada uno de los sujetos que presentamos en las tablas IV.13 y IV.14, se le entregó a cada uno de ellos un informe donde destacamos aquellos datos más relevantes.

Tabla IV.13.

Datos y diferencias de los sujetos 1, 2, 3, 4, 5 y 6, de la Evaluación Inicial y Final.

CDG	S1I	S1F	Dif.	S2I	S2F	Dif.	S3I	S3F	Dif.	S4I	S4F	Dif.	S5I	S5F	Dif.	S6I	S6F	Dif.
PRE	1	3	2	2	3	1	1	3	2	1	3	2	1	3	2	3	3	0
IIT	1,5	2,5	1	1,66	2,71	1,05	2	2,8	0,8	1,5	2,42	0,92	1,6	2,44	0,84	2,2	3	0,8
TII	1,25	2,66	1,41	1,33	2,57	1,24	1,5	2,6	1,1	1,5	2,57	1,07	1,4	2,44	1,04	2	2,8	0,8
REP	1,5	1,83	0,33	1,33	2,28	0,95	1,5	1,8	0,3	1,5	1,57	0,07	1	2	1	2,6	2,2	-0,4
CON	2,25	2,5	0,25	1,83	2,71	0,88	1,75	2,8	1,05	1,5	2	0,5	1,8	2,66	0,86	2,4	3	0,6
POP	2	2,33	0,33	1,83	2,57	0,74	1,75	1	-0,8	1,66	2,71	1,05	1,6	2,77	1,17	2,2	3	0,8
UCV	1,5	1	-0,5	1,66	1,14	-0,5	1,66	2,66	1	1,5	1,57	0,07	1,6	1,8	0,2	1,8	1	-0,8
CAT	2,5	2,83	0,33	1,5	2,85	1,35	1,66	2,33	0,67	1,16	2,28	1,12	1,6	3	1,4	2	3	1
NDT	2	2,16	0,16	2,16	2,42	0,26	1,75	2	0,25	2	2,14	0,14	2	1,55	-0,5	2	2,2	0,2
POD	1,75	2,5	0,75	1,66	2,71	1,05	1,66	2,66	1	1,66	2,85	1,19	1,8	2,2	0,4	2	3	1
NFT	1,5	2,16	0,66	1,66	2,14	0,48	1,5	2	0,5	1,5	2,14	0,64	2,2	2,22	0,02	3	3	0
FEN	1	2,5	1,5	1,5	1,71	0,21	1	2,66	1,66	1,33	2,66	1,33	2,6	2	-0,6	2	2,2	0,2
FIG	1,5	1,16	-0,3	1,25	1,57	0,32	1	2	1	1	2	1	1,2	2,25	1,05	1,2	2,2	1
CTR	2	2,5	0,5	2	1,85	-0,2	2	2,66	0,66	2	2,33	0,33	2	2,5	0,5	2	2,6	0,6
EPR	2	2,66	0,66	1,5	2,71	1,21	1,5	2,6	1,1	1,66	2,71	1,05	2	2,77	0,77	2	3	1
APP	2	2,66	0,66	1,5	2,71	1,21	1,5	2,8	1,3	1,66	2,71	1,05	2	2,77	0,77	1,6	3	1,4
SEG	1,75	2,5	0,75	1,5	2,71	1,21	1,25	2,8	1,55	1,33	2,42	1,09	1,8	2,77	0,97	2,4	3	0,6
TIO	1,25	2,5	1,25	1,33	2,71	1,38	1,25	2,8	1,55	1,33	2,42	1,09	1,8	2,77	0,97	2	2,8	0,8
EPF	1,25	3	1,75	1,83	2,71	0,88	1,5	2,8	1,3	1,33	2,71	1,38	1,6	2,44	0,84	2,4	3	0,6
EIG	2	2,5	0,5	2	2,28	0,28	2	2,6	0,6	2	2,14	0,14	2	2,6	0,6	2	2,6	0,6
PRO	1,75	3	1,25	1,66	2,71	1,05	1,5	2,6	1,1	1,33	2,42	1,09	1,8	3	1,2	2,4	3	0,6
RET	1,25	1,66	0,41	1,33	1,71	0,38	1,25	1,8	0,55	1,33	1,71	0,38	1,2	1,66	0,46	1,8	2,6	0,8
TIE	3	2,16	-0,8	2,33	2	-0,3	3	2,2	-0,8	2,16	2	-0,2	3	1,22	-1,8	2	2,2	0,2
POT	1,75	2,66	0,91	1,5	2,42	0,92	1,5	2,8	1,3	1,33	2,42	1,09	1,4	2,77	1,37	1,6	2,6	1

Tabla IV.14.

Datos y diferencias de los sujetos 7, 8, 9, 10, 11 y 12, de la Evaluación Inicial y Final.

CDG	S7I	S7F	Dif.	S8I	S8F	Dif.	S9I	S9F	Dif.	S10I	S10F	Dif.	S11I	S11F	Dif.	S12I	S12F	Dif.
PRE	3	3	0	3	3	0	2	2	0	3	3	0	1	3	2	3	2	-1
IIT	1,42	2,16	0,74	2,5	3	0,5	1,4	2,33	0,93	2,4	3	0,6	1,5	2,8	1,3	1,5	2,5	1
TII	1	2,5	1,5	2,5	2,6	0,1	1,4	2,5	1,1	3	3	0	1,5	3	1,5	2	2,5	0,5
REP	1,57	1,5	-0,1	1,5	2,2	0,7	1	2	1	2,4	2	-0,4	1	1	0	2,5	1,5	-1
CON	1,42	2,66	1,24	2,5	2,6	0,1	1,6	2,33	0,73	2,6	3	0,4	1,5	2,4	0,9	2	2,66	0,66
POP	1,42	2,66	1,24	2,75	2,6	-0,2	1,6	2,5	0,9	2,6	3	0,4	2	2,2	0,2	2	3	1
UCV	1,57	1,33	-0,2	1	1,5	0,5	1,6	1	-0,6	1,5	1	-0,5	1,5	1	-0,5	1,5	1	-0,5
CAT	1,28	2,33	1,05	2	2,75	0,75	1,6	2,5	0,9	2,5	3	0,5	2,5	3	0,5	2	3	1
NDT	2	2	0	2	1,8	-0,2	2	1,66	-0,3	1,8	2	0,2	2	1,8	-0,2	2	1,83	-0,2
POD	1,28	2,5	1,22	2,5	2,5	0	1,4	2,75	1,35	2,5	3	0,5	2	2,75	0,75	2	2,2	0,2
NFT	1,28	2	0,72	2,25	2	-0,3	2	2	0	2	2	0	1,75	2	0,25	2	2,16	0,16
FEN	2	2	0	1,75	2,25	0,5	1,2	2,2	1	1,4	2,33	0,93	1,66	2	0,34	1,25	1,8	0,55
FIG	1	1,5	0,5	2	2	0	1	1,8	0,8	1,4	2,33	0,93	1,33	1,4	0,07	1	1,8	0,8
CTR	2	2	0	2	2	0	2	2,2	0,2	2	2,33	0,33	2	2	0	2	2	0
EPR	1,28	2,5	1,22	1,75	2,8	1,05	1,4	3	1,6	2,4	3	0,6	2	3	1	1,5	3	1,5
APP	1,28	2,5	1,22	2	2,6	0,6	1,4	2,66	1,26	2,4	3	0,6	2	2,8	0,8	1,5	3	1,5
SEG	1,28	2,66	1,38	2	2,8	0,8	1,4	2,83	1,43	2,8	3	0,2	2,25	2,6	0,35	2	2,66	0,66
TIO	1,28	2,33	1,05	2	2,8	0,8	1,2	2,5	1,3	2,4	2,75	0,35	1,5	2,6	1,1	1,5	2,66	1,16
EPF	1,28	2,16	0,88	1,75	2,6	0,85	1,6	2,33	0,73	2	3	1	1,5	2,4	0,9	2	3	1
EIG	1,42	2	0,58	2	2,6	0,6	2	2	0	2,4	2,25	-0,2	2	2	0	2	2,66	0,66
PRO	1,28	2,33	1,05	2	2,8	0,8	1,4	2,66	1,26	2,4	3	0,6	2	2,6	0,6	2	2,66	0,66
RET	1	1,33	0,33	1	1,4	0,4	1	1	0	1	1,5	0,5	1,25	1	-0,3	1,25	1	-0,3
TIE	1,71	1,83	0,12	3	2,4	-0,6	2,4	2	-0,4	2,2	3	0,8	3	2,2	-0,8	3	2	-1
POT	1,28	2,33	1,05	2	2,6	0,6	1,4	2,16	0,76	1,6	2,25	0,65	1,5	2,4	0,9	1,5	2,33	0,83

En la tabla IV.15, destacamos de las tablas anteriores aquellos datos que se utilizaron en los informes:

- Por un lado los datos que sufrieron mayores incrementos en cada sujeto, es decir las competencias donde realmente mejoraron cada uno de ellos.



- Competencias que tenían que mejorar, puesto que la diferencia final era negativa.
- Y las competencias donde fueron más eficaces, es decir, donde obtuvieron el valor "3" en la evaluación final (este fue el criterio de eficacia que seguimos).

Tabla IV.15.

Datos más relevantes que se utilizaron para los informes de los sujetos.

<b>Sujetos</b>	<b>Mejoras (mayores incrementos en la evaluación final)</b>	<b>Lo que tienen que mejorar (diferencias negativas)</b>	<b>Donde fueron más eficaces (consiguen el 3 en la competencia)</b>
<b>Sujeto 1</b>	PRE-TII-EPF	UCB-FIG-TIE	PRE-EPF-PRO
<b>Sujeto 2</b>	TII-CAT-TIO	UCV-CTR-TIE	PRE
<b>Sujeto 3</b>	PRE-FEN-SEG-TIO	POP-TIE	PRE
<b>Sujeto 4</b>	PRE-FEN-EPF	TIE	PRE
<b>Sujeto 5</b>	PRE-POT	NDT-FEN-TIE	PRE-CAT-PRO
<b>Sujeto 6</b>	APP	REP-UCV	PRE-ITT-CON-POP-CAT-POD-NFA- EPR-APP-SEG-EPF-PRO
<b>Sujeto 7</b>	TII-SEG	REP-UCV	PRE
<b>Sujeto 8</b>	EPR	POP-NDT-TIE	EPR
<b>Sujeto 9</b>	POD-APP-SEG-PRO	UCV-NDT-TIE	EPR
<b>Sujeto 10</b>	FEN-FIG-EPF	REP-UCV-EIG	PRE-ITT-TII-CON-POP-CAT-POD- EPR-APP-SEG-EPF-PRO-TIE
<b>Sujeto 11</b>	PRE-IIT-TII	UCV-NDT-RET-TIE	PRE-TII-CAT-EPR
<b>Sujeto 12</b>	EPR-APP	PRE-REP-UCV-NDT-RET- TIE	POP-CAT-EPR-APP-EPF

En la anterior tabla, destacamos las mejoras más comunes como PRE, TII, FEN, APP y SEG, que han sido donde mayores incrementos se han podido comprobar tras la evaluación final. El profesor de esquí, con el programa de formación ha mejorado sobre todo en la presentación de la tarea y en la organización, estas eran las mayores deficiencias que se vieron al principio que fueron comentadas a aquellos sujetos que vieron esa gran mejora. Con estos

datos, hemos podido constatar que al profesor en formación le preocupa que los alumnos le entiendan, ajustar lo que dice al tiempo de que dispone, con un claro control de la seguridad y seleccionando siempre el mejor tramo de la pista.

Con esto comprobamos que realmente al profesor en formación le cuesta expresarse al principio, no sabe medir el tiempo idóneo que necesita para explicar los ejercicios técnicos, porque entre otras cosas, le falta aprenderlos mejor. También vemos que al principio le cuesta dar *feedbacks*, sobre todo los específicos, también unido a que al principio aprenden a solucionar los problemas que observan, o sea, qué ejercicio correctivo deben aplicar ante el problema técnico que observan en el alumno. Y algo habitual, la desorganización e inseguridad en el inicio de sus actividades.

Estos datos de mejora tienen relación directa con los resultados del estudio de Viciano (1994), donde destaca que los profesores en formación inicial se centran en la organización, como nos ha pasado con nuestros sujetos. El estudio de Del Villar (1993) también confirma estos resultados, ya que constató que la preocupación por la planificación y el control de la clase dificulta la tarea evaluativa del profesor principiante, como es el caso del *feedback* al comienzo de nuestra investigación.

Otros datos de la tabla IV.15 sobre aquellos que tenían que mejorar, encontramos a profesores con diferencias negativas en el TIE, el tiempo de compromiso motor. Esta competencia se fijaba en el tiempo durante el cual el alumno realizaba actividad motriz en la sesión de esquí. El profesor se preocupó más por el control de la

clase y dejó menor tiempo de esquí a sus alumnos. Los valores de esta competencia van en contra de la eficacia del profesor. Para Contreras (2000), aumentar el tiempo de compromiso motor favorece la práctica del alumno y convierte al profesor en un docente cada vez más eficaz. Para Pieron (1999) en Lozano y Viciano (2003), este tiempo efectivo que el alumno invierte en la actividad motriz, lo considera como un mediador para que la instrucción y las intervenciones del profesor consigan aprendizajes en los alumnos.

Sierra (2000, 2003) considera que el "tiempo de compromiso motor" *es un indicador medianamente válido pero no rentable*, aún siendo una variable que ha adquirido relevancia en los estudios relativos a la eficacia de la enseñanza de las actividades físicas.

Vera (1988) en Del Villar (1994), cita un estudio de Sanfor, Emmer y Clements (1983), destacando que el profesor consigue ser eficaz en la formación inicial, cuando asume las *rutinas organizativas* que facilitan el desarrollo de la sesión. Éstas consisten en tener una previsión anticipada de los problemas que pueden surgir en la clase de esquí alpino.

En nuestro estudio hemos comprobado que la programación realizada por los profesores, desarrollada durante el programa de formación inicial, ha afianzado ciertas rutinas que facilitaron la actuación del profesor según los resultados de la evaluación final. Tenemos el ejemplo de la competencia "seguridad", dada su singularidad en nuestro deporte, los profesores demostraron cierta "madurez" en sus actuaciones. Se comprobó cómo priorizaban esta competencia, originando tareas más seguras.

Según Contreras, citado anteriormente, la investigación sobre la eficacia en Educación Física en los últimos veinte años, se ha centrado principalmente en el factor tiempo de práctica del alumno y la consecución del aprendizaje, así como la comparación entre métodos de enseñanza en relación a la eficacia.

Para este autor el profesor es **eficaz** cuando tiene capacidad de:

- Gestionar el tiempo de enseñanza, donde el alumno practique el máximo tiempo y espere lo mínimo.
- Proporcionar a los alumnos una instrucción de calidad tanto científica como técnica centrada en la información técnica, con un lenguaje claro y con demostraciones frecuentes.
- Proporcionar un gran número de *feedbacks*.
- Obtienen un mayor compromiso motor con actividades siempre positivas.
- Dominar los estilos de enseñanza de Mosston.

Finalmente, en nuestro estudio, nos acercamos a la eficacia del profesor de esquí a través de los resultados de las competencias con los valores más altos en la evaluación final:

- Presentación e información general (PRE).
- Elección de la pista y del remonte mecánico (EPR).
- Aprovechamiento de la pista (APP).
- Calidad técnica y velocidad de la demostración (CAT).
- Progresión técnica (PRO).
- Seguridad (SEG).

Según estas competencias y los datos cuantitativos del estudio, podemos distinguir a los sujetos más eficaces. (Ver tabla IV.16).

Tabla IV.16.

Competencias que determinan la eficacia del profesor de esquí. Sujetos con valor máximo (3) en cada competencia en la evaluación final.

Competencia	Sujetos
PRE	1,2,3,4,5,6,7,8, 10 y 11
EPR	6, 9, 10, 11 y 12
APP	6, 10 y 12
CAT	5, 6, 10, 11 y 12
PRO	1, 5, 6 y 10
SEG	6 y 10

Los profesores más eficaces han sido el 6 y el 10, ya que ha conseguido el valor máximo (3) en estas 6 competencias.

En la formación inicial la eficacia también se mejora a través de desarrollar la *empatía* en el profesor en formación como un comportamiento necesario en las prácticas educativas, según el estudio realizado por McAllister e Irvine (2002). Gervilla (2000), ya lo planteó a través de su modelo *comprensivo integrador*, con la propuesta de actividades basadas en la empatía.

Con el análisis de las competencias docentes, confirmamos la hipótesis de la perspectiva cuantitativa puesto que el programa encaminado a la autonomía del profesor de esquí alpino ha mejorado las competencias docentes y le ha dotado de la capacidad necesaria para enfrentarse a un grupo de clase real. El programa ha conseguido

formar a profesores que han logrado ser eficaces durante prácticas autónomas.

En la tabla IV.17 podemos ver los resultados y las conclusiones más relevantes tras analizar las competencias docentes del profesor de esquí alpino en la formación inicial.

Tabla IV.17.

Resultados y conclusiones más importantes del análisis de la variable dependiente  
1: Competencias Docentes.

1. Resultados principales del grupo	Conclusiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las competencias con mayores incrementos han sido: EPR (12,76), TIO (12,8), APP (12,37) y EPF (12,11).</li> <li>- Las competencias con menores incrementos han sido: REP (2,48), CTR (2,97), NFA (3,18) y RET (3,18).</li> <li>- Las competencias que han sufrido un decremento (menor valor que en la evaluación inicial), han sido: TIE (-5,59), UCV (-2,39) y NDT (-0,15).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El programa de formación ha sido efectivo al conseguir un 87,5% de incremento de las competencias docentes en el grupo. Y esta efectividad se ha centrado en las competencias de la organización de la clase de esquí alpino.</li> <li>- El programa de formación debe incorporar estrategias para mejorar las competencias correspondientes al <i>feedback</i>.</li> <li>- El programa de formación debe obviar las competencias TIE, UCV y NDT, cuando se está formando a los profesores en la faceta de cómo se deben enseñar los contenidos novedosos en la clase de esquí alpino.</li> </ul>
2. Resultados por sujetos	Conclusiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El sujeto 6 donde ha mejorado más ha sido en APP (1,4) y, el sujeto 10 en EPF (1). Donde menos han mejorado ambos, ha sido en UCV (el 6:-0,8; y el 10:-0,5). Además, 8 sujetos han mejorado en la "organización", 3 en la "presentación de la tarea" y 1 en las "tareas".</li> <li>- Los profesores han dado bastante importancia a la información general y han encontrado dificultades en la utilización de recursos didácticos.</li> <li>- La competencia con mayores incrementos parciales (en los 12 sujetos), ha sido PRE. El sujeto que mayor incremento ha tenido, ha sido el 3 (20,79). Y el que menos, el 8 (8,45). El sujeto 10 fue el que obtuvo la mejor puntuación global.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las condiciones iniciales de cada sujeto marcan su progresión en un programa de formación inicial, por ello debemos hacer especial hincapié en aquellos grupos de competencias que les cuesta más asimilar. En nuestro estudio los profesores han encontrado más dificultades en mejorar las competencias pertenecientes a la "demostración" y al <i>feedback</i>.</li> <li>- Los programas de formación inicial deben centrar sus enseñanzas en asegurar una buena transmisión de la información y en el uso frecuente y adecuado de recursos didácticos que faciliten las explicaciones en la nieve.</li> </ul>

4.2. CONOCIMIENTO PRÁCTICO

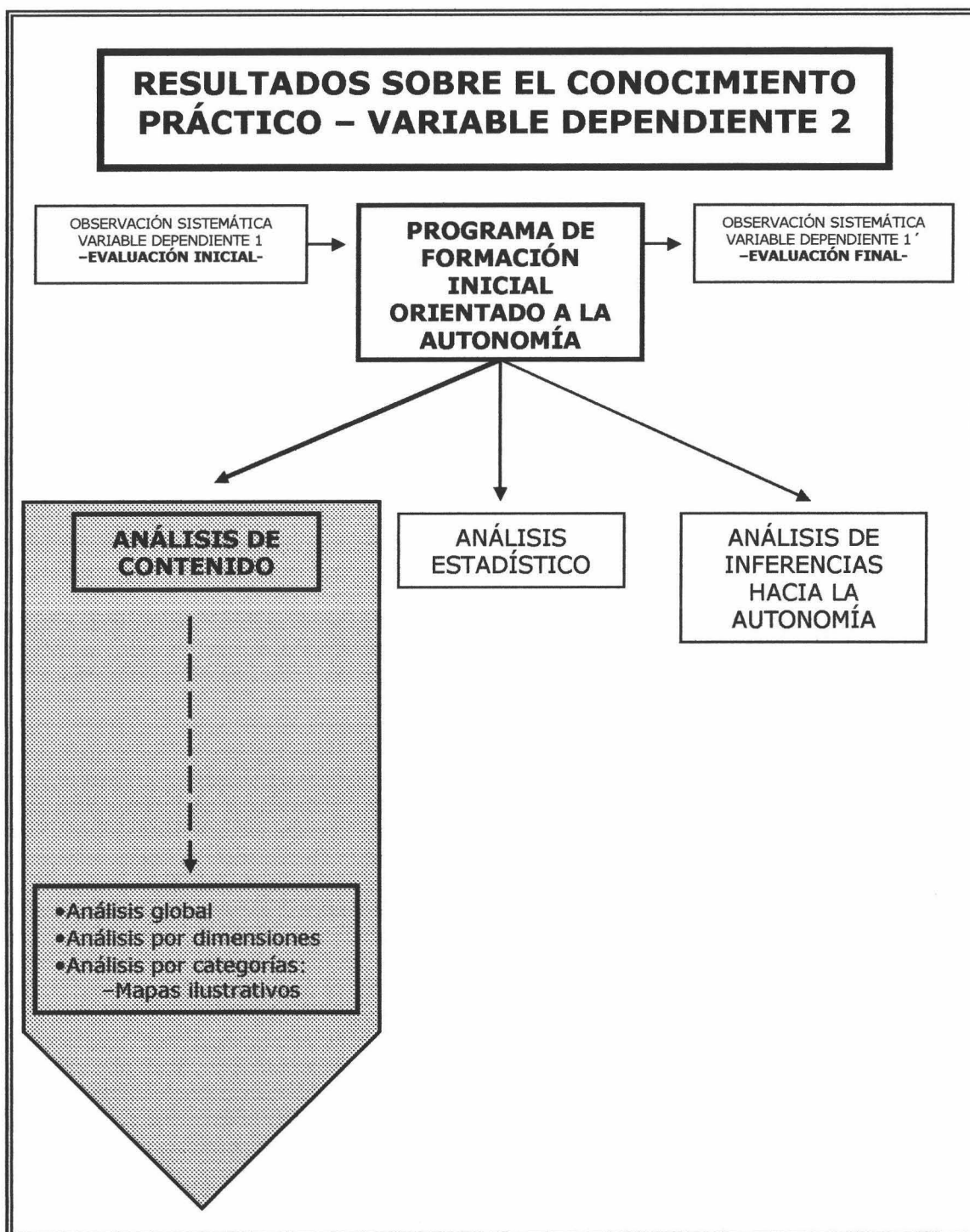


Figura IV.14. Esquema de resultados del conocimiento práctico.



#### **4.2.1. Análisis de contenido de los diarios de las sesiones del programa de formación orientado a la autonomía del profesor de esquí alpino.**

Para analizar el conocimiento práctico, hemos utilizado el contenido de los diarios de las 3 sesiones desarrolladas en cada una de las 3 fases del programa de formación inicial orientado a la autonomía del profesor de esquí. Los resultados obtenidos son del análisis descriptivo del contenido de los diarios de los 12 profesores participantes en la investigación. Cada uno de ellos elaboró y entregó un diario personal por cada sesión, lo que hace un total de 9 diarios por profesor y 108 en total.

En la tabla IV.18 presentamos la suma de frecuencias de las sesiones en cada fase y correspondiente a cada categoría. En la suma de las 3 fases destacan 3 categorías principales sobre las demás que son: la planificación de la enseñanza con 20,2%, la intervención didáctica con 22,8% y la actuación del alumno con un 17,8%, sobresaliendo la segunda.

El inicio de la profesión docente está marcado por una alta dependencia de la planificación en la enseñanza, de ahí el alto porcentaje comentado. Esto se observó en los diarios de los profesores, como por ejemplo:

"...la cuña, cuña de frenado, posición fundamental del esquiador centrado, etc., ya que si no, no tenía sentido seguir con los giros en cuña. Afortunadamente mis alumnos recordaron rápidamente todo lo aprendido y pudimos seguir la progresión preparada, hacia los giros en cuña, nuestro objetivo en estas prácticas" (S6C.002, 16-21)



Otras de las relaciones se centran en la actuación del profesor en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo más hincapié en la explicación y en el *feedback* y evaluación de la actuación del alumno en la clase de esquí alpino:

"...le expliqué brevemente cómo se hacían los giros en cuña y les hice una segunda prueba para ver qué fallos tenían, por lo que los veía de forma individual y les mandé a cada uno un ejercicio para corregir el error que había observado, ellos bajaban en fila cada uno con su ejercicio, y yo desde fuera del grupo iba variando mi posición de atrás, al medio y delante para ir observándolos en movimiento e indicarles algo concreto durante la ejecución de forma individual, después de realizar..." (S10C.001, 44-54).

Además, el profesor en formación inicial centra su atención en la experiencia que tiene el alumno, en su participación, su grado de implicación y sus inquietudes durante la clase:

"Jairo corrigió el error que tenía en la sesión anterior, pero seguía teniendo prisa por girar y lo que hacía ahora era rotar el tronco e inclinar el cuerpo hacia el interior de la curva. Esto le impedía repartir el peso en ambos esquís y extender la pierna correctamente. Pero conforme transcurría la mañana lo fue corrigiendo" (S12C.002, 36-44)

Tabla IV.18.

Frecuencias por fases y el total en cada categoría.

DIMENSIONES	CATEGORIA PRINCIPAL	CATEGORIAS	COD	FASE 1	FASE 2	FASE 3	TOTAL	%	
DIMENSIÓN PERSONAL -4-		AUTOESTIMA	AUT	18	13	75	106		
		EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA	EXD	2	1	3	6		
		CONCEPCIÓN EDUCATIVA	CED	7	2	5	14		
		PROBLEMA y PREOCUPACIÓN	PRB	14	9	64	87		
		<b>Total</b>		41	25	147	213	4%	
DIMENSIÓN CLASE DE ESQUI -7-	<b>PLANIFICACIÓN</b>	CONTENIDO	CON	120	160	264	544		
	<b>ENSEÑANZA</b>	OBJETIVO	OBJ	36	27	31	94		
	-3-	PLANIFICACIÓN GENERAL	PLA	103	97	254	454		
		<b>Total</b>		259	284	549	1092	20,20%	
	ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE -4-		AJUSTE DE LA PLANIFICACIÓN	TEM	62	47	201	310	
			ADAPTACIÓN A LOS ALUMNOS	ADA	3	0	5	8	
			COMPLEJIDAD DE LA TAREA	CTR	0	1	6	7	
			ACTIVIDAD EN GENERAL	ACT	30	27	68	125	
			<b>Total</b>		95	75	280	450	8,40%
	DIMENSIÓN CLASE DE ESQUI -7-	<b>INTERVENCIÓN DIDÁCTICA</b>	DECISIÓN INTERACTIVA	DIN	12	27	120	159	
		EXPLICACIÓN	EXP	34	90	108	232		
		DEMOSTRACIÓN	DEM	12	71	43	126		
		POSICIÓN y EVOLUCIÓN DEL PROFESOR	POS	21	24	28	73		
-7-		FEEDBACK y EVALUACIÓN	FEB	224	102	183	509		
		ESTILO DE ENSEÑANZA	EST	2	5	2	9		
		RECURSO DIDÁCTICO	REC	14	27	76	117		
		<b>Total</b>		319	346	560	1225	22,80%	
ORGANIZACIÓN -3-		UTILIZACIÓN DE LA PISTA	UTP	54	98	132	284		
		FORMACIONES	FOR	36	26	69	131		
		ORGANIZACIÓN EN GENERAL	ORG	38	63	129	230		
		<b>Total</b>		128	187	330	645	12%	
DIRECCIÓN DE LA CLASE DE ESQUI -2-		SEGURIDAD	SEG	11	23	13	47		
		CONTROL EN GENERAL	COG	0	3	15	18		
		<b>Total</b>		11	26	28	65	1,20%	
ACTUACIÓN DEL ALUMNO -3-		APRENDIZAJE DEL ALUMNO	APR	25	19	334	378		
		PARTICIPACIÓN MOTRIZ Y MOTIVACIÓN	PAR	54	39	278	371		
		ALUMNO EN GENERAL	ALU	26	25	158	209		
		<b>Total</b>		105	83	770	958	17,80%	
CLIMA DEL AULA EN LA SESIÓN DE ESQUI -3-		FACTORES MEDIO-AMBIENTALES	FMA	5	19	28	52		
		INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS	INA	2	1	71	74		
		INTERACCIÓN CON LOS PROFESORES	INP	49	110	8	167		
		<b>Total</b>		56	130	107	293	5,40%	
				9	65	112	186		
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL -3-		SUPERVISOR	SUP	29	6	6	41		
		CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	INV	67	57	89	213		
		<b>Total</b>		105	128	207	440	8,20%	
<b>TOTALES</b>				1119	1284	2906	5309		

Desglosamos la tabla anterior en tres apartados:

1. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista global.
2. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista parcial, teniendo en cuenta las dimensiones y sus categorías más relevantes.
3. Evolución del conocimiento práctico en cada categoría principal con los mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes.

#### **4.2.1.1. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista global.**

En la dimensión "clase de esquí" la categoría con mayor frecuencia en la 1ª fase ha sido el *feedback* y la evaluación, en la 2ª fase el contenido y en la 3ª fase el aprendizaje del alumno. Esto nos indica cual es la creencia a nivel global del profesor en el desarrollo de su autonomía. Lo podemos ver en la figura IV.15.



**Figura IV.15.** Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista global durante la aplicación del programa de formación, con la competencia más frecuente en cada fase.

La 1ª fase "formación recíproca" se centró en desarrollar la observación y el *feedback* en el profesor en formación. En las 3 sesiones se realizaron formaciones por parejas, donde uno actuaba como profesor y el compañero como alumno. Fue una constante que los sujetos estuvieran identificando los errores del compañero y buscando las soluciones. En total dedicamos 15 horas centradas en valorar y evaluar todos los ejercicios que se realizaban. El protagonismo iba siendo poco a poco de los profesores en formación.

En cada fase hemos aplicado la búsqueda de códigos superpuestos, en el programa *AQUAD*, para averiguar las relaciones más relevantes con las 3 categorías que hemos señalado anteriormente.

El resultado en cada fase fue el siguiente, según la función "códigos superpuestos" en *AQUAD*:

- 1ª Fase, FEB (224 apariciones) se relaciona principalmente con: INV (50 confirmaciones), CON (47), INP (45) y SUP (24).
- 2ª Fase, CON (160 apariciones) se relaciona con: UTP (41 confirmaciones), INV (29), PLA (23) y ACT (21).
- 3ª Fase, APR (334 apariciones) se relaciona con: CON (182 confirmaciones), PAR (175), FEB (147) y UTP (117).

Con estos resultados analizamos estos vínculos, donde hemos obtenido los coeficientes de semejanza<sup>1</sup> en función de las confirmaciones en cada relación entre códigos. Estas relaciones se

---

1. El coeficiente de semejanza se haya al dividir el número de confirmaciones entre la suma de las confirmaciones y el número de apariciones de cada una de las categorías relacionadas (2). Los coeficientes que presentamos son importantes en este estudio, debido a que se suman 3 indicadores,

han obtenido utilizando la función "distancia determinada" con 2 códigos en el *AQUAD*.

La categoría "feedback y evaluación" se relaciona principalmente con el "contexto de investigación", confirmando lo que pretendíamos en esta 1ª fase: los profesores en formación durante el aprendizaje de la observación de los gestos técnicos, empiezan a ser reflexivos en la enseñanza. Con un coeficiente de semejanza de 0,22.

Observar y, a la vez, valorar un gesto técnico bien ejecutado, resulta difícil en la formación inicial. En el esquí alpino, ciertas circunstancias en pista lo complica aún más, como por ejemplo la climatología, que puede solapar la adecuada visión del ejercicio en cuestión. Habitualmente observamos en parado, facilitando la focalización hacia el objetivo, la ejecución del alumno, pero también podemos observar en movimiento, por ejemplo esquiando detrás del alumno.

"La dinámica es que uno ejecuta y el otro observa y corrige. Esta dinámica me parece muy positiva ya que el profesor nos dice lo que tenemos que observar con lo que es más fácil dicha observación, la corrección, etc. Además, ya vamos sabiendo qué es lo más importante de cada técnica y los fallos más frecuentes" (S6A.002, 7-13) (Relación FEB-INV).

Por tanto, esta relación entre FEB e INV nos revela que los sujetos han aprendido a observar potenciando su capacidad reflexiva necesaria para aprender sobre lo realizado. Por tanto se debe impulsar el entrenamiento de la observación en los profesores noveles, como se demuestra el estudio de Behets (1996).

Además, el FEB se ha relacionado también con las categorías: "contenido", "interacción con los profesores" y "supervisor", con coeficientes de semejanza de 0,18, 0,24 y 0,22 respectivamente. Los profesores han necesitado conocer los contenidos a fondo, porque cuando proponían al alumno un ejercicio correctivo, tenían que conocerlos perfectamente.

"...ventaja de poder ver al alumno perfectamente con lo que puede corregirlo muy bien, pero me parece un poco lento, sobre todo para los ejercicios fundamentales. El lugar de parada y..." (S9A.003, 35-38) (FEB-CON).

Además, participar activamente junto a un compañero ha potenciado la relación FEB-INP, puesto que entre ellos era constante compartir valoraciones y correcciones de sus propias ejecuciones técnicas.

"...posibles errores en mis compañeros. Una vez encontrado el fallo más gordo, inconscientemente, preparaba la explicación del ejercicio que debía hacer mi compañero para intentar evitarlo." (S11A.002, 21-25) (FEB-INP).

Finalmente, la relación con el supervisor fue decisiva para reforzar qué debían observar, qué fallos podía haber y tener claras varias soluciones.

"...realización de los ejercicios, he captado de inmediato el error de mi alumno-compañero y se lo he corregido satisfactoriamente, ya que en los siguientes ejercicios no los ha realizado (los errores). De este modo, creo que ha sido una buena observación ayudada de las premisas que Javier Ocaña nos da para..." (S6A.003, 15-21) (FEB-SUP).

En la 2ª fase, "microenseñanza y supervisión", el sujeto empezó a ejercer de profesor por primera vez. Su preocupación fue principalmente si aplicaba bien los contenidos, si conocía las progresiones. Su interés se centró mayoritariamente en la categoría "contenido", sin perder de vista las 31 categorías restantes, puesto que ya empezó a actuar como profesor con cierta autonomía.

Las primeras experiencias del profesor en formación hacen que se perfilen las nuevas destrezas docentes en cada uno de ellos. Los profesores relacionaron, entre otras, la categoría "contenido" con "planificación general", con un coeficiente de semejanza de 0,21. Una de las destrezas que empezaron a adquirir y desarrollar fue la de dominar el conocimiento de los ejercicios para poder aplicarlos en todo tipo de situaciones, para ello el profesor tuvo que programar todas las circunstancias que pensaban encontrarse.

"...giros en cuña, estábamos en grupos de 5 personas donde uno realizaba la acción del profesor y los demás éramos sus alumnos, según lo preparado. La clase tenía una hora de duración y debíamos..." (S7B.001, 5-8) (CON-PLA).

En la formación inicial, algunas de las claves para que el profesor sea eficaz es que se deben centrar en el conocimiento del contenido como requisito para enseñar correctamente la técnica deportiva (CurtnerSmith, 1996), y en la planificación (Byra y Coulon, 1994; y Matanin y Collier, 2003).

La categoría "contenido" se relaciona también con "INV", "UTP" y "ACT", con unos coeficientes de semejanza de 0,24, 0,26 y 0,23 respectivamente. Estas relaciones también confirman la adecuada



formación que ha experimentado el sujeto en esta segunda fase. Lo podemos comprobar en las siguientes declaraciones:

“Estuvimos demasiado tiempo parados, pero también fue porque la gente no estaba por la labor, y a partir de Dani, y durante el resto del día, se dedicaron a poner las cosas difíciles a los diferentes profesores que actuamos, tanto en viraje fundamental como en adaptación al material. No creo que una situación real uno se encuentre con tantas dificultades.” (S2B.002, 28-36) (CON-INV).

“Presentación, comentario general de lo que se va a hacer durante el día, pista a la que vamos, remonte que vamos a coger y calentamiento de movilidad articular y estiramiento al salir del remonte.” (S10B.002, 8-12) (CON-ACT).

“...hacía muy mal tiempo, y tomé la decisión de practicar el viraje fundamental en la pista del Telesquí Dauro...” (S11B.002, 11-14) (CON-UTP).

En esta 2ª fase, destacamos la relación CON-UTP, con el mayor número de confirmaciones. Nos hemos encontrado que el profesor de esquí le da mucha importancia al lugar donde desarrolla los ejercicios. Existe una fuerte relación entre el contenido y el contexto.

En la 3ª fase, de la “clase real y discusión en grupo”, la declaración principal se centró en el “aprendizaje del alumno”. El sujeto actuó con su grupo real y su preocupación, a nivel general, eran las dificultades del alumno, sus logros tanto motores, conceptuales, como los actitudinales. Pero de las 3 fases y de manera global, ésta fase ha sido la que más frecuencia tiene, con 334 en las 3 sesiones.

El profesor comenzó preocupándole el *feedback*, después se centró en conocer los ejercicios y finalmente, en el alumno, en su

aprendizaje. Esto último ocurrió durante las clases a los alumnos reales y fue cuando el profesor asumió que debía funcionar solo. Es un momento de incertidumbre, normal en la formación inicial, necesario para ser un profesor de esquí y es cuando se comprueba que lo aprendido ha servido para algo.

La categoría "aprendizaje del alumno" se relaciona con el "feedback y evaluación", con un coeficiente de semejanza de 0,43, además con "contenido", "participación motriz" y "planificación en general", cuyos coeficientes eran 0,43, 0,37 y 0,26 respectivamente. Estudios recientes como el de Chen (2002), confirman la preocupación del profesor en formación inicial en todo lo que afecta a su alumno, con la prioridad puesta en el aprendizaje. En nuestro estudio lo podemos comprobar en las siguientes declaraciones:

"Pablo se iba siempre hacia un lado, pero le dije que se pusiera las manos en las rodillas y notara cómo ambas piernas hacían la misma presión sobre la nieve, y consiguió controlar esto." (S12C.001, 80-87) (Relación APR-FEB).

"Echan mucho de el peso atrás y en cuña tiende a terminar el giro por fuerza levantando el esquí interior..." (S2C.003, 145-149) (APR-CON).

"...habían sufrido una tremenda mejoría o había una gran transferencia de ejercicios anteriores. A esta altura la clase debe ser muy fluida, porque el alumno ya domina y tiene ansia de esquiar..." (S4C.003, 11-15) (APR-PAR).

"...me ha servido para hacer un repaso de los fallos de cada uno y ver qué hay que mejorar para la siguiente sesión, tanto de su técnica como en..." (S8C.002, 88-90) (APR-PLA).

Destacamos, por tanto, la relación de APR con FEB y CON, como aquellas relaciones cuyos coeficientes de semejanza han sido mayores.

Es gratificante observar cómo los profesores en formación inicial y debido a la progresión del programa, han centrado su interés en el aprendizaje de los alumnos en esta 3ª fase, adelantándose a su evolución natural, ya que Viciano (2000) demostró que esta preocupación es más propia de los inicios de la Formación Permanente que de los profesores principiantes, como observamos en la siguiente cita del autor: *igualmente la perspectiva cualitativa nos ha demostrado, confirmando los resultados cuantitativos del inventario, que el profesorado mostró durante los discursos de las sesiones formativas, un interés especial por las tareas de aprendizaje de los alumnos en las clases de EF, así como una preocupación por la intervención docente para favorecer la consecución de estos aprendizajes. Por tanto, podemos concluir, con la seguridad aportada por la triangulación de métodos, que el aprendizaje del alumnado es el centro principal de atención del profesorado en esta etapa.*

#### **4.2.1.2. Evolución del conocimiento práctico desde el punto de vista parcial, teniendo en cuenta las dimensiones y sus categorías más relevantes.**

El profesor va evolucionando en función de sus experiencias en la autoestima, en el contenido, en los ajustes que ha realizado en la planificación, en cómo ha utilizado el *feedback* y la evaluación, en cómo ha utilizado la pista, teniendo presente la seguridad, la

participación y el grado de motivación de los alumnos, cómo se ha desarrollado el aprendizaje de los mismos, la relación con sus compañeros y con sus alumnos y, finalmente la evolución de sus reflexiones sobre lo realizado en el proceso formativo, lo que ha significado para él y las referencias a las instalaciones utilizadas, como los remontes de esquí de Sierra Nevada. (Ver la figura IV.16)

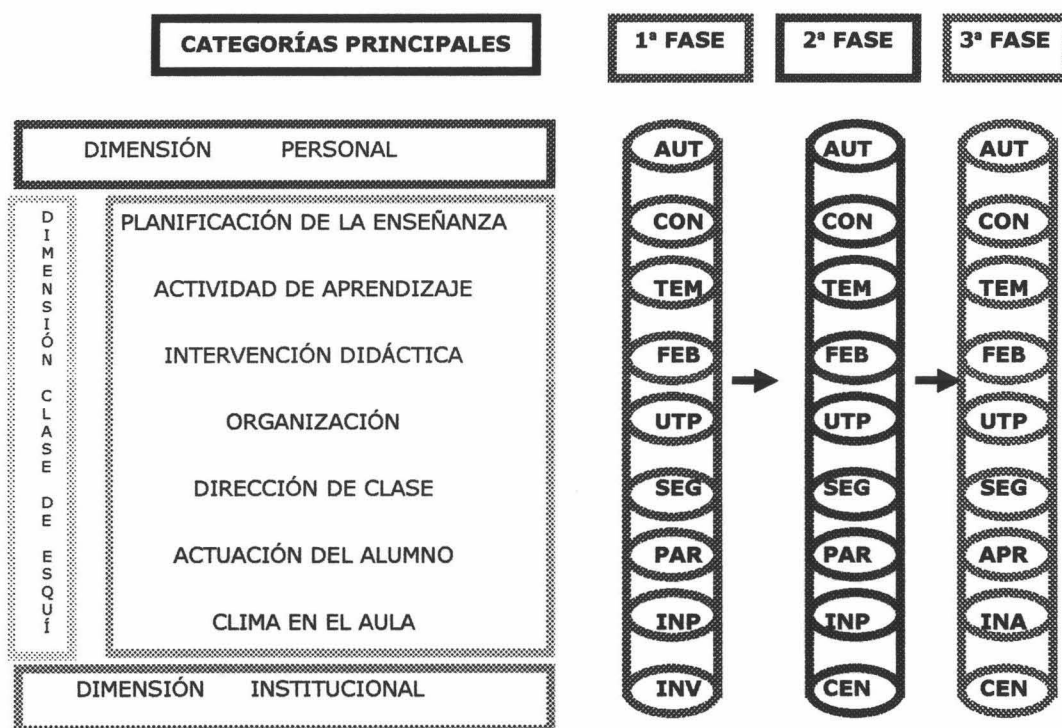


Figura IV.16. Evolución del Conocimiento Práctico desde el punto de vista parcial teniendo en cuenta dimensiones y las categorías más relevantes.

Según la figura anterior, el conocimiento práctico va evolucionando durante la práctica manteniendo un perfil definido durante las 3 fases del programa de formación, como ocurre con la constancia en las categorías: AUT-CON-TEM-FEB-UTP-SEG, relevantes en todas las fases. Por otro lado, la INP es importante en

las 2 primeras fases, centrándose en la 3ª en la relación con el alumno. La INV sólo resalta en la 1ª, dejando para la 2ª y la 3ª fase, CEN.

En este segundo análisis de contenido podemos comentar, de manera más específica, cómo ha sido la evolución del conocimiento práctico, la evolución del pensamiento y la acción en el profesor de esquí alpino: este conocimiento se construye con la convicción de que el profesor en formación inicial es cada vez más independiente, con más seguridad en sus actuaciones, preocupado por profundizar en el conocimiento de las progresiones técnicas y los ajustes que se tienen que realizar en lo planificado. Un estudio reciente llevado a cabo por Beck y Kosnick (2002), confirma que al plantear la formación inicial desde una perspectiva más práctica, se produce una mejora, entre otros, de los objetivos y de los contenidos.

Además, la evolución del conocimiento práctico en el profesor de esquí ha tenido en cuenta que: evaluar, valorar y corregir también forman parte de este conocimiento; utilizar la pista con seguridad es algo que se tiene siempre en cuenta; le preocupa que el alumno esté motivado, que esquíe y que rinda; es fundamental interactuar y socializarse con sus compañeros para volcarse en las clases reales con sus alumnos; finalmente, el supervisor le supone un soporte fundamental pero aprende a funcionar por sí mismo centrándose, además de en todo lo anterior, en conocer y controlar las pistas, los remontes, es decir, la estación de esquí donde desarrolla su actividad.

#### **4.2.1.3. Evolución del conocimiento práctico en cada categoría principal con los mapas ilustrativos de las categorías más frecuentes.**

Para la realización de los mapas ilustrativos hemos considerado las categorías más frecuentes, aquellas que tienen un total de 230 o más apariciones en la suma de las mismas en las 3 fases. Además, hemos realizado 2 mapas cuyas categorías no llegaban a ese número de apariciones pero que, entendemos, ha sido necesario para aclarar la dimensión personal e institucional.

Vamos a ir analizando el contenido mediante tablas y figuras (los mapas ilustrativos) que aclaren sus estructuras y contenidos. El orden a seguir para describir lo más relevante es de arriba hacia abajo según la tabla IV.13.

##### **4.2.1.3.1 Análisis de la Dimensión Personal.**

Esta dimensión se denomina igual a la categoría principal, es decir, **personal**, y a su vez se divide en cuatro categorías:

- Autoestima (AUT)
- Experiencia docente previa (EXD)
- Concepción educativa (CED)
- Problema y preocupación (PRB)

En esta categoría principal se hace referencia al profesor en formación con categorías referidas a sí mismo como persona, a su

seguridad, a sus experiencias o a sus preocupaciones y satisfacciones.

La tabla IV.19 muestra estas categorías con su frecuencia de aparición, teniendo en cuenta que en cada sesión y en cada una de las categorías se recogen el total de los 12 sujetos, en función de la codificación realizada, así como los totales de cada fase del programa formativo y los totales de cada categoría.

Tabla IV.19.

Frecuencias de las categorías de la Dimensión Personal.

CATEGORIAS	1ª FASE			2ª FASE			3ª FASE			TOTAL	%			
	A1 <sup>2</sup>	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1			C2	C3	total
AUTOESTIMA	5	10	3	18	6	4	3	13	28	21	26	75	106	49,8
EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA	0	1	1	2	1	0	0	1	2	1	0	3	6	2,8
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0	2	5	7	1	0	1	2	0	2	3	5	14	6,6
PROBLEMA Y PREOCUPACIÓN	5	6	3	16	3	4	2	9	31	22	11	64	87	40,8
totales	10	19	12	41	11	8	6	25	61	46	40	147	213	100

En esta tabla de frecuencia podemos ver la evolución de las categorías incluidas en la dimensión personal.

Observamos que las categorías más frecuentes son la "autoestima" y los "problemas y preocupaciones", con unas frecuencias totales de 106 y 87 respectivamente. Las frecuencias totales de cada fase en el caso de la autoestima son de 18, 13 y 75, en la 1ª, 2ª y 3ª fase respectivamente. En la 3ª fase era donde el profesor se enfrentaba al grupo real, donde aumentan las cuestiones sobre su estado emocional o su seguridad.

2. Nota: "A1" es la 1ª sesión de la 1ª fase, "B1" es la 1ª sesión de la 2ª fase, "C1" es la 1ª sesión de la 3ª fase, así sucesivamente tanto A, como B y C. Recordemos que hay 3 sesiones en cada fase.



Si profundizamos más en los datos de la tabla IV.19, observamos la alta frecuencia de cada sesión en la 3ª fase, tanto en la "autoestima" como en "problema y preocupación". El resultado es que cuando el profesor se enfrenta a la realidad, es decir, con alumnos "reales" que necesitan aprender a esquiar, es cuando realmente se cuestiona el procedimiento educativo, su actuación y también es el momento de tener los problemas habituales de todo profesor que se inicia dando clases de esquí. Resaltamos la importancia que tiene la práctica en esta formación. En el mapa ilustrativo describimos los resultados que ratifican estos datos. En un estudio ya comentado de Beck y Kosnick (2002), donde comprobaron que la formación inicial en Canadá era demasiado teórica, cuando despertaron la necesidad de la práctica durante la formación del profesor ayudaron a mejorar, entre otros, la autoestima.

También llama la atención la baja frecuencia de la categoría EXD, aunque es comprensible puesto que se trata de profesores que inician su andadura docente en estos momentos con el *practicum*.

Observamos en la figura IV.17 la categoría "autoestima", con varias direcciones donde hemos reflejado los comentarios que nos han parecido interesantes:

- Satisfacción personal: hemos incluido la valoración personal que realizó el sujeto cuando tuvo éxito en sus actuaciones. Al estar motivado comprobó que las sensaciones fueron muy agradables.
- Capacidad de reflexión en la acción: bajo este tema hemos incluido declaraciones del profesor sobre esta capacidad. En

las clases con alumnos reales el profesor se ve en la necesidad de aprender a valorar constantemente la situación y buscar soluciones ante las carencias surgidas.

- Grado de seguridad y nerviosismo: en este tema las declaraciones de los profesores apuntan a medir cómo se encuentran dando clase de esquí. Cuando el profesor comprueba que existe receptividad en sus alumnos, interés en sus clases, se va reforzando a sí mismo, va madurando. Sin embargo, cuando el profesor tiene incertidumbre sobre qué pasará en la clase, cómo me aceptarán los alumnos, por otro lado, algo normal en la formación inicial, se produce cierto nerviosismo. En este sentido, cuando esto ocurre y si es de baja intensidad, se convierte en un refuerzo, debido a que mantiene un alto nivel de activación del profesor, lo cual permite estar más pendiente de lo que está pasando en su sesión de esquí alpino.
- Autoconfianza y evaluación de la autonomía: finalmente en estos dos temas, reflejamos ciertos comentarios que han tenido algunos sujetos en este estudio. Podemos decir que uno lleva a al otro, o quizás que lo facilita. El profesor en formación debe confiar en sus actuaciones, en sí mismo, en este caso esto hizo que se pudiera centrar en otros detalles de la sesión. Esta confianza en uno mismo ayuda a sentirse cada vez más autónomo, menos dependiente del proceso en que se encuentra. Pudimos comprobarlo durante las prácticas, porque no buscaban ayuda del supervisor para solventar sus preocupaciones más personales, simplemente las asumieron individualmente.

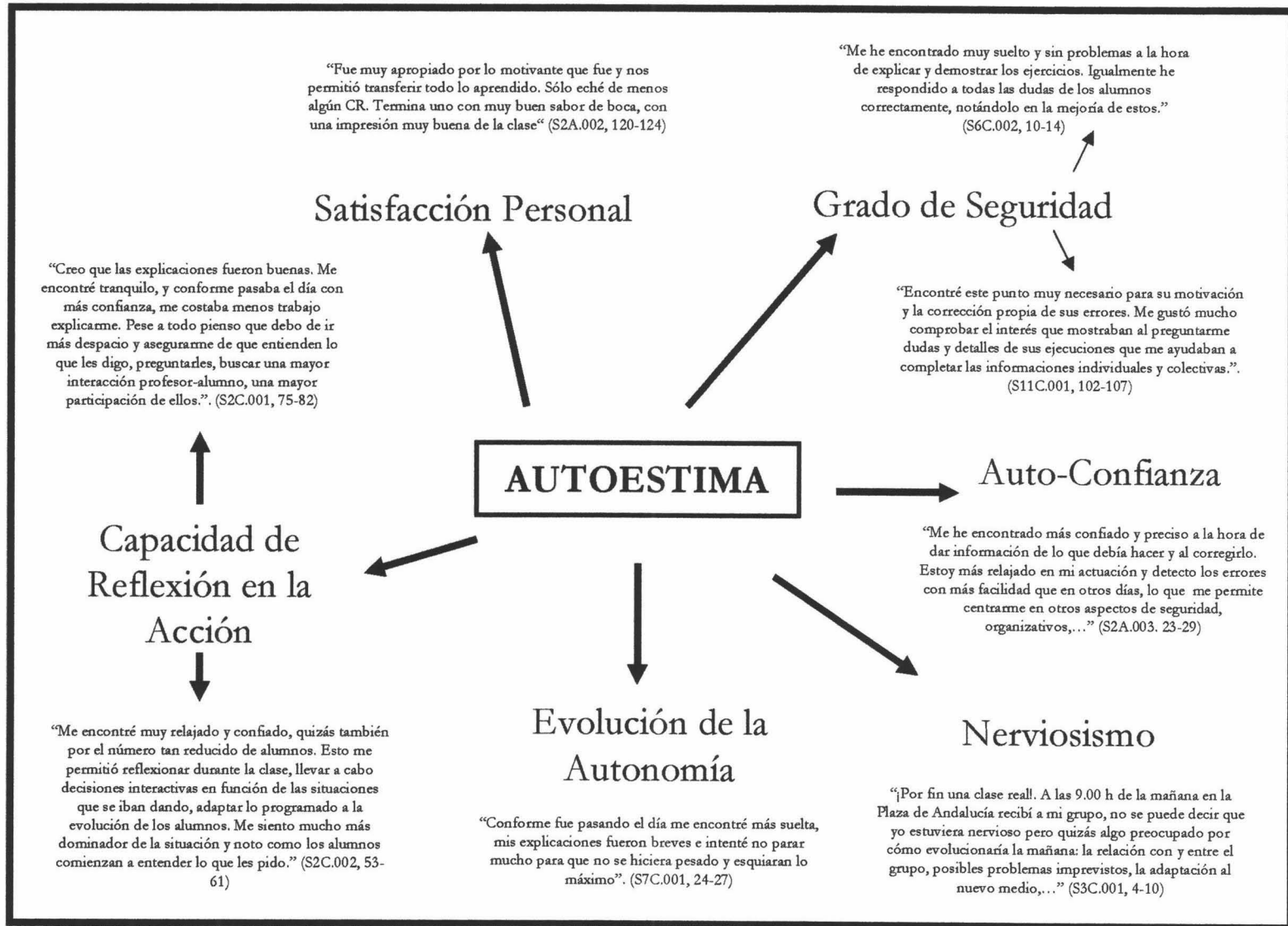


Figura IV.17. Mapa ilustrativo "Autoestima".

#### 4.2.1.3.2. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Planificación de la Enseñanza.**

En la tabla IV.20 destacamos los resultados de las categorías "contenido" y "planificación general", con un total de 544 y 454 respectivamente.

Tabla IV.20.

Frecuencias de las categorías de la Planificación de la Enseñanza.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
CONTENIDO	35	47	38	120	83	41	36	160	132	67	65	264	544	49,81
OBJETIVO	13	16	7	36	13	6	8	27	14	10	7	31	94	8,60
PLANIFICACIÓN GENERAL	37	43	23	103	48	24	25	97	83	92	79	254	454	41,57
totales	85	106	68	259	144	71	69	284	229	169	151	549	1092	100

En el "contenido" destaca que la 1ª sesión tanto de la 2ª fase como de la 3ª, es donde el resultado parcial es mayor. El profesor en formación hizo mayor referencia al contenido al inicio de cada una de estas fases. El resultado aclara que en esas sesiones es cuando empieza realmente a actuar como profesor y está "solo" frente al grupo. Por tanto, los ejercicios como contenidos fundamentales, suponen una de las claves en sus clases de esquí.

En el estudio de Woods y Lynn (2001), concluyen que el profesor en su primer año se centra en el desarrollo del contenido, de las habilidades.

En la categoría "objetivo" comentar que es más relevante en la 1ª fase, durante la formación recíproca. Recordemos que eran las referencias del profesor de esquí sobre los fines y metas parciales que pretendían alcanzar, ya fueran referidos a comportamientos, actitudes o conocimientos. Esta categoría es la menos frecuente, lo cual nos indica que el profesor en formación tenía claro qué metas se perseguían con el programa de formación inicial.

A continuación vamos a exponer las categorías seleccionadas, "contenido" y "planificación general", con sus correspondientes mapas ilustrativos (figuras IV.18 y IV.19).

Los temas que hemos seleccionado en la categoría "contenido" son: (figura IV.18)

- Progresión técnica – aprendizaje: bajo este tema incluimos varias declaraciones de los sujetos donde destacan cómo progresan técnicamente y cómo han aprendido sus alumnos. Centrarse en el contenido para que aprenda el alumno es algo habitual en el profesor en su formación inicial. En la práctica comprobamos que el profesor no sólo se preocupa de conocer cómo son las progresiones técnicas, sino que sabe aplicarlas durante las clases de esquí.
- Planificación: en este caso nos ha parecido interesante la apreciación del profesor. Poner en práctica ciertos contenidos ayuda a prever actuaciones futuras. El profesor ya tenía planificadas todas las sesiones para la 3ª fase. Esto nos indica que en este caso, con los ejercicios, se plantea variar lo preparado en función de su realidad. En este sentido

podemos ver una cierta madurez temprana en sus previsiones, puesto que busca mejorar su futura actuación en la siguiente clase de esquí.

- Evaluación: bajo este tema está la declaración de que el profesor sabe cómo se debe evaluar en este nivel. El hecho de conocer en profundidad los contenidos técnicos, facilita que el profesor acierte con lo que se precisa para realizar una adecuada valoración técnica de la ejecución del alumno. Este se trabajó adecuadamente en la 2ª fase del programa de formación.
- Temporalización: en este caso incluimos los cambios que se deben realizar ante ciertas carencias técnicas o si se sobrepasa el nivel exigido, teniendo presente cómo estructurarlos durante la sesión. Comprobamos que el profesor tiene recursos al variar sobre lo preparado, que es cuando esos recursos tienen mayor garantía de que funcionen, incluso muestra cierta soltura en su actuación.
- Problemas: durante la microenseñanza al profesor le cuesta impartir contenidos más básicos a los alumnos "aventajados". En este caso intuimos que el problema es que el profesor debe entender que está en formación y tiene que probarse y ser evaluado continuamente. Lo importante es llegar a dominar el contenido que está enseñando, sea al iniciar el nivel o en una fase intermedia. Ya durante la 3ª fase, pudimos comprobar cómo controlaban este aspecto.
- Recursos didácticos: la variación de los ejercicios en función de cada alumno ayuda en su aprendizaje. El contenido se puede utilizar como ejercicio principal, auxiliar o como recurso según las necesidades docentes. Lo importante es

que el profesor aprenda y tenga recursos para cuando lo necesite, no como una galería de ejercicios que se va acumulando que luego no sirven para nada. De todas formas la utilización de los recursos en la formación inicial es algo que le cuesta bastante al profesor y, en este sentido, lo hemos comprobado tras analizar los resultados por sujetos en las competencias docentes.



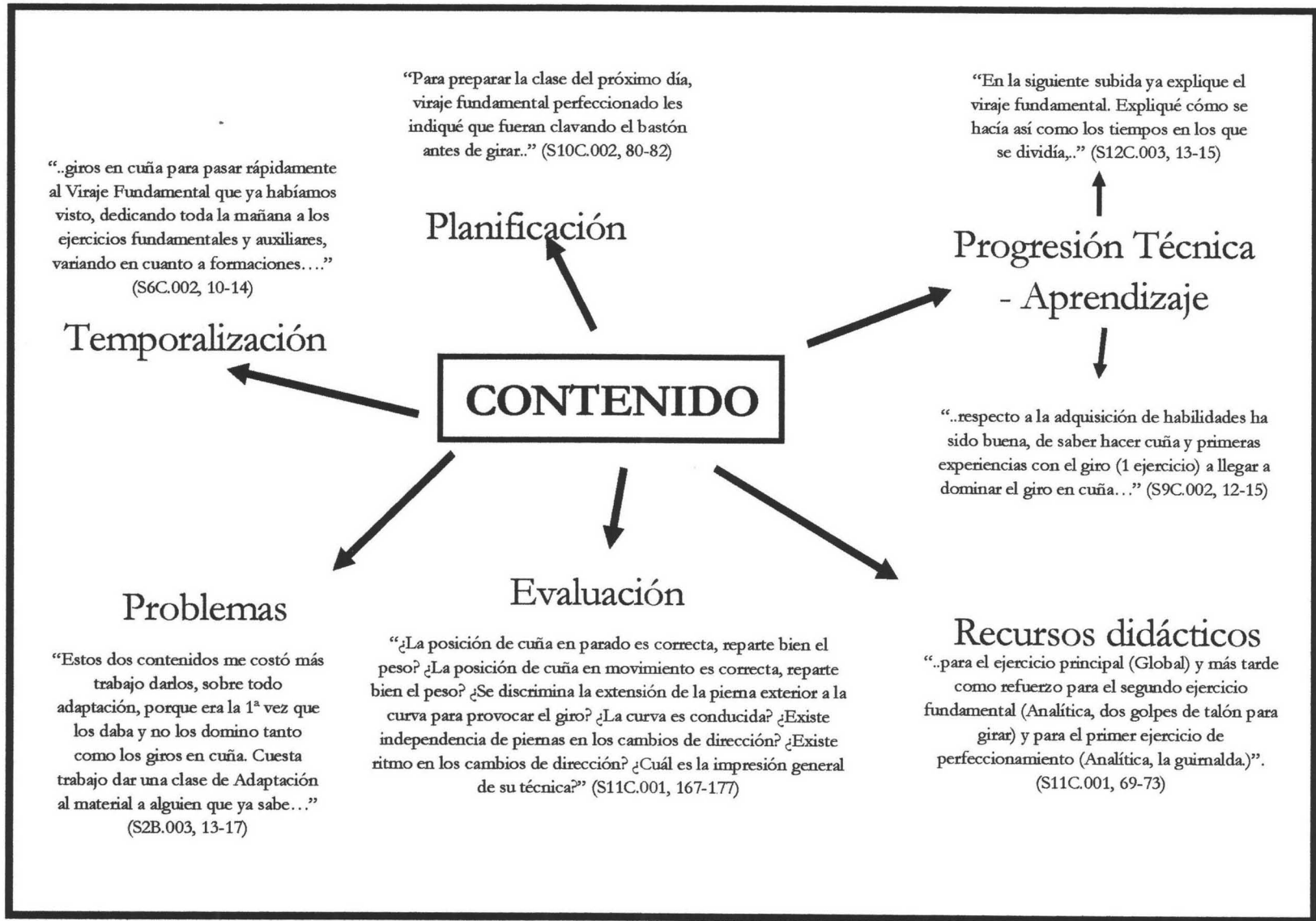


Figura IV.18. Mapa ilustrativo “Contenido”.

En la figura IV.19 presentamos la categoría "planificación general", donde hemos tenido en cuenta los siguientes temas:

- Previsión, medidas a tomar y recursos: referencias de los profesores en formación a decisiones preactivas. El profesor debe preparar la sesión de esquí decidiendo qué va a hacer y qué va a necesitar. En uno de los casos encontramos cómo el profesor prepara en un papel posibles ejercicios que puede utilizar. La decisión de anotar algo de lo planificado para tenerlo durante la práctica, forma parte de una ayuda o recurso.
- Sesión, calentamiento, temporalización de las tareas y progresión de los ejercicios: en estos temas agrupamos lo referente a lo preparado, al orden que ha seguido en la sesión de esquí. El profesor de esquí debe saber distribuir adecuadamente cargas durante la sesión, en este caso corresponde a los ejercicios preparados puesto que decide previamente la intensidad, el número de repeticiones e incluso la pendiente que pudiera necesitarse. La realidad es que al final pudimos comprobar que el alumno intentaba realizar lo que le pedía el profesor, por tanto es importante afinar al máximo en la planificación.
- Ayuda del supervisor: toda sesión que se entrega estructurada y sistematizada, suele facilitar la actividad del profesor, pero lo importante es que en estos casos el profesor debe saber ajustar esa sesión a su realidad, sus alumnos, en qué nivel real se encuentra, en función de su preparación física, etc. El profesor valoró esta facilidad y pudimos observar su concentración al ponerla en práctica.

En el estudio de Jones y Vesilind (1996), el profesor en formación inicial debe saber conectar durante la clase la gestión de lo planificado con resolver las necesidades de sus alumnos, siempre con cierta flexibilidad. Y para Viciano (2001), la formación inicial del profesor influye bastante en cómo se debe estructurar un contenido y la progresión de las tareas en la planificación, porque debe tener cuidado al utilizarlo como "recetas". Por tanto las decisiones preactivas deben facilitar la actuación del profesor, servir como una ayuda y no como la única solución, puesto que éstas están determinadas por las innumerables circunstancias que se suelen presentar en la clase de esquí.

Figura IV.19. Mapa ilustrativo "Planificación General".



#### 4.2.1.3.3. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Actividad de Aprendizaje.**

En la tabla IV.21 destacamos los resultados de la categoría "ajuste de la planificación", teniendo un alto incremento en la 3ª fase. El profesor modifica lo preparado centrándose en aquellos ajustes temporales en función de las circunstancias que desarrollamos en la figura IV.20, en el mapa ilustrativo de esta categoría.

Tabla IV.21.

Frecuencias de las categorías de la Actividad de Aprendizaje.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
AJUSTE DE LA PLANIFICACIÓN	32	20	10	62	26	10	11	47	75	66	60	201	310	68,88
ADAPTACIÓN A LOS ALUMNOS	2	1	0	3	0	0	0	0	2	2	1	5	8	1,77
COMPLEJIDAD DE LA TAREA	0	0	0	0	0	1	0	1	3	1	2	6	7	1,55
ACTIVIDAD EN GENERAL	16	7	7	30	15	9	3	27	31	18	19	68	125	27,77
Totales	50	28	17	95	41	20	14	75	111	87	82	280	450	100

En el ajuste de la planificación comprobamos que siempre en las primeras sesiones de las fases del programa de formación, es cuando el profesor le da mayor importancia. Al iniciar cada fase podemos comprobar que lo planificado debe variarse en función de las circunstancias que nos da la realidad de ese día de esquí. Además, en la 3ª fase, es cuando los profesores muestran mayor atención a los cambios en cada sesión. Ahora es cuando comprobamos que el profesor se está formando puesto que se preocupa de lo que ha hecho.

Por otro lado, tanto la "adaptación a los alumnos" y la "complejidad de la tarea" no tienen apenas frecuencias, lo cual nos indica que el profesor no tuvo problemas con el nivel de las tareas planteadas y no fueron complejas para los alumnos. Por tanto el profesor no tuvo que adaptar al nivel de los alumnos casi ningún ejercicio. Esto es lógico, al pensar que en las 2 primeras fases la planificación de las tareas se realizó por el supervisor. En la 3ª fase, donde precisamente estas frecuencias aumentan, la planificación correspondió al profesor en prácticas y es donde se encontró con algún problema, pero sin importancia, por la baja frecuencia de estas categorías.

En el caso de la "actividad en general", en las primeras sesiones de las tres fases, comprobamos que el profesor se fija en los detalles de las tareas que lleva a cabo. Detallar las tareas, nos indica que el profesor en formación aprende a sistematizar lo que se realiza en las sesiones de esquí.

En la figura IV.20 describimos los temas de mayor relevancia en la categoría "ajuste de la planificación":

- Decisiones interactivas, motivación alumnos y aprovechamiento del tiempo útil: el profesor en formación sabe que puede, y a veces es recomendable, modificar sobre lo preparado según las circunstancias de la propia enseñanza. En uno de los casos el profesor aprovechando la situación decidió cambiar lo planificado, por un lado intensificó los ejercicios sin paradas porque estaban muy motivados y la situación se lo permitió.

- Ajustes de material y soluciones ante problemas de nivel:  
Por otro lado, los profesores también saben que se puede modificar sobre lo preparado ante posibles problemas que se puedan encontrar durante la sesión de esquí alpino, y en estas declaraciones pudimos comprobar cómo lo hicieron, aún en detrimento de perder tiempo, puesto que básicamente se aseguraron de que no iban a tener problemas sus alumnos en los siguientes ejercicios, por lo cual dieron mayor seguridad a su clase de esquí, algo a tener en cuenta.

Para Viciano (2001), una de las funciones del profesor es controlar lo que ocurre durante su clase y analizar los posibles desajustes, así podrá actuar en el centro del problema de la planificación realizada y cambiarla si finalmente beneficia a los alumnos y a la enseñanza.





Figura IV.20. Mapa ilustrativo "Ajuste de la Planificación".

#### 4.2.1.3.4. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Intervención didáctica.**

En la actuación del profesor en las sesiones prácticas de esquí, destacamos las categorías con mayor porcentaje, la "explicación" y el "feedback y evaluación", con unas frecuencias de 232 y 509 respectivamente (ver tabla IV.22). Además esta segunda categoría es una de las más frecuentes en los diarios de los profesores en formación.

Tabla IV.22.

Frecuencias de las categorías de la Intervención Didáctica.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				total	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
DECISIÓN INTERACTIVA	4	4	4	12	15	3	9	27	50	34	36	120	159	12,9
EXPLICACIÓN	10	17	7	34	45	21	24	90	39	25	44	108	232	18,9
DEMOSTRACIÓN	5	4	3	12	48	15	8	71	17	12	14	43	126	10,3
POSICIÓN Y EVOLUCIÓN PROFESOR	4	12	5	21	14	7	3	24	12	10	6	28	73	5,9
FEEDBACK Y EVALUACIÓN	94	93	37	224	64	25	13	102	74	55	54	183	509	41,5
ESTILO DE ENSEÑANZA	1	1	0	2	0	5	0	5	1	1	0	2	9	0,7
RECURSO DIDÁCTICO	4	8	2	14	14	4	9	27	36	20	20	76	117	9,5
Totales	122	139	58	319	200	80	66	346	229	157	174	560	1225	100

La "decisión interactiva" es normal que tenga el mayor incremento en la 3ª fase puesto que cuando se interviene con la clase real, se toma un mayor número de decisiones, sobre todo en la formación inicial. Además, otro dato relevante de la tabla IV.22 son las categorías "explicación" y "demostración" en la 1ª sesión de la 2ª fase. En esa sesión es cuando el sujeto actuaba por primera vez desarrollando todas las funciones del profesor. En el caso de la

demostración del gesto técnico, vemos que en la microenseñanza es uno de los factores que más tiene presente el profesor en formación, teniendo además en cuenta la categoría "posición y evolución del profesor" donde debe buscar la mejor posición para ver las ejecuciones técnicas de sus alumnos.

Otro dato significativo nos lleva a la 1ª fase de la anterior categoría, porque es donde el profesor refleja el mayor porcentaje en el "feedback y la evaluación". Recordamos que en esas 3 sesiones de la 1ª fase, el profesor aprendía a observar y a dar conocimientos de resultados. Un resultado clave es que en esta fase aprendieron a observar el gesto técnico y en el caso de corregir algo, saber claramente qué y cómo hacerlo.

En esta fase el "recurso didáctico" toma cierta relevancia, debido a que es cuando el profesor debe recurrir a todo lo que sabe. Tiene la creencia de que la intervención como profesor se verá reforzada si utiliza recursos en las clases de esquí. Finalmente, la categoría "estilo de enseñanza", es la menos frecuente y es debido a que la utilización de los estilos participativos, está muy clara y no existen dudas. (Ver figuras IV.21 y IV.22)

En la figura IV.21 hemos incluido los temas relevantes de la categoría "explicación":

- Tipo de lenguaje, organización-seguridad y técnica: hemos incluido tipos de información que suelen dar los profesores en formación. En ocasiones, han sabido dar la información adecuada en función de la situación que tenían, comprobando en estos ejemplos cierta soltura en sus

explicaciones. El profesor cuando transmite información debe tener claro la situación en la que se encuentra, es parte de su actuación.

- Calidad de la explicación y motivación: bajo estos temas incluimos lo que puede llegar a conseguir la información que transmite el profesor. En formación cuando sienten que controlan la situación, suelen explicar mejor y si además, ordenan adecuadamente sus palabras, pueden comprobar que mantienen la atención y la concentración de sus alumnos.
- Problemas, reiteración y falta de claridad: por otro lado, el profesor cuando no transmite bien la información (falta de claridad, bajo volumen en la voz, etc.) los alumnos se encuentran perdidos, confundidos, como podemos ver en las declaraciones de los profesores en formación.

En un estudio reciente de Chen y Cone (2003), el profesor en formación inicial consigue que mejore el alumno centrándose en la presentación de la tarea, utilizando explicaciones de ejercicios analíticos. Además, utilizaron una serie de recursos didácticos que ayudaron al alumno a generar respuestas de movimiento de calidad.

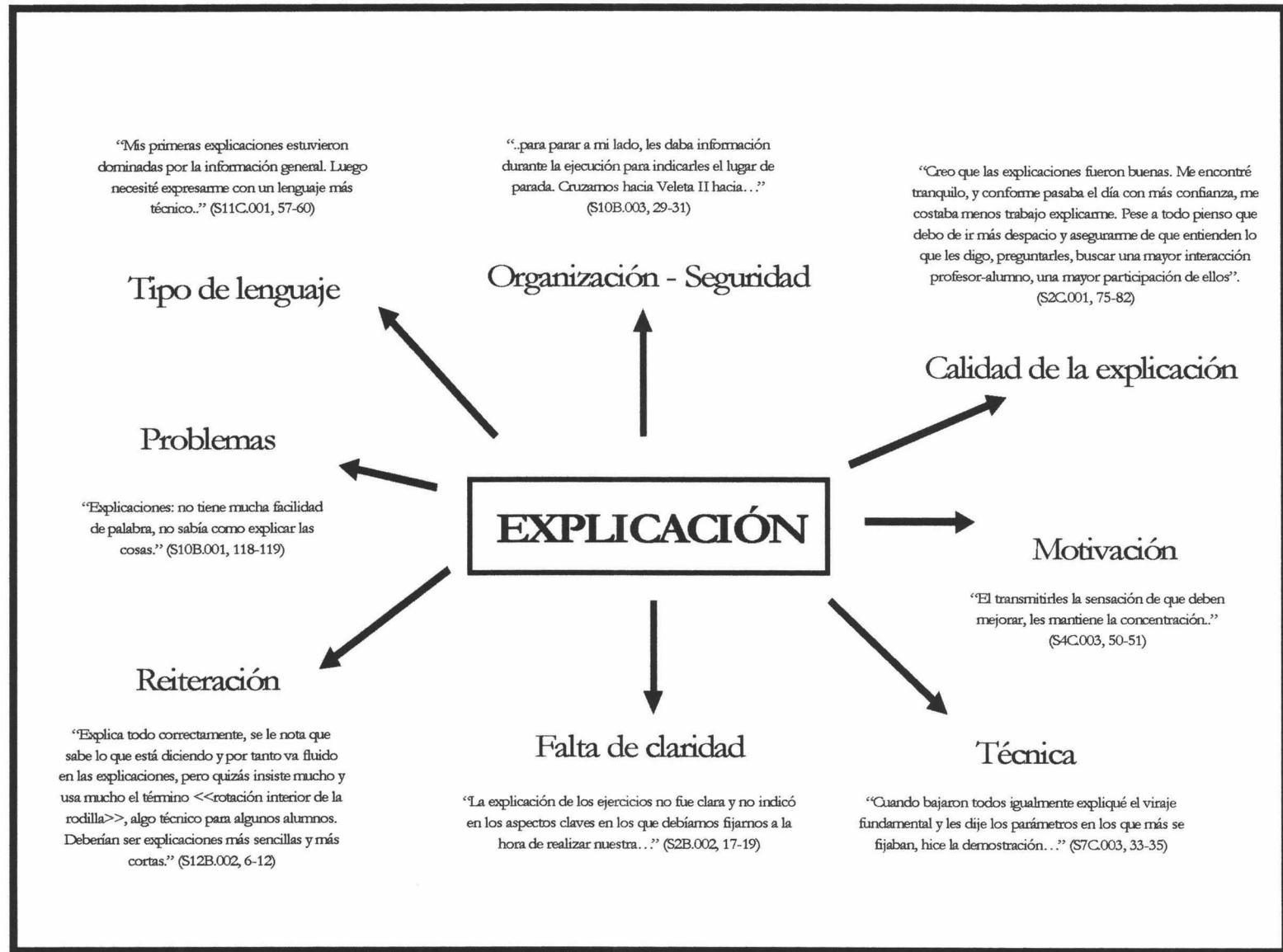


Figura IV.21. Mapa ilustrativo "Explicación".

En la figura IV.22, incluimos los temas correspondientes a la categoría “*feedback* y evaluación”:

- Posición del profesor, observación-identificación del error, recursos-soluciones y efectividad-búsqueda de soluciones: bajo estos temas tenemos diferentes declaraciones sobre cómo se identifica el error y qué solución tiene. En este mapa ilustrativo nos demuestran que con el programa de formación han aprendido a identificar el error, entre otras cosas, porque aprendieron a observar. Es importante resaltar que los profesores en formación han sabido conectar la teoría con la práctica y quizás, otro logro es que han ido mejorando al dar soluciones más acertadas a los problemas de sus alumnos.
- Planificación: en este caso incluimos una declaración que ayuda al profesor en el anterior punto. En la sesión había preparado soluciones a los posibles errores que podían aparecer durante el aprendizaje del alumno. Este dato nos acerca a cómo es el profesor eficaz en esquí alpino.
- Interacción supervisor con profesor en prácticas: en la 1ª fase el supervisor ayudó a observar al profesor y este valora positivamente esta actuación. Esta vivencia que el sujeto recuerda, hace que no olvide qué debía observar en ese gesto y qué errores tenía.
- *Feedback* específico, *feedback* individual, efectividad-procedimiento y consecuencias: bajo esos temas incluimos varios tipos de *feedbacks*, cómo se transmiten al alumno y qué se consiguen. El objetivo final es que aprenda a esquiar el alumno. Esto se le facilitaría si se hace caso a las consideraciones indicadas por el profesor, el cual debe saber

aplicar las soluciones ante los problemas detectados, es en este caso que aprendió a centrar su atención en el error principal, siendo efectivo cuando comprobaba la receptividad del alumno y sus logros.

Bolt (1998) en su investigación concluye, entre otras cuestiones, que cuando el profesor en formación inicial mejora la capacidad de identificar problemas y de generar soluciones, está consiguiendo un adecuado crecimiento en lo que es capaz de conocer, es decir, el *feedback* y la evaluación son elementos muy importantes en la formación inicial para asentar conceptos y hacen madurar el conocimiento práctico.



Figura IV.22. Mapa ilustrativo "Feedback y la Evaluación".



#### 4.2.1.3.5. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: Organización.

La categoría que destaca en la organización de la clase de esquí es la "utilización de la pista", con un número de frecuencias de 284. (Ver tabla IV.23)

Tabla IV.23.

Frecuencias de las categorías de la Organización.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
UTILIZACIÓN DE LA PISTA	14	19	21	<b>54</b>	58	20	20	<b>98</b>	48	37	47	<b>132</b>	<b>284</b>	44,03
FORMACIONES	7	24	5	<b>36</b>	17	5	4	<b>26</b>	32	21	16	<b>69</b>	<b>131</b>	20,31
ORGANIZACIÓN EN GENERAL	5	19	14	<b>38</b>	37	14	12	<b>63</b>	61	42	26	<b>129</b>	<b>230</b>	35,65
Totales	26	62	40	<b>128</b>	112	39	36	<b>187</b>	141	100	89	<b>330</b>	<b>645</b>	100

Como en otras ocasiones nos llama la atención los resultados de algunas categorías en las primeras sesiones. El profesor da esa importancia al inicio de cada fase, en este caso resaltamos la 1ª sesión de la 2ª y la 3ª fase, en estas 3 categorías. En la 2ª fase es normal que la organización le preocupe y sobre todo cuando actúa por primera vez como profesor. En la 3ª fase, con la "clase real" está muy pendiente de que todo esté bien dispuesto, tanto los alumnos como los materiales.

En las figuras IV.23 y IV.24, comentamos los mapas ilustrativos de las categorías "utilización de la pista" y "organización en general".

En la figura IV.23 podemos ver una forma de utilizar la pista por profesores de esquí alpino en la formación inicial. Para ello hemos tenido en cuenta los siguientes temas:

- Elección de la pista, selección tramo de pista y tipo de pendiente: en estos temas incluimos las declaraciones de los profesores respecto a qué decisiones tomaron para utilizar una pista y no otra, y además porqué seleccionaron un tramo y un tipo de pendiente. En las prácticas, los sujetos acertaron en sus decisiones, sobre cómo utilizar la pista en función de sus alumnos. Por otro lado, es importante tener en cuenta, entre otros, el nivel de los alumnos, el estado físico de los mismos y el tráfico de esquiadores en la pista.
- Posición del profesor-número de esquiadores en la pista: En la 1ª fase los profesores iban por parejas y todos en la misma pista, esto determinó que aprendieran a utilizar la pista en función de las circunstancias. Aquellos que asumían el rol de profesor, tuvieron que buscar la mejor posición en la pista para observar a su alumno-compañero. Con esto cumple el principio de seguridad, tan necesario en esta modalidad deportiva. Cuando el profesor lleva un grupo de alumnos, debe seleccionar la mejor zona de pista en función de sus alumnos. Este detalle es básico en el esquí alpino para preservar la seguridad de los mismos y optimizar el tiempo disponible.
- Tiempo de esquí: una manera de aprovechar el tiempo, es esquiar por el mayor número de pistas y de tramos acordes a su nivel de esquí, algo que se potenció en la 1ª fase.

- Problemas con la seguridad: bajo este tema, ya hemos comentado algo, pero lo que siempre debe tener en cuenta el profesor de esquí, que la zona elegida sea segura tanto para sus alumnos como para él. Aquellos profesores que tomaron medidas de seguridad en pista, pudieron asegurar a los demás.
- Conocer la estación y sus posibilidades docentes: en la formación inicial del profesor de esquí se debe tener en cuenta, entre otros, la necesidad de hacer pensar al futuro profesor qué opciones tiene para dar clase de esquí en cada tramo de pista, por ejemplo mientras va esquiando. Esta circunstancia la pudimos corroborar con las declaraciones en los diarios.

Para Roldán (1993), se debe escoger una pista fácil para la enseñanza de los ejercicios en general.

Figura IV.23. Mapa ilustrativo "Utilización de la Pista".



En el gráfico IV.24 desarrollamos los temas de la categoría "organización en general":

- Disposición en la nieve: bajo este tema incluimos diferentes formas que los profesores distribuían al grupo en la nieve. La organización en pista tiene también relación directa con la seguridad de todos, por tanto es importante cómo distribuyeron a sus alumnos en la nieve.
- *Feedback* y número de alumnos: otra declaración era que en las clases de esquí, con un número racional de alumnos por profesor y con una buena organización, se vieron capaces de dar tanto informaciones, correcciones como soluciones a cada alumno y en tantas ocasiones como fueron necesarias.
- Desorganización-desidia y problemas: el profesor puede tener unos grandes conocimientos en esta modalidad deportiva, ser un gran esquiador, pero si no sabe organizar, distribuir o colocar a sus alumnos en las pistas de esquí, su clase se puede convertir en un caos (Pieron, 1988). Esto fue lo que le ocurrió a algunos de los profesores en formación.



Figura IV.24. Mapa ilustrativo "Organización en General".

#### 4.2.1.3.6. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Dirección de la clase.**

Un dato importante es la categoría "seguridad". Si nos fijamos en la tabla IV.24, en la 1ª sesión de la 2ª fase, es donde la frecuencia es mayor. Los profesores en formación le dan prioridad en la dirección de la clase, a las medidas de seguridad que adoptan en la misma, siendo en este caso cuando actúan por primera vez como profesores de esquí desarrollando todas las funciones (explicar, demostrar, corregir, etc.).

Tabla IV.24.

Frecuencias de las categorías de la Dirección de la clase.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
SEGURIDAD	2	3	6	11	15	6	2	23	9	2	2	13	47	72,30
CONTROL EN GENERAL	0	0	0	0	1	2	0	3	5	10	0	15	18	27,69
Totales	2	3	6	11	16	8	2	26	14	12	2	28	65	100

Destacamos también que en la 1ª fase la categoría "control en general" no tiene ninguna frecuencia, es decir, el profesor en formación no le da ninguna relevancia a esta categoría cuando se desarrolla la formación recíproca.

Ambas categorías tienen poca frecuencia respecto al resto (las otras 30 categorías), afirmando en este caso que el profesor tuvo una gran seguridad en sus actuaciones y sus alumnos funcionaron adecuadamente, sin apenas problemas. Esta baja frecuencia en estas categorías están en contraposición con otros estudios de profesores



en formación inicial, como por ejemplo Del Villar (1993), debido al alto control que el propio supervisor ya programaba en el desarrollo de sus clases.

#### 4.2.1.3.7. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Actuación del alumno.**

En la clase de esquí las categorías más relevantes de actuación del alumno son el "aprendizaje del alumno" y la "participación motriz y motivación", con unas frecuencias de 378 y 371 respectivamente. (Ver tabla IV.25)

Para el conocimiento práctico del profesor de esquí suponen unos porcentajes importantes. Por tanto vamos a ver los resultados de ambos.

Tabla IV.25.

Frecuencias de las categorías de la Actuación del alumno.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE			TOTAL	%	
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3			total
APRENDIZAJE DEL ALUMNO	9	13	3	25	10	1	8	19	139	108	87	334	378	39,5
PARTICIPACIÓN MOTRIZ Y MOTIVACIÓN	16	24	14	54	21	11	7	39	111	84	83	278	371	38,7
ALUMNO EN GENERAL	9	14	3	26	17	4	4	25	62	64	32	158	209	21,8
Totales	34	51	20	105	48	16	19	83	312	256	202	770	958	100

Nos parece muy relevante que estas categorías sean más frecuentes en la 3ª fase, es decir, los profesores tienen en cuenta, de manera clara, a los alumnos cuando estos son "reales". Recordemos

que en la 1ª y 2ª fase eran los compañeros los que actuaban como alumnos.

La 3ª categoría "alumnos en general", tiene también un número adecuado respecto a las demás categorías, pero también destacamos un importante incremento en la 3ª fase. Junto con las otras dos categorías en este punto, parece normal que todas las referencias del profesor sobre el alumno sean relevantes.

La suma de las apariciones en estas 3 categorías indica que la evolución del conocimiento práctico en el profesor cuando se enfrenta a alumnos reales, se fija preferentemente en la participación del alumno, en su implicación, sus inquietudes, en definitiva le preocupa cómo es la experiencia de su alumno.

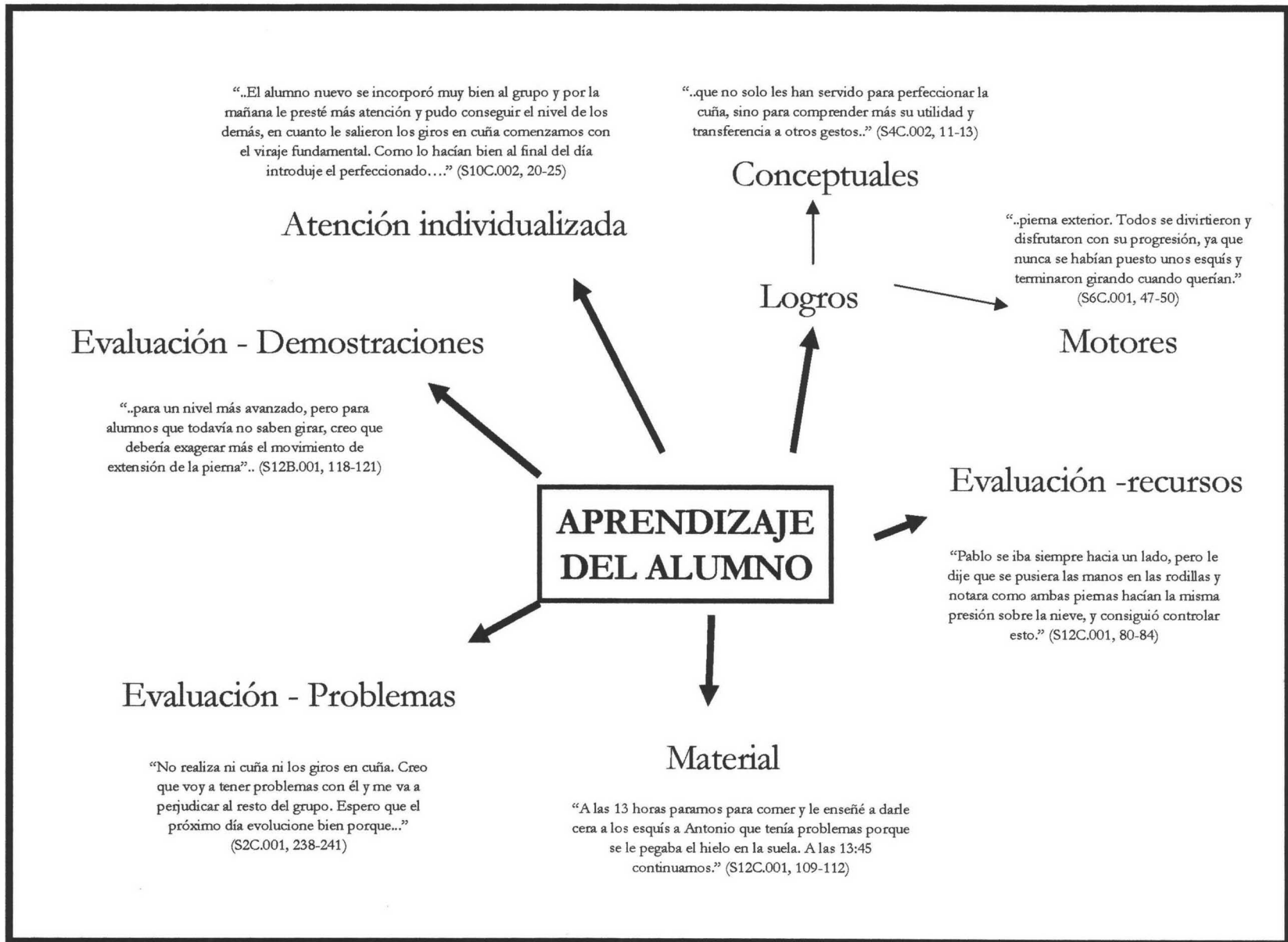
En la categoría "aprendizaje del alumno" (figura IV.25), podemos ver cómo evalúa el profesor a sus alumnos en función de los siguientes temas:

- Atención individualizada y logros: cuando el profesor se centraba en cada alumno en función de sus circunstancias, pero con una atención individualizada, conseguían diferentes logros que le ayudaban a mejorar el nivel técnico de cada uno.
- Evaluación-recursos-demostraciones-problemas: el profesor en esta formación inicial ha aprendido a observar, a evaluar las carencias y los defectos técnicos de sus alumnos y, sobre todo, a saber las soluciones que necesita. El profesor en las prácticas, demostró que al valorar qué deficiencia tenía su

alumno, era cuando le podía ayudar a aprender mediante ejercicios correctivos.

- Material: otro tema importante es ayudar al alumno, en este caso se le enseñó a reparar pequeños detalles de su material, sencillamente para que cuando esté sólo esquiando, si le ocurre algo similar, pueda solucionarlo.

Figura IV.25. Mapa ilustrativo "Aprendizaje del Alumno".



En la figura IV.26, en "participación motriz y motivación", incluimos los siguientes temas:

- Modelo técnico: en las clases de esquí tiene cierta relevancia que el alumno más aventajado se proponga como modelo técnico a imitar por sus compañeros. Entre otras razones, destacamos que el profesor refuerza en qué se deben fijar los compañeros durante la demostración de este alumno. Además, esta enseñanza visual comentada, da pie a fomentar la reflexión en el alumno.
- Confianza y superación: ante un problema técnico del alumno, el profesor debe asumir su rol y lo primero es dar confianza a su alumno, que éste se sienta seguro. A partir de ahí, es cuando se le puede convencer para que intente el ejercicio, y si éste cumple los requisitos mínimos de seguridad y adaptación al nivel actual, se conseguirán resultados positivos. Este fue el caso que declaró el sujeto 5.
- Formaciones: otra función del profesor es cómo distribuir a sus alumnos según las circunstancias y conseguir su participación motriz. Es este caso sólo con variar los agrupamientos se mejoró la técnica de cada uno.
- Reto, concentración y atención: cuando el alumno se siente motivado por esta actividad se facilita su aprendizaje y el profesor experimenta una satisfacción importante.

En un estudio reciente de Pierce y Kalkman (2003), comprobamos que para conseguir prácticas eficaces de los profesores en formación inicial, se debe trabajar la motivación como criterio para promover la reflexión y la construcción del conocimiento práctico.



Figura IV.26. Mapa ilustrativo “Participación Motriz y Motivación” .

#### 4.2.1.3.8. Análisis de la Dimensión Clase de Esquí: **Clima del aula en la sesión.**

Destacamos el dato en la categoría "interacción con los profesores" en la 2ª fase, cuya frecuencia total es de 110 (ver tabla IV.26). Este incremento confirma el objetivo de esa fase, la utilización de la microenseñanza en la formación inicial del profesor de esquí. Es cuando el profesor en formación tiene mayor contacto con sus compañeros y estos datos confirman lo realizado en la 2ª fase.

Tabla IV.26.

Frecuencias de las categorías del Clima del aula en la sesión.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
FACTORES MEDIO-AMBIENTALES	2	3	0	5	7	8	4	19	9	5	14	28	52	17,74
INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS	0	2	0	2	1	0	0	1	30	25	16	71	74	25,25
INTERACCIÓN CON LOS PROFESORES	25	18	6	49	67	24	19	110	7	1	0	8	167	56,99
Totales	27	23	6	56	75	32	23	130	46	31	30	107	293	100

La categoría "factores medio-ambientales" tiene pocas frecuencias, a pesar de ser una variable que es difícil de controlar, puesto que dependemos del medio. Los profesores tuvieron la suerte de que las 9 sesiones se pudieron llevar a cabo sin ningún problema medio-ambiental relevante, por ello la atención principal se centró en el aula.

La "interacción con los alumnos" destaca la 3ª fase y es lógico puesto que es cuando se relaciona con ellos y cuando valora la

relación entre ellos, siendo un factor importante para mantener un buen clima en la sesión de esquí.

#### 4.2.1.3.9. Análisis de la Dimensión **Institucional**.

La categoría con mayor porcentaje en la dimensión institucional fue el "contexto de investigación", con una frecuencia de 213 (ver tabla IV.27 y figura IV.27). Además, queremos destacar el dato de la categoría "supervisor" en la 1ª fase, claramente diferente a las otras dos fases. Nos confirma el trabajo directo del supervisor en dicha fase y la importancia que le da el profesor en formación. En las otras dos fases, 2ª y 3ª, apenas aparece el supervisor, esto confirma la evolución de la autonomía del profesor de esquí.

Tabla IV.27.

Frecuencias de las categorías de la Dimensión Institucional.

CATEGORIAS	1ª FASE				2ª FASE				3ª FASE				TOTAL	%
	A1	A2	A3	total	B1	B2	B3	total	C1	C2	C3	total		
CENTRO DE ENSEÑANZA	1	2	6	9	44	17	4	65	37	40	35	112	186	42,27
SUPERVISOR	17	7	5	29	3	2	1	6	2	1	3	6	41	9,31
CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	24	29	14	67	28	16	13	57	29	34	26	89	213	48,40
Totales	42	38	25	105	75	35	18	128	68	75	64	207	440	100

Finalmente la categoría "centro de enseñanza" empezó a ser interesante para el profesor en la 2ª y la 3ª fase. Este dato confirma que es cuando el profesor decide y tiene la responsabilidad de elegir la pista, los remontes, o sea, dónde ir con su grupo en la estación de esquí.



En la figura IV.27, destacamos la categoría "contexto de investigación y reflexión", donde podemos comprobar los temas en los que se centran los profesores para reflexionar y comentar sus experiencias:

- Autocrítica: el profesor de esquí debe ser humilde y reconocer que cuando se equivoca debe rectificar por el bien de la enseñanza del esquí en general, como indica en este caso el sujeto 1.
- Análisis-autonomía: en esta declaración se comprueba que la capacidad reflexiva que va obteniendo el profesor en formación, le debe hacer ver que puede y debe funcionar con independencia y con las máximas garantías de éxito.
- Experiencia educativa y análisis-estilos de enseñanza: otras declaraciones hacen referencia a que la experiencia complementa y se hace necesaria en la formación inicial. Además, lo vivido por cada profesor le ha hecho reflexionar y analizar lo positivo que fue la utilización de la "formación recíproca" en la 1ª fase.
- Reflexiones y conclusiones, repaso de fallos-consecuencias: el profesor de esquí cuando reflexionaba sobre su actuación, y llegaba a conclusiones interesantes, era cuando pudimos comprobar que su conocimiento había evolucionado. El profesor valoró la realización del diario, precisamente porque le sirvió para mejorar en sus actuaciones.



Figura IV.27. Mapa ilustrativo "Contexto de la Investigación".

#### 4.2.1.4. Resumen del análisis de contenido.

En la tabla IV.28, destacamos los resultados y conclusiones más relevantes en el análisis de contenido.

Tabla IV.28.

##### Resultados y conclusiones más importantes del análisis de contenido.

Resultados principales	Conclusiones
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el programa de formación, los profesores han centrado sus declaraciones en la Intervención Didáctica, en la Planificación de la Enseñanza y en la Actuación del Alumno. Y donde mayores frecuencias se han dado, con diferencia, ha sido en la 3ª fase.</li> <li>- Relaciones más relevantes en cada fase:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª fase: FEB-INV./2ª fase: CON-UTP./3ª fase: APR-INV.</li> </ul> </li> <li>- Las categorías más importantes en las dimensiones y categorías principales: AUT-CON-TEM-FEB-UTP-SEG.</li> <li>- Se han realizado mapas ilustrativos y lo más relevante para el profesor en cada uno de ellos, ha sido:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• AUT: el profesor aprendió a asumir responsabilidades en la clase de esquí que le ayudaron personalmente.</li> <li>• CON: se ha centrado en cómo debía utilizar los contenidos (ejercicios), en función de las necesidades y de las situaciones que iban apareciendo.</li> <li>• PLA y TEM: aprendió a preparar las sesiones y cuando las puso en práctica, no tuvo demasiados problemas para variar cuando la situación lo requería.</li> <li>• EXP: en general, los profesores han aprendido a transmitir todo tipo de información (general y específica), además con cierta soltura.</li> <li>• FEB: aprendió claramente a centrar su atención en el error principal, conociendo el fallo clave del alumno.</li> <li>• UTP y ORG: Aprendieron que el factor seguridad era determinante al elegir pista y al distribuir a los alumnos en la misma.</li> <li>• APR y PAR: Mantener la motivación en el grupo, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>• INV: El profesor valoró la utilización del diario porque ha mejorado sus actuaciones en las clases de esquí.</li> </ul> </li> <li>- Destacamos, además, que en el inicio de la 3ª fase, al profesor le preocupaba cómo iba a ser aceptado por sus alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para desarrollar el conocimiento práctico del profesor de esquí alpino en la formación inicial se debe tener en cuenta en los programas de formación, que el profesor debe aprender a valorar y evaluar las ejecuciones técnicas de los alumnos, debe conocer a fondo las progresiones técnicas y a tener una constante seguridad en sus actuaciones con los alumnos.</li> <li>- El gran impacto de la 3ª fase, manifestado por todos los análisis realizados, donde han aumentado prácticamente todas las categorías temáticas, hace de este periodo un paso imprescindible para los programas de formación inicial en profesores de esquí alpino.</li> <li>- El profesor en formación inicial de esquí alpino, ha reflexionado progresivamente a través de sus diarios durante el programa de formación, dado el aumento en la cantidad y profundidad de las declaraciones. Por tanto, concluimos que el uso de diarios, como estrategia de formación, es un elemento clave en el desarrollo de su conocimiento práctico en esta etapa formativa.</li> <li>- El profesor de esquí con esta formación, ha mostrado cierta madurez temprana, sobre todo en las actuaciones en la 3ª fase, que ha facilitado esa búsqueda de la autonomía a través del programa de formación inicial.</li> </ul>

4.2.2. Análisis estadístico de los datos cualitativos:



Figura IV.28. Análisis estadístico dentro del análisis de los datos cualitativos.

Para entender e interpretar los datos cualitativos en nuestro estudio, se debe recurrir al análisis descriptivo de los diarios de cada profesor participante, cosa que hemos realizado en el punto anterior. Pero hemos querido analizar estos datos desde otro punto de vista, a través del análisis estadístico de la frecuencia de los datos cualitativos, utilizando el programa SPSS versión 9.

La técnica inferencial que hemos aplicado a los datos cualitativos corresponde a la no paramétrica. En concreto dado que hemos analizado una serie de variables en tres fases y cada fase a su vez en tres sesiones, se han comparado las sesiones de una misma fase así como las 9 sesiones en su conjunto, mediante el test no paramétrico de Friedman para muestras dependientes que se puede considerar una extensión a más de dos muestras del test de Wilcoxon.

Los resultados del test de Friedman, en concreto los valores de  $p$  los podemos ver en la tabla IV.29. Los resultados en negrita con el fondo en gris claro (por fases) y en gris oscuro (comparativa global), podemos decir que son significativos, es decir que el valor de  $p$  es inferior o igual a 0,05.

Los resultados de esta tabla nos indican que al analizar de forma global cómo ha evolucionado el conocimiento práctico del profesor de esquí durante la puesta en práctica del programa de formación, encontramos que existen variaciones significativas, en los rangos promedios de la mayoría de las categorías, pero en el análisis por fases no hay tantas categorías significativas.

Tabla IV.29.

Test no-paramétrico de Friedman. Resultados en las 3 fases y la comparativa global (valores de  $p$ ).

CATEGORÍA PRINCIPAL	CATEGORIAS	FASE 1	FASE 2	FASE 3	COMPARATIVA	
					GLOBAL	
DIMENSIÓN PERSONAL	PERSONAL	AUTOESTIMA	0,203	0,513	0,607	<b>0,00001</b>
		EXPERIENCIA DOCENTE PREVIA	0,607	0,368	1	1,0
		CONCEPCIÓN EDUCATIVA	0,135	0,607	0,135	0,053
		PROBLEMA Y PREOCUPACIÓN	0,311	0,867	0,895	<b>0,00001</b>
PLANIFICACIÓN ENSEÑANZA	CONTENIDO	0,139	0,121	<b>0,0001</b>	<b>0,00001</b>	
		OBJETIVO	0,291	0,227	0,135	0,352
		PLANIFICACIÓN GENERAL	0,103	<b>0,016</b>	0,67	<b>0,00001</b>
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE	AJUSTE DE LA PLANIFICACIÓN	<b>0,022</b>	0,245	0,895	<b>0,00001</b>	
		ADAPTACIÓN A LOS ALUMNOS	0,223	1	1	0,451
		COMPLEJIDAD DE LA TAREA	1	0,368	0,135	0,123
		ACTIVIDAD EN GENERAL	<b>0,03</b>	<b>0,031</b>	<b>0,027</b>	<b>0,00001</b>
DIMENSIÓN CLASE DE ESQUÍ	INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	DECISIÓN INTERACTIVA	1	<b>0,032</b>	0,913	<b>0,00001</b>
		EXPLICACIÓN	0,313	0,298	0,103	<b>0,007</b>
		DEMOSTRACIÓN	0,368	<b>0,0001</b>	0,165	<b>0,00001</b>
		POSICIÓN Y EVOLUCIÓN DEL PROFESOR	0,589	0,121	0,867	0,231
		FEEDBACK Y EVALUACIÓN	<b>0,001</b>	<b>0,001</b>	0,913	<b>0,00001</b>
		ESTILO DE ENSEÑANZA	0,368	0,368	1	1
ORGANIZACIÓN	RECURSO DIDÁCTICO	0,311	0,215	<b>0,004</b>	<b>0,00001</b>	
		UTILIZACIÓN DE LA PISTA	0,717	<b>0,013</b>	0,913	0,065
		FORMACIONES	0,519	<b>0,024</b>	0,202	<b>0,001</b>
DIRECCIÓN DE LA CLASE	ORGANIZACIÓN EN GENERAL	0,196	<b>0,03</b>	<b>0,027</b>	<b>0,00001</b>	
		SEGURIDAD	0,368	0,15	0,069	0,068
ACTUACIÓN DEL ALUMNO	CONTROL EN GENERAL	1	0,607	<b>0,05</b>	<b>0,00001</b>	
		APRENDIZAJE DEL ALUMNO	0,582	0,348	0,67	<b>0,00001</b>
		PARTICIPACIÓN MOTRIZ Y MOTIVACIÓN	0,786	0,157	0,103	<b>0,00001</b>
CLIMA DEL AULA EN LA SESIÓN	ALUMNO EN GENERAL	<b>0,034</b>	<b>0,041</b>	0,717	<b>0,00001</b>	
		FACTORES MEDIO-AMBIENTALES	0,273	0,417	0,513	0,153
		INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS	0,368	0,368	0,913	<b>0,00001</b>
		INTERACCIÓN CON LOS PROFESORES	<b>0,001</b>	<b>0,004</b>	0,069	<b>0,00001</b>
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	CENTRO DE ENSEÑANZA	0,061	<b>0,01</b>	0,895	<b>0,00001</b>	
		SUPERVISOR	0,061	0,717	0,368	<b>0,002</b>
		CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	<b>0,035</b>	0,195	0,368	<b>0,00001</b>

Por la importancia de los valores de  $p$  según la tabla anterior, analizamos los resultados de la comparativa global. De las 32 categorías utilizadas en el análisis cualitativo, 22 son significativas,

cosa que no ocurría en el análisis parcial por fases en muchas de ellas. Para explicar las más significativas, hemos destacado 2 por cada fase, las cuales son las que tienen mayor diferencia en sus rangos promedios. Diferencia que ha determinado que se obtengan valores de p con tan alta significación.

Las categorías seleccionadas, son aquellas con el rango promedio mayor en una de las sesiones de las fases del programa. Estas son:

- 1ª fase: FEB y SUP.
- 2ª fase: DEM y INP.
- 3ª fase: CON y APR.

Además, tras revisar el análisis de contenido hemos buscado alguna relación entre las categorías, en cada una de las fases a través de las declaraciones de los profesores. Tanto en la 1ª como en la 3ª fase, estas relaciones ya están descritas y analizadas en el punto 4.2.1.1. y, en la 2ª fase hemos analizado los posibles vínculos entre DEM y INP (mismo análisis que el realizado en el punto 4.2.1.1.).

Según el análisis de los vínculos entre estas dos categorías, encontramos 13 confirmaciones en la 2ª fase.

“Las demostraciones parecía hacerlas sin gana, no se notaba que pusiera empeño en adoptar la posición adecuada en cada ejercicio, la verdad es que no se le veía muy motivado para dar esta clase”. (S12B.003, 39-43) (DEM-INP).



Para entender las figuras que representan a las categorías anteriores, explicamos lo que contienen y porqué se señalan los datos de los rangos promedios con valor mayor ( $v>$ ) y menor ( $v<$ ):

- Unimos en la figura tanto la tabla con todos los datos como el gráfico de los rangos promedios y su distribución en el mismo.
- En la primera columna de cada categoría presentada, están los códigos de cada sesión en las tres fases, es decir que AUTA1 corresponde a la categoría de la autoestima (AUT) en la 1ª fase (A) y en la 1ª sesión (1). Igual ocurre con B (2ª fase) y C (3ª fase).
- Señalamos, en cada figura, las diferencias más importantes entre los valores de los rangos promedios.

En la 1ª fase, de las 32 categorías, FEB y SUP son las que tienen el valor mayor en el rango promedio en la primera sesión de esta fase. Lo podemos observar en las figuras IV.29 y IV.30.



	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo	Rango promedio	
FEBA1	12	7,833333	3,186144245	3	14	7,958333492	V>
FEBA2	12	7,75	8,069302099	1	31	6,5	
FEBA3	12	3,083333	1,781640375	1	7	4,166666508	
FEBB1	12	5,333333	2,674231694	1	11	6,375	
FEBB2	12	2,083333	1,831955405	0	6	3,208333254	
FEBB3	12	1,083333	1,505042031	0	4	1,958333373	V<
FEBC1	12	6,166667	5,670230608	0	20	5,333333492	
FEBC2	12	4,583333	3,75277675	1	13	4,75	
FEBC3	12	4,583333	3,75277675	1	13	4,75	

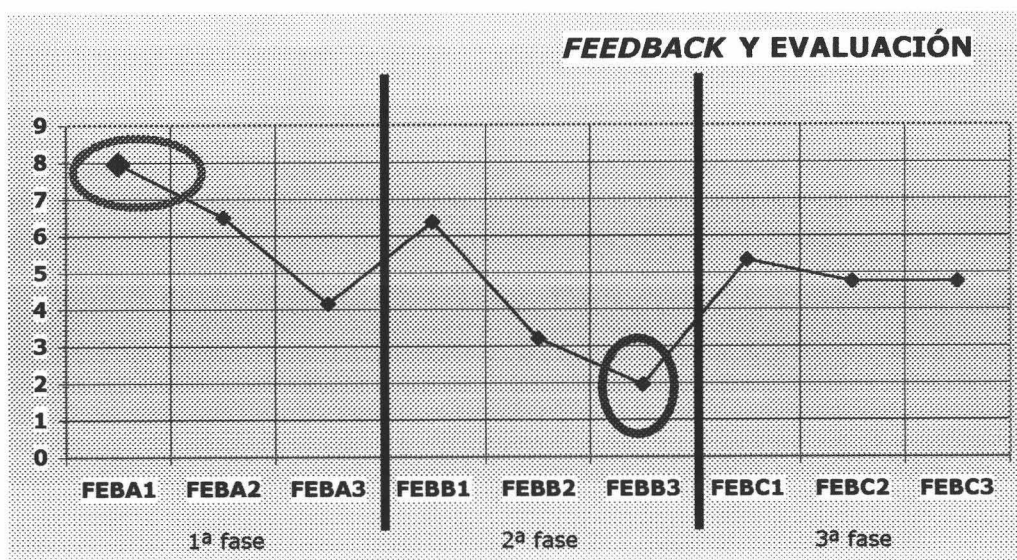


Figura IV.29. Rangos promedios de la categoría "Feedback y evaluación", en las diferentes fases.

En esta 1ª fase se entrenó la observación como inicio del desarrollo del conocimiento práctico con una aceptación excelente en los profesores en formación, gracias a lo cual la categoría FEB ha tomado una relevancia tan importante. Los estudios de Rovegno (1992) y de Behets (1996), confirman la necesidad de entrenar la observación en la formación inicial, ampliándolo además a la permanente. Además, en el estudio de Graham, French y Woods

(1993) se determinó que el profesor al desarrollar la capacidad de observación y de interpretación de los acontecimientos, era eficaz. En ese estudio, los profesores en formación inicial les costó organizar las interpretaciones de las observaciones, no así a los educadores confirmados que participaron en esa experiencia.

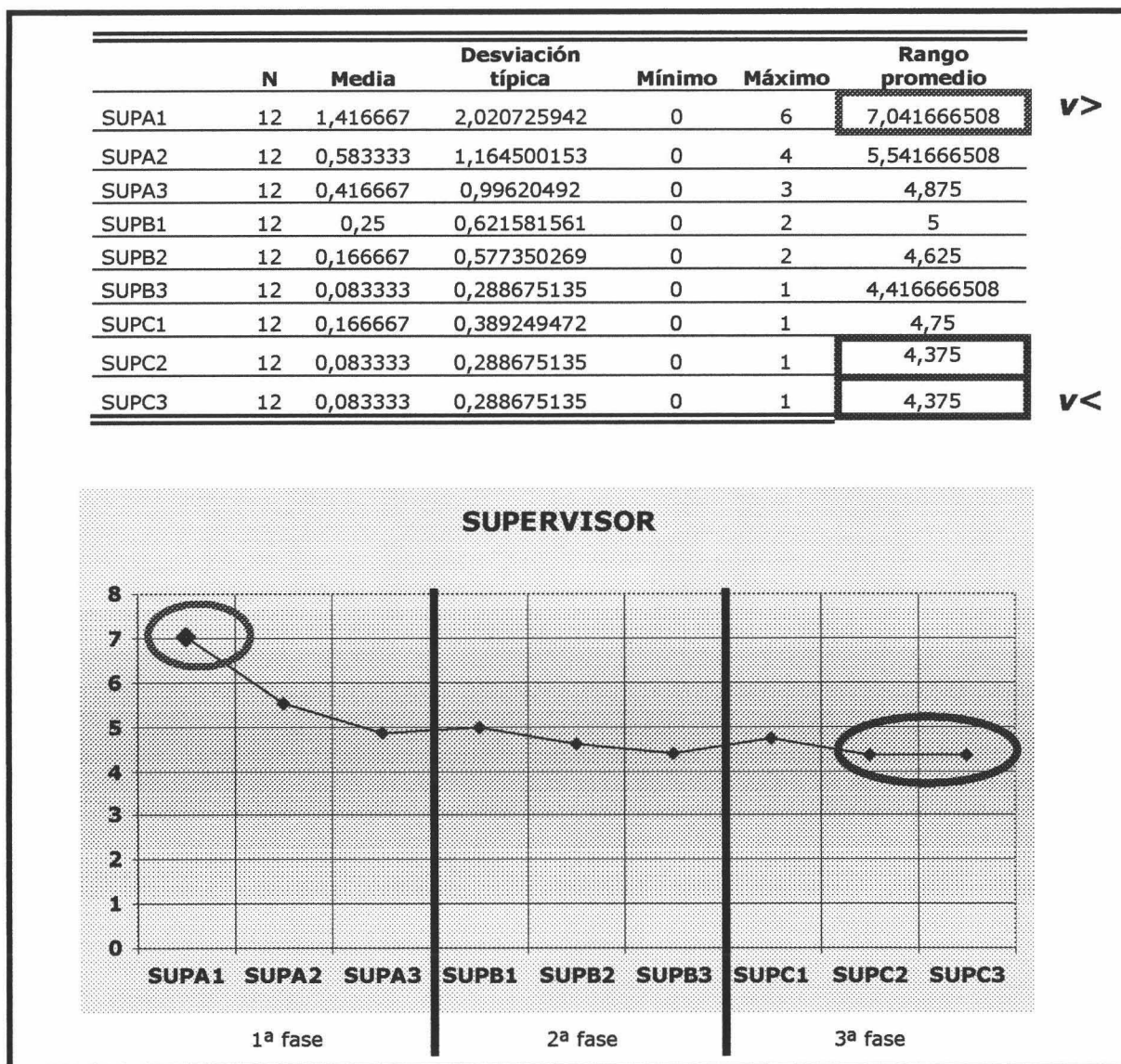


Figura IV.30. Rangos promedios de la categoría "supervisor", en las diferentes fases.

En la investigación de Del Villar (1993), el autor concluía, entre otros, que el *feedback* evoluciona en la formación inicial del profesor en función de la intervención del supervisor. En nuestra investigación fue algo decisivo, sobre todo como indica el valor mayor del rango promedio en la 1ª sesión de la 1ª fase. El supervisor planteó las tareas y fueron los profesores en formación quienes han determinado la importancia, confirmando las intenciones que teníamos en dicha sesión. Por tanto, en toda formación de profesores de esquí es crucial el tratamiento del primer día en su formación, por lo que se deberá tener previsto claramente qué, para qué y porqué se van a formar a futuros profesores o técnicos deportivos en esquí alpino.

La utilización de la formación recíproca guiada por el supervisor, potenció en los profesores en formación la evolución del conocimiento práctico a través de la categoría "*feedback* y evaluación". En este caso (figura IV.30), vemos cómo va decreciendo la actuación del supervisor durante las diferentes fases, tomando el protagonismo los profesores en formación.

En la 2ª fase, tras este análisis global, destacamos las categorías "demostración" e "interacción con los profesores", los cuales tienen la cima de los valores de los rangos promedios en la 1ª sesión de esta fase. (Ver figuras IV.31 y IV.32)

A los profesores de esquí les preocupa que la demostración técnica tenga calidad, que sean un modelo a seguir y además, la conexión con sus compañeros en esta fase motivó que se evaluaran entre ellos. Esta demanda incrementó la mejora técnica, puesto que

poco a poco iban valorando al compañero a través de esa interacción, con mayor propiedad, como un buen profesor de esquí.

“...principio por lo que bajamos al llano. La demostración no era lo suficientemente buena técnicamente hablando, para tomarla como modelo. Él mismo llevaba el tronco muy...” (S6B.001, 22-25) (DEM-INP).

Para Delgado (1991), cuando existe interacción con los profesores-compañeros en la formación inicial se le debe facilitar, al principio, cierta información para que se observen los detalles más relevantes en las demostraciones de sus compañeros.

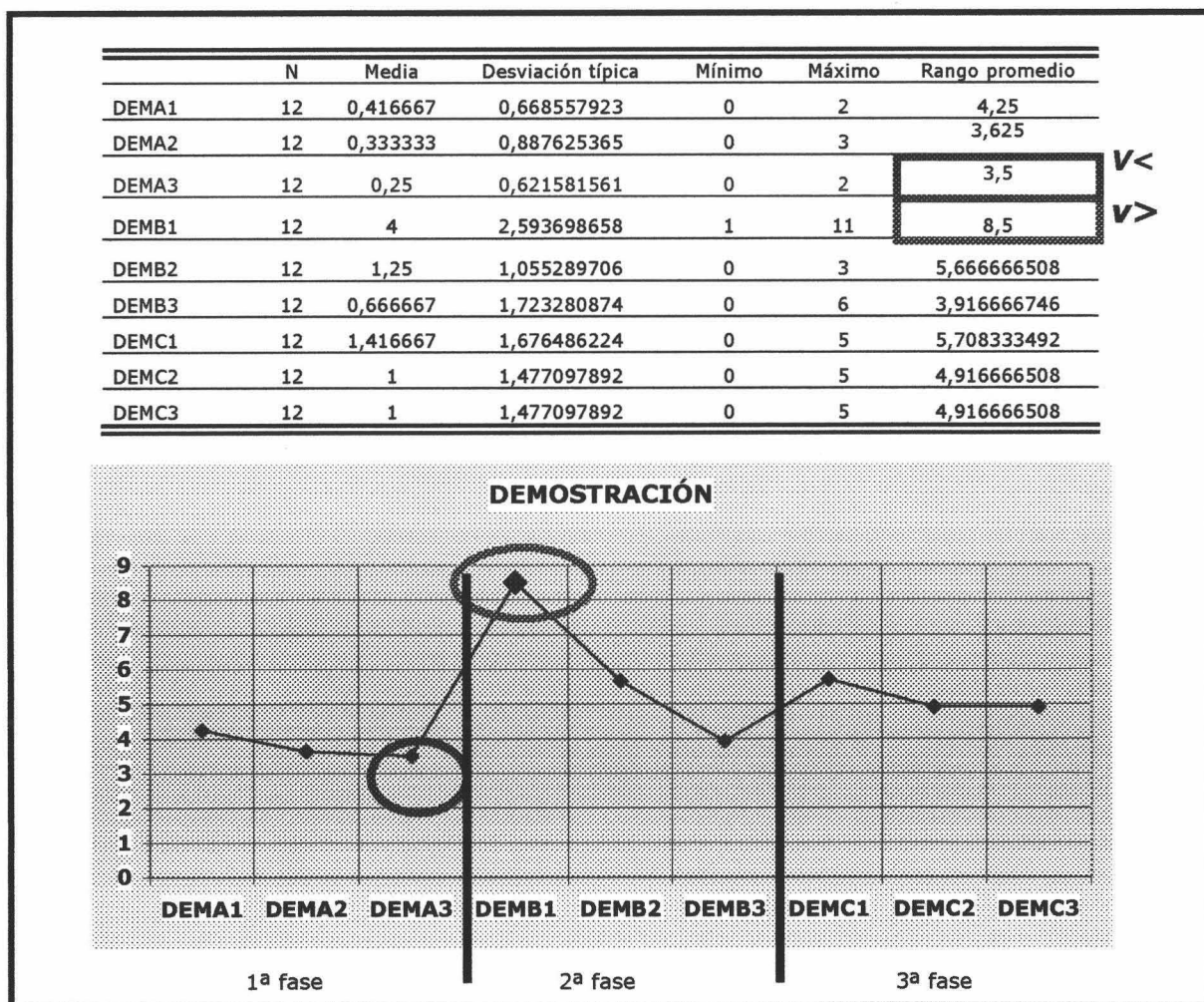


Figura IV.31. Rangos promedios de la categoría “demostración”, en las diferentes fases.



En el esquí alpino los profesores durante la formación inicial, suelen dedicar tiempo a perfeccionar su técnica individual. Podemos afirmar que esta categoría es una de las mayores preocupaciones en los profesores noveles. No solo les interesa mejorar su nivel técnico, sino que existe cierta competencia por realizar las demostraciones mejor que los otros compañeros. Sin embargo, gracias al programa de formación y a la relación con sus compañeros, acaban valorando el resto de categorías, puesto que las consideran importantes para su formación. Lo que es cierto que ser un virtuoso en las demostraciones técnicas le refuerza como profesor de esquí, pero el mejor esquiador no quiere decir que sea el mejor profesor.

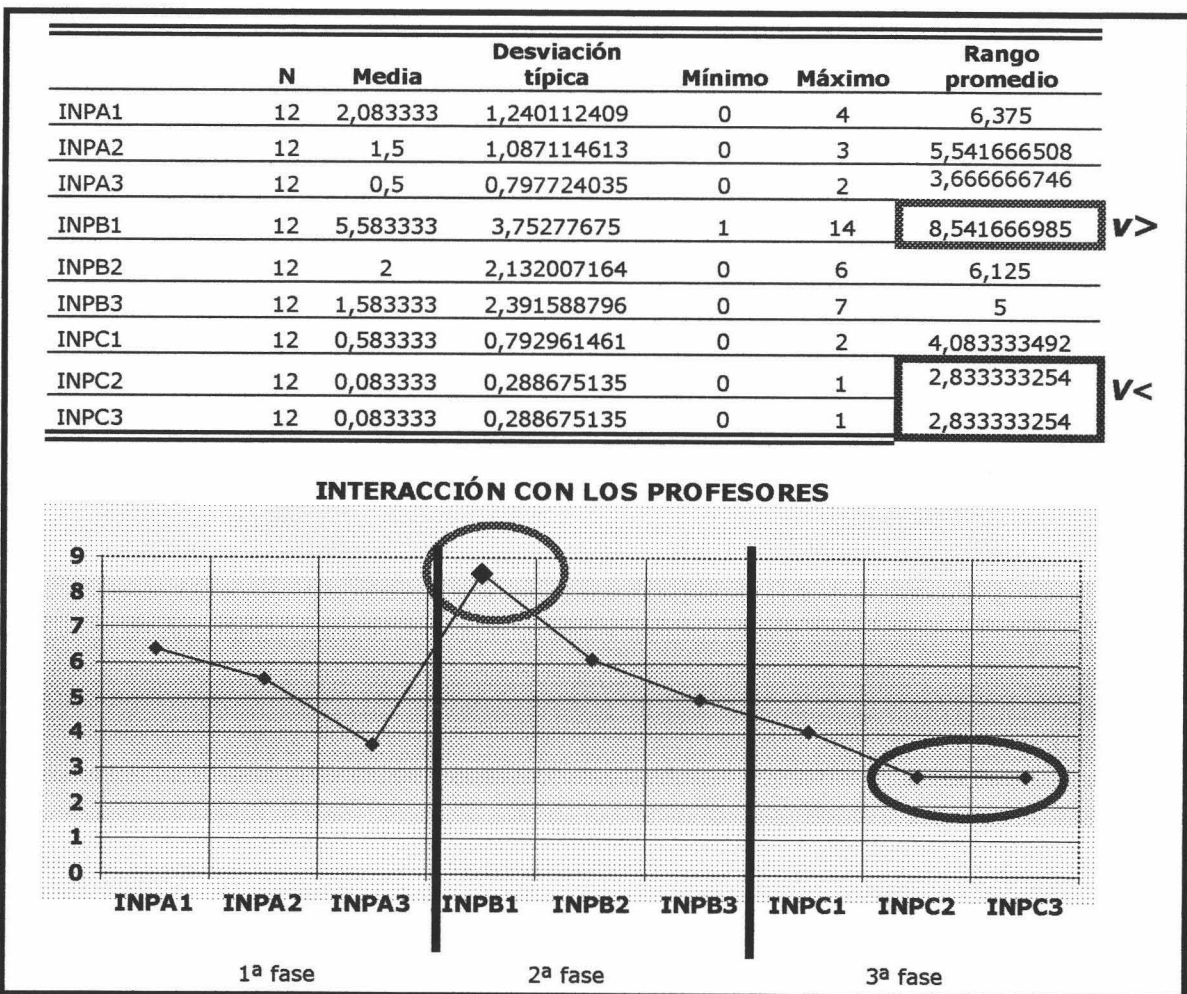


Figura IV.32. Rangos promedios de la categoría "interacción con los profesores", en las diferentes fases.

En la 3ª fase, destacamos tras el análisis global las categorías "contenido" y "aprendizaje del alumno". También los valores más importantes de los rangos promedios los encontramos en la 1ª sesión de esta fase. (Ver figuras IV.33 y IV.34)

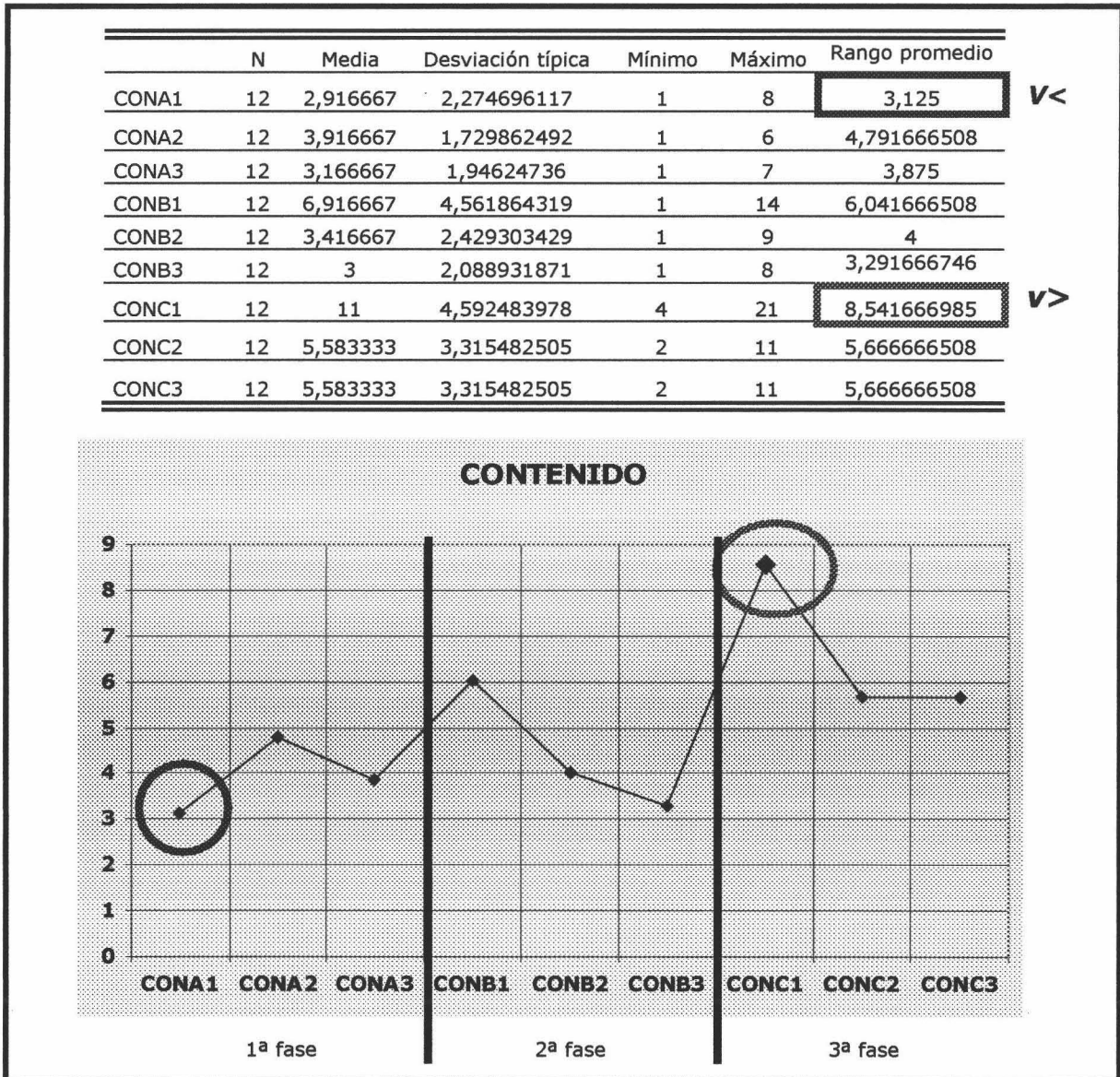


Figura IV.33. Rangos promedios de la categoría "contenido", en las diferentes fases.

En esta fase, de la clase con alumnos "reales", el profesor se centra en ellos para que aprendan a esquiar y para ello recurren a

todos los ejercicios posibles tanto para aprender como para pasarlo bien.

En la investigación de Lonsbery y Sharpe (1999), concluyen que el profesor en formación inicial se centra en el contenido y consigue el aprendizaje del alumno con una instrucción explícita y refinada a través de ejercicios analíticos.

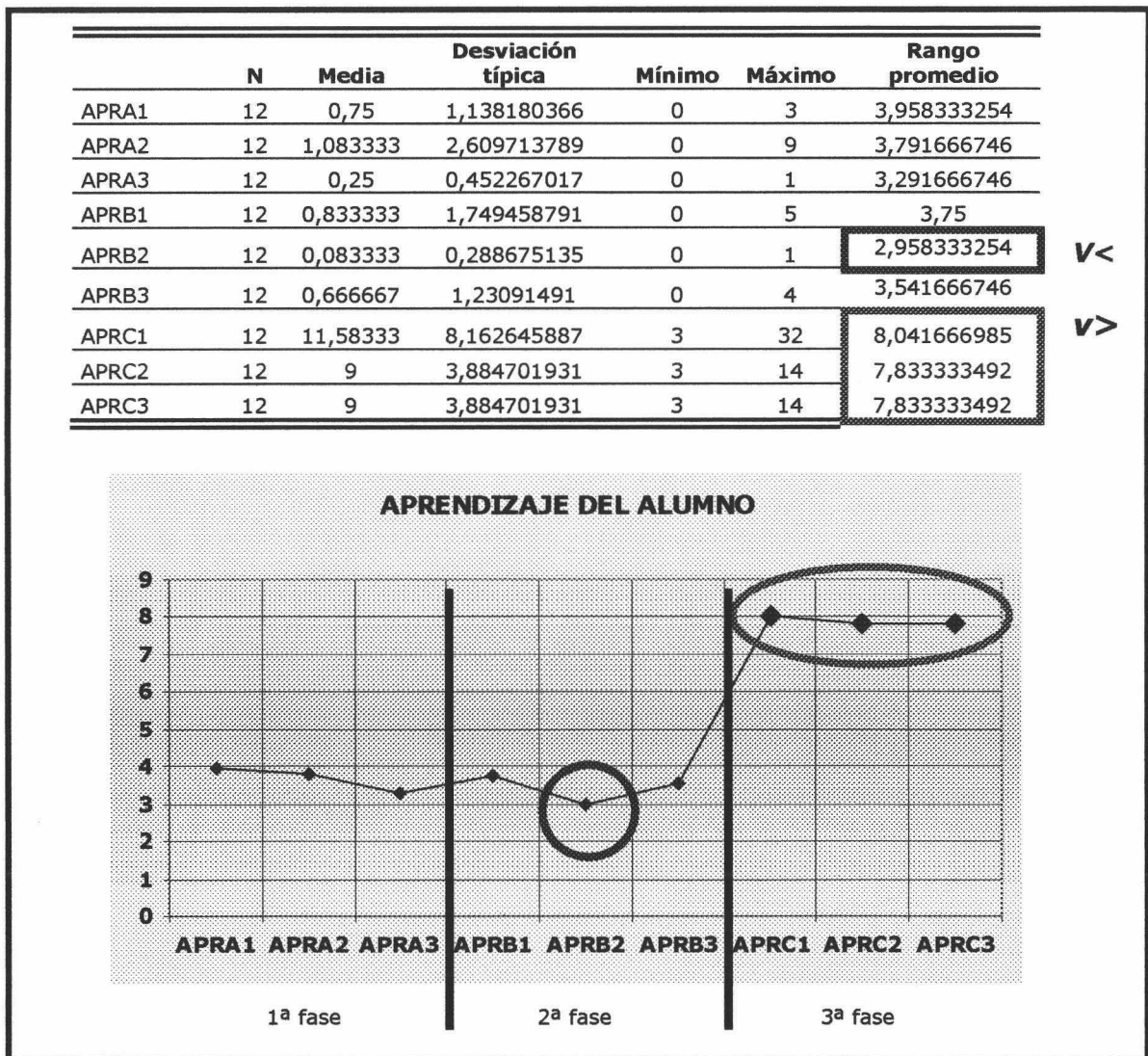


Figura IV.34. Rangos promedios de la categoría "aprendizaje del alumno", en las diferentes fases.

#### 4.2.2.1. Resumen del análisis estadístico de los datos cualitativos.

En la tabla IV.30, podemos ver los resultados más importantes de este análisis estadístico y las nuevas conclusiones a nuestro estudio.

Tabla IV.30.

Resultados y conclusiones más importantes del análisis estadístico en el análisis de contenido.

<b>Resultados principales</b>	<b>Conclusiones</b>
<p>- Tras el análisis de los datos cualitativos, hemos obtenido categorías en cada fase con grandes diferencias en sus rangos promedio, y son:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1ª fase: FEB y SUP.</li><li>• 2ª fase: DEM y INP.</li><li>• 3ª fase: CON y APR.</li></ul>	<p>- En el programa de formación inicial en el esquí alpino se debe favorecer el desarrollo de la técnica individual del profesor, para que pueda realizar demostraciones técnicas con calidad.</p>



**4.2.3. Análisis de la autonomía a través del conocimiento práctico.**

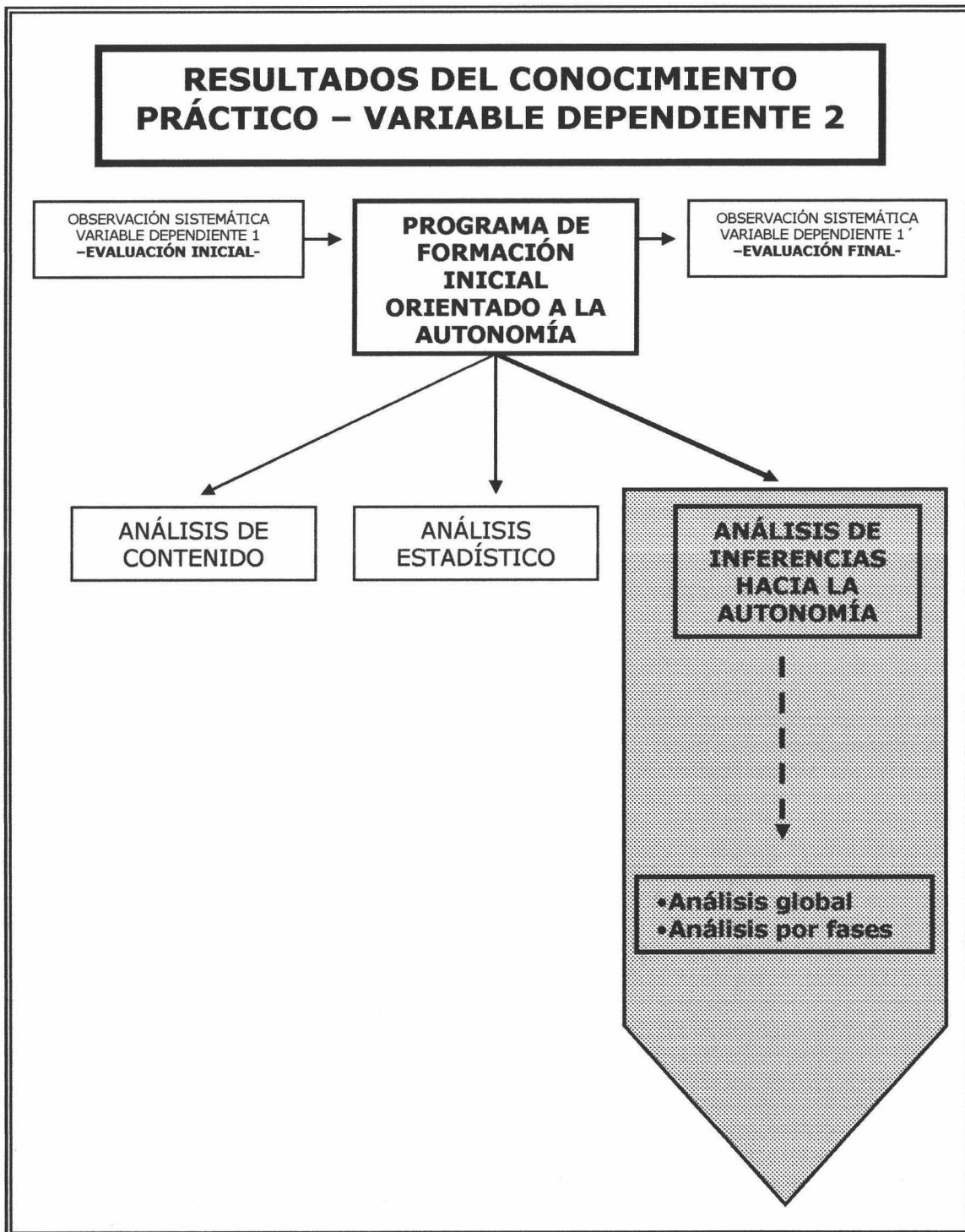


Figura IV.36. Análisis de la Autonomía dentro del análisis de los datos cualitativos.

De las 32 categorías que se utilizaron para analizar el contenido de los diarios de los profesores en formación, hemos seleccionado 15 para analizar su autonomía a través del conocimiento práctico.

Para el análisis se han revisado todos los trozos de texto de las categorías seleccionadas a través del programa AQUAD, distribuyendo las declaraciones en apariciones positivas, negativas y neutras, con respecto al grado de autonomía que manifiestan.

En la tabla IV.31 que mostramos a continuación, se incluyen las descripciones de las apariciones positivas, negativas y neutras de cada una de las 15 categorías seleccionadas.

Tabla IV.31.

Descripciones de las categorías según las apariciones "positivas", "negativas" y "neutras". Con ejemplos en las dos primeras.

Categorías	Apariciones positivas	Apariciones negativas	Ap. neutras
	Cuando el profesor manifiesta que sabe valorar su actuación en la clase, se siente seguro y no ha necesitado ayuda de nadie, la autonomía es alta.	Cuando el profesor manifiesta que se ha sentido inseguro o incapaz de sacar la actividad adelante.	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Autoestima (AUT)	"...creo que se defendieron y se los pasaron bien. Yo salí satisfecho, y creo que ellos también, pero yo lo tuve fácil por las características del grupo y también hay que decirlo, por el tesón que puse, tengo que reconocerlo."(S1C.001, 96-99).	"Tuve algunos fallos en la organización de grupo, a veces di muestras de inseguridad..." (S7C.001, 39-41).	
Experiencia docente previa (EXD)	Cuando el profesor manifiesta que utiliza o hace referencia a sus experiencias previas, para afrontar un problema en clase, estamos ante una manifestación positiva de la autonomía docente. "...me he sentido cómodo, ya lo he comentado antes, no es la primera vez que doy clases de esquí, y llevo muchos años dando clases de tenis..." (S8C.001, 30-32).	Cuando el profesor manifiesta que no tiene ninguna experiencia previa o la utiliza equivocadamente.  (no hay ejemplo)	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.

Problema y preocupación (PRB)	<p>Cuando el profesor manifiesta que tiene dificultades y encuentra una solución válida al problema.</p> <p>"Tuve algún problema con la elección del terreno al comenzar los giros en cuña, ya que debería haber cambiado de sitio a otro con más pendiente, aunque una vez modificado este aspecto no tuve más problemas..." (S8C.001, 33-37).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que tiene problemas y además, no encuentra soluciones.</p> <p>"En este punto comencé a tener problemas de control que no desaparecieron hasta cerca de final de la clase. Dividí el grupo en dos..." (S1C.001, 59-61).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Planificación general (PLA)	<p>Cuando el profesor manifiesta que ha preparado la sesión que va a impartir teniendo en cuenta las posibles contingencias lógicas que puede tener.</p> <p>"...pero sobre todo, debido a las inclemencias del tiempo creo que lo más importante fue llegar a motivar incluso a los compañeros de otros grupos con cuñas de humor con el personaje <i>Borja Mari</i> y recurrir a juegos que tenía como recurso en mi ficha de programación de la sesión." (S5B.003, 6-12).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que no ha preparado nada para llevarlo a la práctica, o la planificación le provoca problemas en clase.</p> <p>"...realicé saltos en los ejercicios de la progresión programada y dificulté claramente el aprendizaje..." (S6B.002, 29-30).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Ajuste de la planificación (TEM)	<p>Cuando el profesor manifiesta que aprende a variar lo preparado en función de lo que en ese momento se encuentra, con cierta soltura, resolución y éxito.</p> <p>"Quedé con ellos a las 10.00 horas en la salida del telecabina Al-Andalus y al llegar un alumno nuevo se venía conmigo, así que lo que yo tenía programado hacer, lo modifiqué en parte para adaptarme a la nueva situación. Todo salió bien." (S10C.002, 4-9).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que no sabe variar su actuación ante cualquier circunstancia que así lo requiera, o no encuentra soluciones.</p> <p>"...por mucho que se lo dijera no lo corregía. Entonces decidí ponerle ejercicios especiales, modificar lo que tenía previsto, no se consiguió nada..." (S12C.002, 31- 33).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Adaptación a los alumnos (ADA)	<p>Cuando el profesor manifiesta que adapta la tarea al nivel de sus alumnos.</p> <p>"Cambiando el lugar de ejecución a otro punto con menos pendiente se solucionó el problema y la clase comenzó a funcionar perfectamente." (S1C.002, 13-15).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que no ajusta la tarea al nivel de sus alumnos, no toma medidas o no sabe.</p> <p>(no hay ejemplo)</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Decisión interactiva	<p>Cuando el profesor manifiesta que las decisiones interactivas denotan una evolución favorable hacia la autonomía cuando toma decisiones sobre los problemas prácticos y éstos son adecuados.</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que se refiere a las decisiones interactivas que no han tenido éxito o están tomadas a destiempo, lo que supone una escasa autonomía del profesor.</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.

(DIN)	"...hacia muy mal tiempo y tomé la decisión de practicar el viraje fundamental en la zona del Río, y tuvimos la suerte que la pista estaba más resguardada, sacando la actividad adelante,"(S11B.002, 12-15).	"Decidí probar más ejercicios para corregir el error y la verdad es que los resultados no se ven mucho, con lo que me he desesperado un poco." (S9C.001, 19-23).	
Feedback y evaluación	Cuando el profesor manifiesta que aprende a observar los gestos técnicos en el esquí e identifica claramente el error y además sabe cómo solucionarlo.	Cuando el profesor manifiesta problemas en la observación o inadecuadas valoraciones del alumno.	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
(FEB)	"Creo que el C.R. que di fue mejor y hubo también más motivación. Me costó menos trabajo detectar los fallos, sabía donde fijarme, estaba más confiado." (S2B.001, 141-144).	"No se porqué me cuesta apreciar ciertos errores del alumno, aunque intento buscar buenas posiciones en la pista." (S3A.003, 7-9).	
Recurso didáctico	Cuando el profesor manifiesta que utiliza recursos en sus clases de esquí y con ellos el alumno ve facilitado su aprendizaje.	Cuando el profesor manifiesta que los recursos si se utilizan, pueden no servir para nada y además, ralentizar el aprendizaje.	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
(REC)	"Explicué el movimiento y sus partes, utilizando la nieve como pizarra para aclarar todas las dudas." (S3C.003, 11-13).	"...aunque, quizás fueron clases monótonas debido a la falta de utilización de materiales alternativos, que hacen estas clases más amenas." (S8B.003, 11-14).	
Utilización de la pista	Cuando el profesor manifiesta que sabe situar a sus alumnos en la zona de la pista de esquí más adecuada al nivel técnico que va a enseñar.	Cuando el profesor manifiesta que no selecciona el área esquiable según las necesidades de los alumnos, normalmente asociado a pérdida de tiempo, caídas o dificultades en el aprendizaje.	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
(UTP)	"Realizó una buena elección de la pista y zona de ejecución de los ejercicios. Lo supo adaptar a sus alumnos..." (S6B.003, 18-20).	"He tenido una mala elección de la pista a la hora de iniciar la clase, al utilizar en la zona de veleta, un pequeño estrechamiento..." (S4B.002, 17-19).	
Seguridad	Cuando el profesor manifiesta que desarrolla sus clases teniendo en cuenta el factor seguridad y transmite confianza a sus alumnos.	Cuando el profesor manifiesta que no toma medidas de seguridad en sus clases y los alumnos no se fían de él, dando pie a posibles accidentes.	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
(SEG)	"Al llegar a la zona de mayor pendiente, hemos realizado diagonales largas, para dar mayor seguridad e incluso bajé al lado del que iba un poco más retasado." (S4C.003, 35-38).	"En nuestra ejecución, a veces, también hubo problemas de seguridad, al no dar la salida bien..." (S2B.001, 40-41).	

Control en general	<p>Cuando el profesor manifiesta que en la clase de esquí los alumnos saben lo que tienen que hacer y existe un cierto orden en la actividad, podemos hablar de que esa clase funciona.</p> <p>(COG) "El otro tema es la disciplina, no tengo que imponer orden, los alumnos funcionan e incluso me ha dado lugar a alejarme, para ver mejor a todos..." (S9C.002, 50-53).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que está constantemente poniendo orden, o existe un caos organizativo o problema de disciplina.</p> <p>"empecé a perder el control sobre los más aventajados. Tuve que dar algún toque de atención, pero seguían igual." (S1C.002, 32-34).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Aprendizaje del alumno	<p>Cuando el profesor manifiesta que analiza la progresión de sus alumnos, conoce las causas del progreso o de las dificultades y aporta consignas para ayudarles.</p> <p>(APR) "Jairo iba algo retrasado, le dije que pusiera los bastones en bandeja y pudo corregir el error." (S12C.001, 85-87).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que no sabe valorar como está su alumno, y además éste no mejora.</p> <p>"Limonos iba un poco retrasado y frenaba al grupo. No subía, en ese momento, cómo ayudarle..." (S5C.002, 13-15)</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Interacción con los alumnos	<p>Cuando el profesor manifiesta que se siente aceptado por sus alumnos, como uno más, encuentra mayor receptividad en sus actuaciones, o ve que ha propiciado entre ellos buena relación.</p> <p>(INA) "En la salida fui entrando en contacto con los diferentes miembros del grupo, así cuando subimos ya me sabía el nombre de al menos 7 de los 9 alumnos. Al designarlos a ellos por su nombre pareció motivarles bastante desde el principio..." (S5C.001, 9-14).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que no conecta con sus alumnos, le provoca inseguridad o que tiene problemas de relación con ellos.</p> <p>"Cuando estábamos en Borreguiles, un alumno se sentía mal, pero no se atrevía a decírmelo creo que no he conectado con algunos de ellos..." (S10C.002, 14-16).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.
Supervisor	<p>Cuando el profesor manifiesta que no tiene la dependencia del supervisor, porque sabe cómo sacar adelante su clase de esquí.</p> <p>(SUP) "...por ahora es la mejor práctica de todas, se va viendo que la gente empieza a mejorar y dominar, saben corregir y conocer los ejercicios correctivos..." (S7A.002, 45-48).</p>	<p>Cuando el profesor manifiesta que recurre al supervisor con dudas sobre el funcionamiento o la consecución de logros en su clase.</p> <p>"A pesar de que nos daban los ejercicios con los fallos que podía haber, solíamos preguntar al supervisor cuando observábamos a nuestro compañero." (S11A.003, 33-35).</p>	Declaración donde no exista ninguna inclinación positiva ni negativa.

En la tabla IV.32 podemos ver todas las apariciones positivas, negativas y neutras, tras el análisis de contenido centrado en estos aspectos en cada una de las categorías seleccionadas.

Tabla IV.32.

Apariciones positivas, negativas y neutras en las 15 categorías, en las fases del programa formativo.

Categ.	1ª fase			2ª fase			3ª fase			Total aparic	
	A posit.	A negat.	A neutras	B posit.	B negat.	B neutras	C posit.	C negat.	C neutras		
AUT	15	-2	1	7	-4	3	45	-17	12	106	
EXD	1	0	1	0	0	1	2	0	1	6	
PRB	3	-10	0	2	-6	0	20	-41	5	87	
PLA	59	-11	42	59	-12	2	112	-10	147	454	
TEM	13	-7	35	17	-8	18	53	-15	144	310	
ADA	3	0	0	0	0	0	4	0	1	8	
DIN	5	-2	5	10	-5	12	72	-12	36	159	
FEB	125	-34	57	55	-28	23	101	-14	72	509	
REC	9	0	6	23	-3	1	42	-3	30	117	
UTP	27	-6	17	48	-29	24	40	-12	81	284	
SEG	8	-2	1	8	-8	5	11	-2	2	47	
COG	0	0	0	0	-2	1	6	-8	1	18	
APR	14	-2	9	8	-4	6	163	-71	101	378	
INA	2	0	0	1	-0	0	37	-2	32	74	
SUP	12	-12	7	2	-2	0	1	-2	3	41	
total	296	-88	181	240	-111	96	709	-209	668	2598	
Difer.	208		129			500					

Nota: "A posit" son las apariciones positivas en la 1ª fase, "B" y "C" en la 2ª y 3ª fase respectivamente.

El análisis de la autonomía lo dividimos en dos partes:

1. Análisis global: evolución de la autonomía del profesor.
2. Análisis por fases: evolución de la autonomía del profesor.

#### **4.2.3.1. Análisis global: evolución de la autonomía del profesor.**

En las 15 categorías existe como primer dato en la tabla IV.32 que hay 1.245 apariciones positivas (75,3%) frente a 408 negativas (24,7%). La autonomía ha tenido un claro balance positivo, identificado claramente a través del conocimiento práctico a nivel global.

En este análisis hay 3 categorías con mayor frecuencia de apariciones negativas que positivas. Esto ocurre en "problema y preocupación – PRB (-57)", en "control en general – COG (-10)" y en "supervisor – SUP (-16)". A pesar de esto, las apariciones de estas categorías son poco relevantes, ya que en las 12 restantes, la mayoría de apariciones positivas superan estas tres categorías. Por tanto, identificamos el balance positivo gracias al conocimiento práctico mostrado por las siguientes categorías: AUT (67), EXD (3), PLA (230), TEM (83), ADA (7), DIN (87), FEB (281), REC (74), UTP (115), SEG (27), APR (185) e INA (40).

Destacamos a 4 de ellas cuyas apariciones positivas superan al resto, son:

- Planificación General (PLA, 230).
- *Feedback* y evaluación (FEB, 281).
- Aprendizaje del alumno (APR, 185).
- Utilización de la pista (UTP, 115).



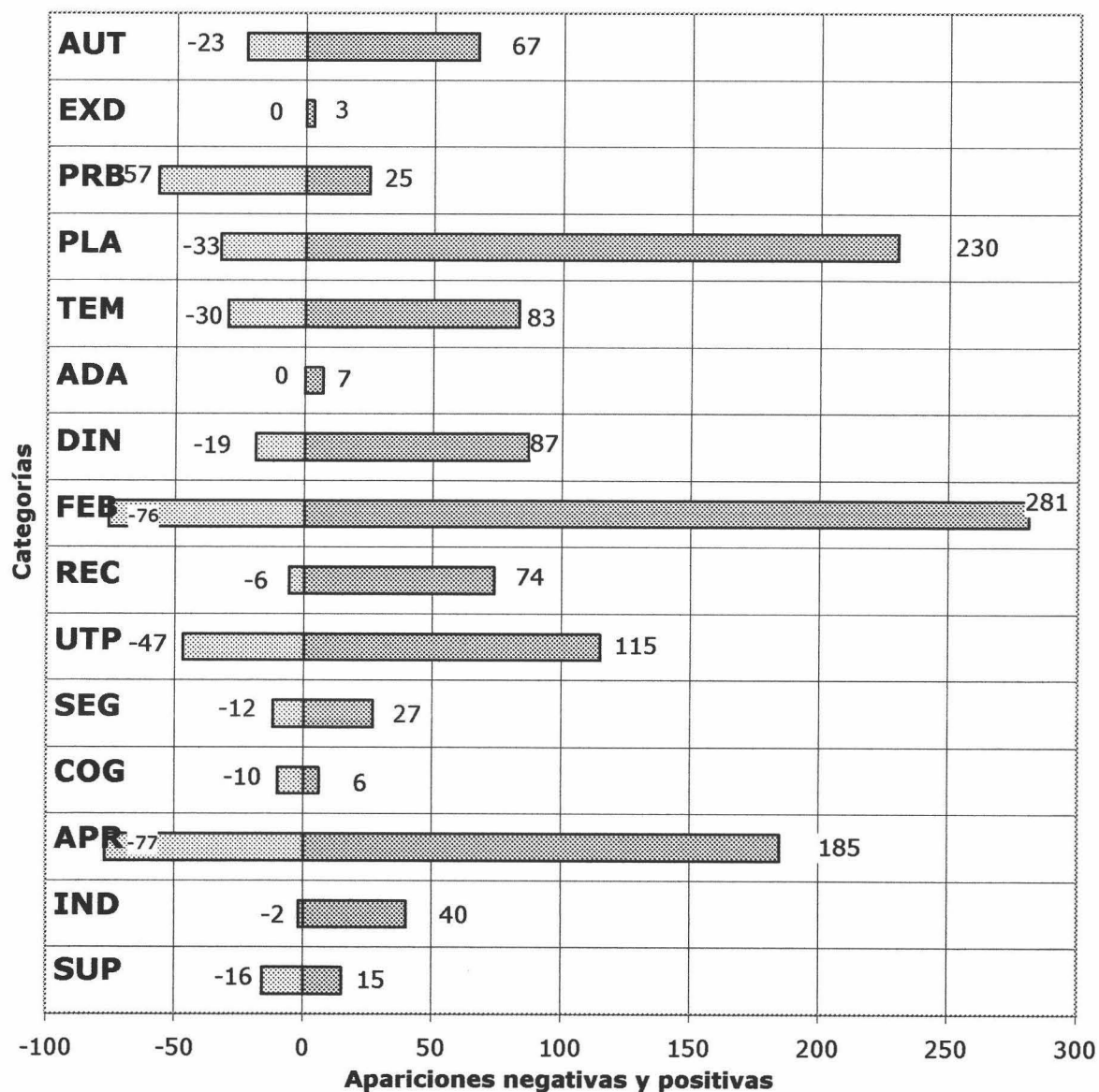


Figura IV.37. Análisis global de la autonomía a través del conocimiento práctico.

En este análisis global de la figura IV.37, destacan las categorías PLA (diferencia: 197), FEB (diferencia: 205) y APR (diferencia: 108), como aquellas que tienen mayor diferencia entre los valores positivos y negativos. Estos incrementos tan importantes, acercan al profesor de esquí alpino en su formación inicial a

considerarle como un docente con cierta autonomía, reforzada por sus declaraciones en estas tres categorías. No sólo se preocupa de tener programado todo, sino que se esfuerza en que su alumno aprenda a esquiar.

En la "planificación general", el profesor se preocupaba de tener preparado, a veces con cierto celo, los ejercicios, progresiones, recursos didácticos, etc. Cuando recibía al grupo, tenía claro qué iba a hacer durante toda la jornada y se mostraba seguro.

"El día anterior a la práctica, intenté visualizar el momento en el que me encontraría a solas con mis alumnos y en el que tendría que actuar como su profesora, continuando con su progresión hacia la técnica del viraje fundamental. Esto me ayudó a programar la progresión de los contenidos de la sesión y a prevenir posibles problemas como consecuencia de mi posible actuación poco depurada. En ese momento me hice una chuleta de los ejercicios, su progresión, los lugares donde desarrollarlos, todo ello con una cierta flexibilidad, es decir, abierto a las modificaciones necesarias que el momento dicte. Programar la sesión me fue muy útil aunque tuviera que modificar algunos puntos al depender de la progresión y la motivación de los alumnos." (S11C.002, 31-49) (PLA).

Estos resultados son compartidos también por Jones y Vesilind (1996). Recordemos que para ellos, los profesores en la formación inicial acaban conectando la gestión de lo planificado con la búsqueda de soluciones ante los problemas de sus alumnos.

La categoría "*feedback* y evaluación", ha sido la que tuvo mayor frecuencia de apariciones positivas (281) y la segunda con más frecuencia general (509) tras el análisis de contenido. Al profesor le ha atraído cómo se valoraba el gesto técnico y qué solución tenía. Esto podía volverse en contra, porque la cantidad puede suponer que

no se aprenda a evaluar y mucho menos a solucionar los problemas del alumno. Esto es lo que opina Chen (2002), ya que para él los principales problemas que encuentran los profesores en formación inicial se centran en el *feedback* y en la evaluación de la actuación del alumno. Sin embargo, nuestros datos nos indican lo contrario en el esquí alpino, puesto que el profesor ha mostrado cierta garantía de que sabe valorar el gesto técnico, por lo menos sabe ver el error principal y tiene recursos para solucionarlo.

“En cuanto al tema de correcciones, creo que voy ganando seguridad, pues poco a poco voy introduciendo correcciones de tipo técnico no quedándome en el clásico bien/mal, que no aporta ninguna información importante para el que es corregido. Esta mejora en la corrección la atribuyo a una mejor colocación en la pista, a un mejor conocimiento a nivel teórico del gesto, experiencia, también muy importante, en querer corregir “el gran error”, dejando los pequeños errores para más tarde.” (S9A.003, 23-33) (FEB).

El profesor en formación también ha demostrado que le preocupa su alumno, su aprendizaje y que él como docente ha aprendido bastante. La anterior categoría (FEB) ha fortalecido ésta (APR), porque cuando el profesor aprendió a valorar y evaluar el gesto técnico, consiguió que su alumno aprendiera a esquiar.

“Comenzó la progresión de manera algo lenta, pero al final tuve un avance significativo y realizó todos los ejercicios con gran mejoría y dominio. Le costó un poco dominar la cuña de frenado ya que cruzaba las espátulas y movía el cuerpo. Se lo corregí y no tuvo mayores problemas.” (S6C.001, 52-58) (APR).

#### 4.2.3.2. Análisis por fases: evolución de la autonomía del profesor.

Según la figura IV.38, en las 3 fases del programa de formación el profesor incrementa su autonomía a través de la evolución del conocimiento práctico.

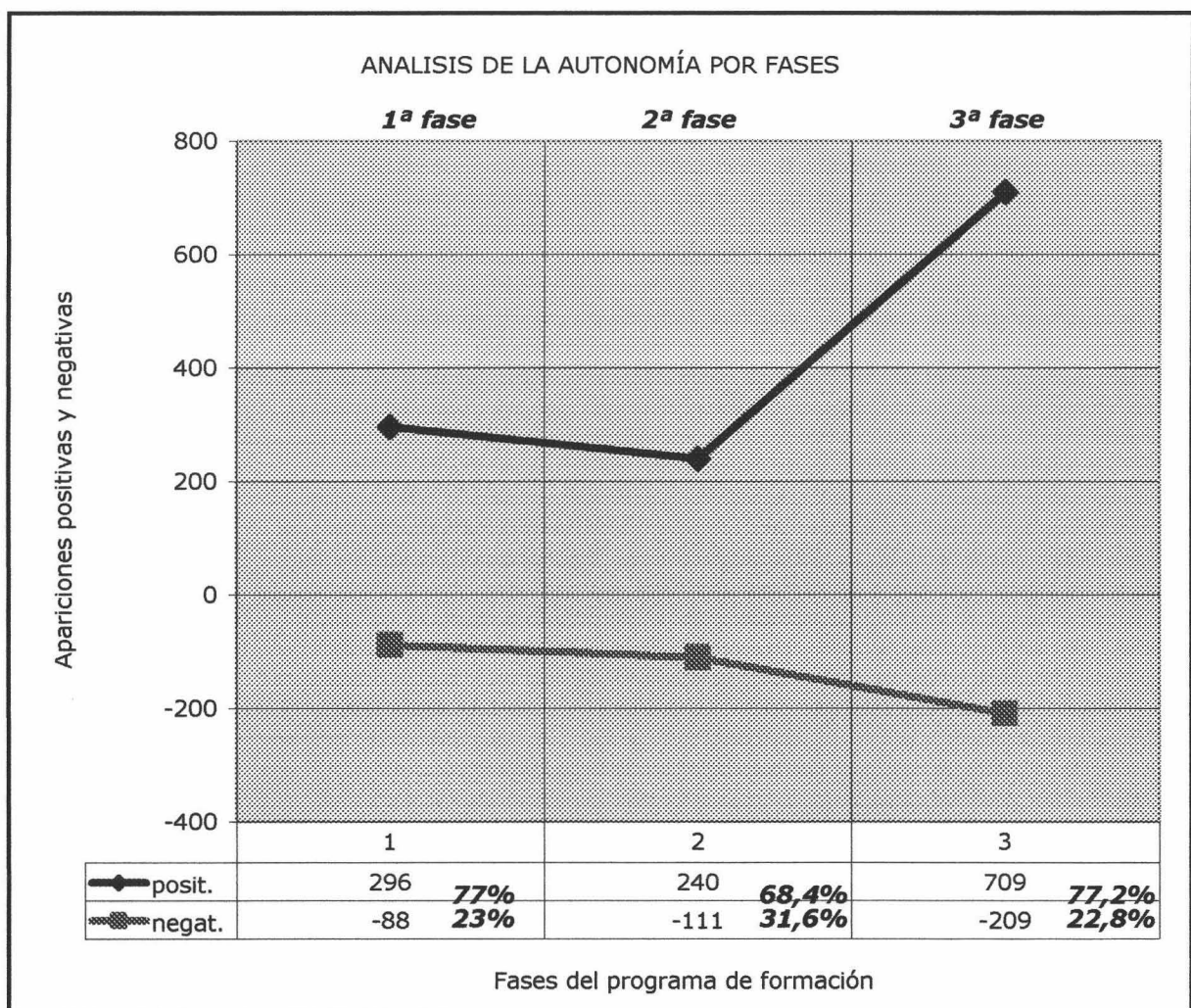


Figura IV.38. Análisis de la autonomía por fases.

La 1ª y la 3ª fase favorecen la autonomía del profesor de esquí con mayor porcentaje que la 2ª. En la 1ª fase los profesores en formación eran "guiados" por el supervisor, aunque el protagonismo iba siendo poco a poco de los profesores. Este resultado de la 1ª fase se dio porque el profesor entendió que con lo que estaba aprendiendo se encontraba con capacidad para dar clase sólo, sin ayuda.

"Poco a poco se nos ha dado más libertad para ir corrigiendo por nuestra cuenta a nuestro compañero lo cual ha sido muy beneficioso, ya que nos ha obligado a observar más atentamente al compañero, ya que teníamos que sacar nosotros el fallo, pues ya no venía predeterminado por el superior. También nos ha servido para iniciarnos en la relación profesor-alumno..." (S9A.001, 43-51).

Después, en la 2ª fase era más crítico con su actuación, teniendo en cuenta otras realidades que le hicieron reflexionar, entre otras cosas, ya que necesitaba aprender más para ser un profesor de esquí con cierta autonomía. Ya en la 3ª fase, fue donde puso en práctica todo lo aprendido con los alumnos "reales", era cuando demostró que podía desenvolverse autónomamente.

"Reconozco que al inicio de la clase me sentía un poco insegura, pero poco a poco pude comprobar que los alumnos aprendían todo lo que planteaba, es más, me iba sintiendo más segura y dominadora de la situación. He comprobado que puedo dar clase de esquí con garantías de éxito." (S7C.002, 49-54).

Con estos resultados, también nos hemos encontrado que los profesores en prácticas experimentaron cierta mejora en su formación, sencillamente por estar involucrados en una investigación. El compromiso, por ejemplo, de entregar los diarios donde reflejaban sus reflexiones, sus pensamientos, ha reforzado su formación

personal. Windshiti (2003) también aboga por realizar una investigación específica en el inicio de la formación de todos los docentes, sencillamente porque la propia experiencia del profesor en la investigación ayuda a su formación, aproximándole a su realidad personal. Esta seguridad a nivel personal, ha favorecido la evolución de la autonomía del profesor de esquí alpino.

En la 1ª fase destacamos la mayor frecuencia positiva en “*feedback y evaluación*” (125). Se debe a que en esta fase el profesor aprendió principalmente a observar y saber evaluar el gesto técnico, también era normal este incremento, la formación estaba comenzando y estos eran los primeros logros. Fue una de las causas por las que el profesor se encontraba seguro en su participación, ya que en cierta forma lo “dominaba”. Y por otro lado el mayor incremento negativo lo tenemos en “problema y preocupación” (-10); en este caso el profesor en formación en esta fase era normal que tuviera dudas y ciertos problemas que le hacían consciente de su limitación docente, debido a que se sentía todavía dependiente del proceso. (Ver figura IV.39)

“A nivel general sigue habiendo problemas de organización, tendemos a colocarnos en sitios incorrectos, a ocupar toda la pista. Claro crees que dominas un apartado como es la observación pero durante la actuación del profesor, ves que olvidas cosas tan importantes y necesarias en la clase.” (S2A.002, 80-86).



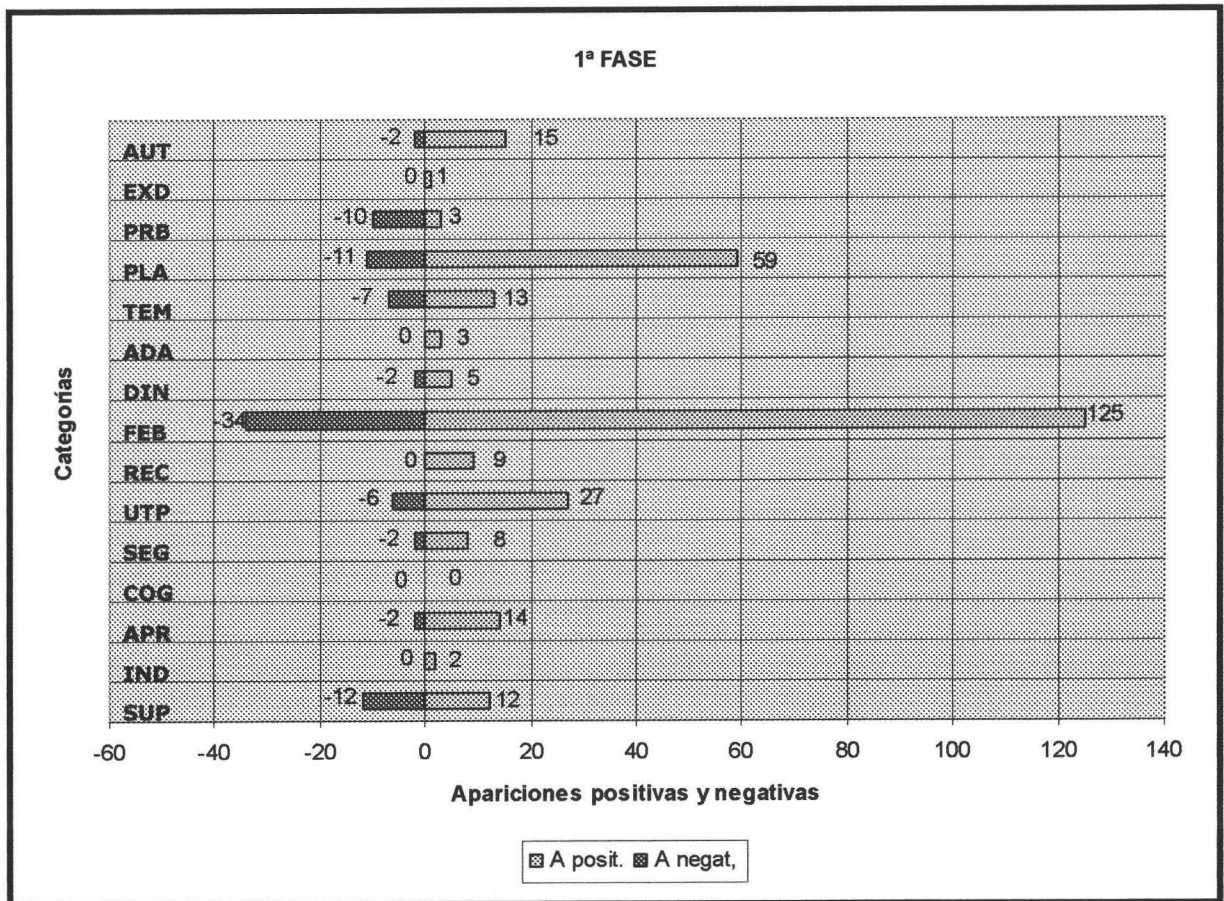


Figura IV.39. Análisis en la 1ª fase de la evolución de la autonomía del profesor a través del conocimiento práctico.

En la 2ª fase, la categoría que tiene mayor incremento positivo es "planificación" (59), cuando el profesor se preocupaba de la preparación de las sesiones y si funcionaban, por tanto era una categoría muy importante para los profesores en esta fase.

"El transcurso de la clase ha sido previsto, sin problemas por parte de los alumnos, incluso me sorprendió que funcionaran los ejercicios alternativos programados." (S4B.002, 45-48).

Las categorías que tuvieron mayor incremento negativo fueron "problema y preocupación" y "control en general". En ésta segunda



fase el profesor empezaba a preocuparle el control de la organización durante la clase de esquí. (Ver figura IV.40)

“...me he dado cuenta de que no se puede ver tantos ejercicios en tan poco tiempo, ya que se pierde mucho tiempo en organizar cada uno...” (S3B.002, 7-10).

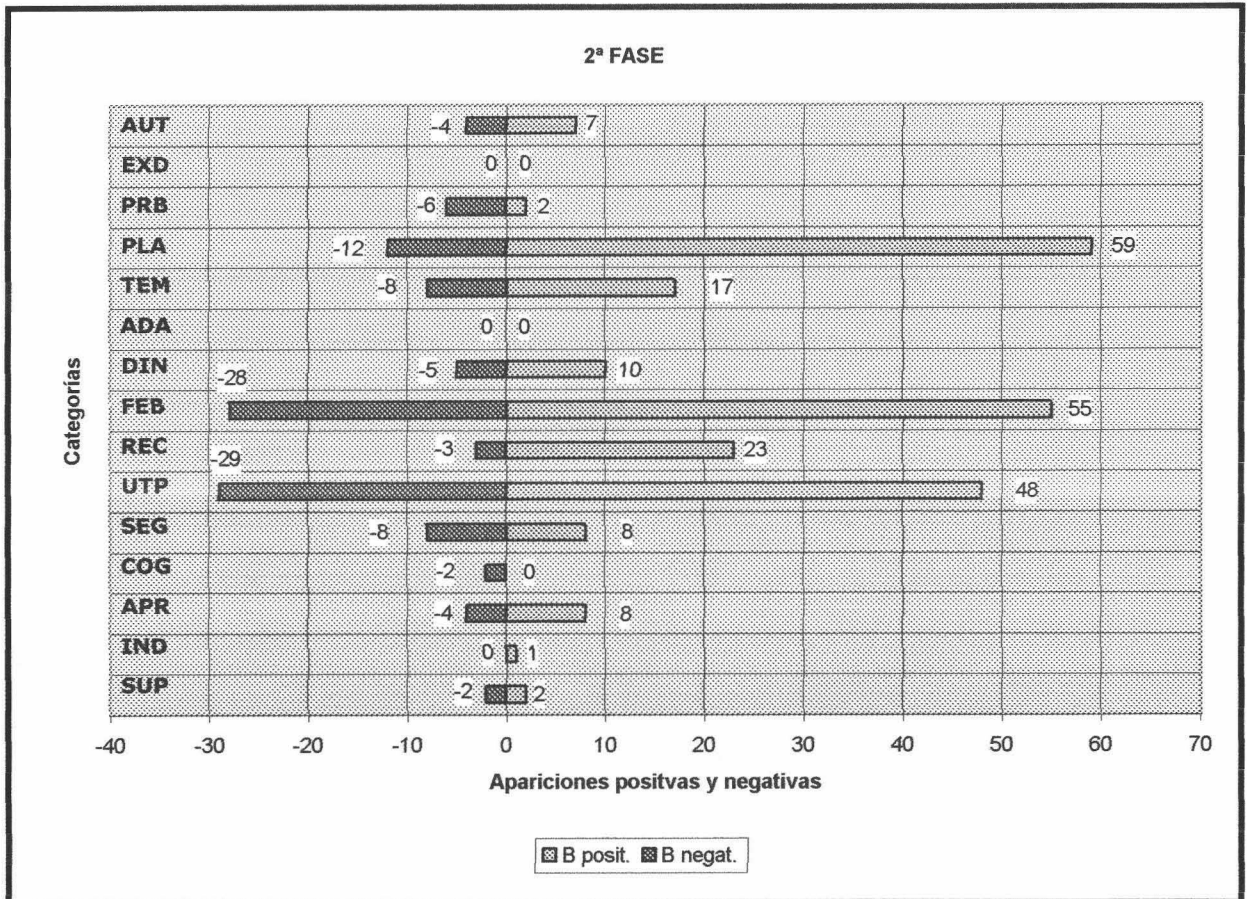


Figura IV.40. Análisis en la 2ª fase de la evolución de la autonomía del profesor a través del conocimiento práctico.

En la 3ª fase sobresalió con el mayor incremento de apariciones positivas "aprendizaje del alumno" (163), fue debido a la atención tan importante que tuvo el profesor sobre el alumno en el contexto real, aunque haya sido en esta fase la que ha tenido mayores apariciones negativas (-71). Le preocupaba cómo aprendía a esquiar su alumno por encima de otras cuestiones.

"Rocío curiosamente era la que mejor controlaba la velocidad, pero no flexionaba lo suficiente y hacía movimientos raros con los bastones. Aunque el olvido de los brazos y los bastones era la tónica general, mejoraron cuando les indiqué que realizaran el ejercicio cogiendo los bastones en bandeja,..." (S12.001, 92-96). (APR+)

"...pensaba que era lo más adecuado según su nivel técnico, pero no solo me equivocaba sino que además, no ha entendido bien la descripción técnica del gesto, también porque no me he hecho entender bien..." (S9C.002, 34-37). (APR-)

La categoría con mayor incremento de apariciones negativas fue, de nuevo, "problema y preocupación" (-41). (Ver figura IV.41)

"Creo que me faltó realizar más ejercicios por parejas, que todos bajasen detrás de mí, colocar bastones delimitando las zonas de ejecución, etc..." (S2C.001, 54-57).

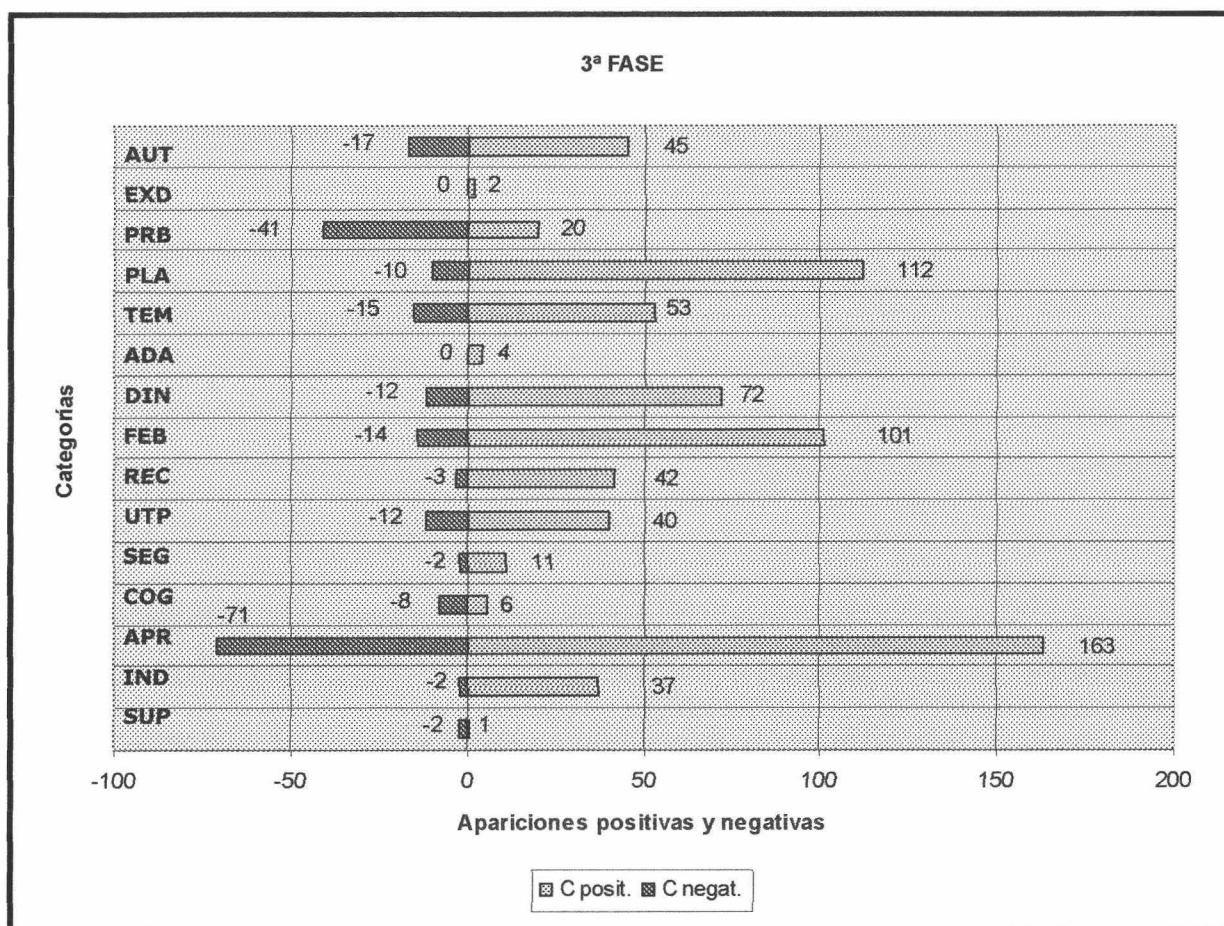


Figura IV.41. Análisis en la 3ª fase de la evolución de la autonomía del profesor a través del conocimiento práctico.

#### 4.2.3.3. Resumen del análisis de la evolución de la autonomía del profesor.

Los resultados que hemos obtenido tras el análisis por fases, nos animan a plantear que el programa desarrollado ha favorecido la autonomía del profesor de esquí alpino en formación. Antes de concluir con la anterior afirmación, debemos recordar que el profesor

en sus primeros momentos, tiene una serie de circunstancias que condicionan la consecución de la autonomía como docente.

La supervivencia, es quizás lo primero que suele ocurrir en la primera etapa del profesor novel. Autores como Fuller y Brown (1975) en Del Villar (1993), Zeichner (1987), Romero (1995) o Villar (1998), confirman esta situación, y en estas circunstancias es difícil conseguir la autonomía con cierto éxito. Además, en la gestión de la clase, el profesor tiene ese choque inicial con la realidad, que le dificulta su desarrollo como docente.

Estar solo frente a los alumnos, no determina que el profesor sea autónomo. El profesor de esquí autónomo lo entendemos, tras este estudio, con cierta cercanía al profesor eficaz, como aquel que imparte una clase con independencia, es decir, no depende de nadie puesto que tiene todo lo necesario para enseñar a esquiar a sus alumnos con garantías de éxito, y es capaz de tomar decisiones adecuadas planificando, en la fase interactiva y evaluando a sus alumnos.

En nuestra investigación, hemos encontrado profesores en formación preocupados por sus alumnos, por su aprendizaje y realmente, escasas referencias a profesores con miedo o que hayan tenido que sobrevivir a la experiencia. Pensamos que el choque inicial con los alumnos reales ha sido adecuado y escasamente traumático. Es cierto que al principio, la mayoría de los profesores necesitaban ser aceptados por sus alumnos, como bien apuntan los autores Del Villar (1993) o Jones y Vesilind (1995), pero durante la clases, tras el inicio de la 3ª fase y con el conocimiento acumulado, hemos

encontrado que los profesores cuando han puesto en práctica sus programaciones con la escasa experiencia que tenían y con los tan temidos y también escasos momentos críticos que algunos han vivido, no sólo han sobrevivido sino que se han adaptado adecuadamente a la situación. Es más, las reflexiones finales nos confirman que el interés por los alumnos, unido a una sensación de seguridad en las actuaciones, les acerca a una notable madurez en tan corto espacio de tiempo. Por tanto, el programa de formación ha favorecido la autonomía del profesor de esquí en su formación inicial.

La autonomía se va adquiriendo cuando el profesor va controlando su propia práctica (Bores, Castrillo y Díaz, 2000). En nuestro estudio el profesor durante las 3 fases ha aprendido a controlar las situaciones mientras enseñaba a esquiar a sus alumnos.

Concluimos, tras estos resultados, que algunas de las claves para que el profesor de esquí consiga ser autónomo en la formación inicial, pasan por:

1. Planificar adecuadamente las sesiones de esquí alpino. Desde la ayuda del supervisor hasta la autonomía preactiva.
2. Aprender a observar y evaluar el gesto técnico de su alumno. Esto le ayuda a conocer mejor el contenido y la progresión, así cómo a evaluar el progreso y aprendizaje de sus alumnos.
3. Conocer los ejercicios correctivos en el esquí alpino. Necesario para la prescripción postevaluación.
4. Preocuparse por los alumnos, facilitándoles el aprendizaje y creando un clima propicio de relaciones en el grupo.

5. Aprender a controlar lo que ocurre en la sesión de esquí y buscar soluciones ante los posibles problemas que puedan aparecer, fundamentalmente en la seguridad y control del grupo, la utilización correcta de las pistas y en el aprendizaje de sus alumnos.

Finalmente, en la tabla IV.33, podemos ver los resultados y conclusiones más importantes de este análisis de la autonomía en el profesor de esquí alpino en la formación inicial.

Tabla IV.33.

Resultados y conclusiones más importantes del análisis de la autonomía.

<b>Resultados principales</b>	<b>Conclusiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tras el análisis global destacamos las 3 categorías con mayores diferencias entre los valores de las apariciones positivas y las negativas, que son:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación general-PLA (197)</li> <li>• <i>Feedback</i> y evaluación-FEB (205)</li> <li>• Aprendizaje del alumno-APR (108)</li> </ul> </li> <li>- Tras el análisis por fases destacamos que los mayores incrementos positivos se han producido en la 1ª y la 3ª fase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La autonomía del profesor de esquí alpino se favorece en la formación inicial cuando el programa enseña al profesor cómo aplicar correcciones, en función de la detección de los fallos más relevantes del alumno; cómo preparar la sesión correspondiente y la necesidad de que se centre en su alumno, teniendo un despegue progresivo de la dependencia del supervisor.</li> <li>- Con este proceso se han obtenido profesores con autonomía suficiente para afrontar con garantía sus clases reales de esquí alpino, y con capacidad para elaborar sus propias estrategias. Quedamos, por tanto, satisfechos del nivel docente alcanzado en la formación inicial de profesores de esquí alpino en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada), tomando buena nota de las mejoras para sucesivos programas de formación.</li> </ul>



CAPITULO V  
CONCLUSIONES



## **V. Conclusiones.**

Las conclusiones de este estudio las presentamos en base a la siguiente estructura:

- Estudio de las competencias docentes.
- Estudio del conocimiento práctico.

### **5.1. Estudio de las competencias docentes.**

Después de analizar los resultados de las competencias docentes tras la aplicación del programa de formación inicial, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- El programa de formación ha sido efectivo al conseguir un 87,5% de incremento de las competencias docentes en el grupo, destacando las competencias de la organización en la clase de esquí alpino.
- Las condiciones iniciales de cada sujeto marcan su progresión en un programa de formación inicial, por ello debemos hacer especial hincapié en aquellos grupos de competencias que les cuesta más asimilar. En nuestro estudio los profesores han encontrado más dificultades en mejorar las competencias pertenecientes a la *demostración* y al *feedback*.


- Los programas de formación inicial deben centrar sus enseñanzas en asegurar una buena transmisión de la información y en el uso frecuente y adecuado de recursos didácticos que faciliten las explicaciones en la nieve.

## **5.2. Estudio del conocimiento práctico.**

Después de analizar los resultados obtenidos del análisis del contenido de los diarios, de su estudio estadístico y del análisis de la autonomía, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- El gran impacto de la 3ª fase, manifestado por todos los análisis realizados, donde han aumentado prácticamente todas las categorías temáticas, hace de este periodo un paso imprescindible para los programas de formación inicial en profesores de esquí alpino.
- El profesor en formación inicial de esquí alpino, ha reflexionado progresivamente a través de sus diarios durante el programa de formación, dado el aumento en la cantidad y profundidad de las declaraciones. Por tanto, concluimos que el uso de diarios, como estrategia de formación, es un elemento clave en el desarrollo de su conocimiento práctico en esta etapa formativa.
- El profesor de esquí con esta formación, ha mostrado una notable madurez temprana, sobre todo en las actuaciones en la 3ª fase, que ha facilitado esa búsqueda de la autonomía a través del programa de formación inicial.

- En el programa de formación inicial en el esquí alpino se debe favorecer el desarrollo de la técnica individual del profesor, para que pueda realizar demostraciones técnicas con calidad. Además, en todo programa de formación se debe incluir una prueba de acceso para superar unas condiciones técnicas mínimas, como ocurre en el acceso a los estudios de técnicos deportivos en esquí alpino.
  
- La progresiva retirada del supervisor durante el programa de formación tuvo éxito en el aumento de la autonomía del docente de esquí alpino en prácticas, siendo la 3ª fase de *clases reales* la más favorecedora, y manifestándose su solvencia principalmente en la planificación, el *feedback* y en el control y desarrollo del aprendizaje de sus alumnos.




CAPITULO VI  
PERSPECTIVAS DE  
INVESTIGACIÓN

## **VI. Perspectivas de investigación.**

Este estudio plantea una línea nueva en el estudio del profesor de esquí en España y es por ello que se planteen trabajos que se puedan realizar, como:

- Estudiar cada una de las 24 competencias docentes del profesor de esquí que sean susceptibles de mejora, como por ejemplo aquellas incluidas en los bloques: *demostración del profesor* y *feedbacks*.
- Estudio de las competencias docentes y el conocimiento práctico del profesor de esquí en la formación permanente (pudiendo diferenciar grupos-rangos de docentes en función de la experiencia docente, del género, de la titulación, etc.).
- Creemos que sería un acierto incluir aspectos relacionados con la investigación (sobre todo aquellos donde el profesor en formación es el protagonista) en el currículo específico de la formación del esquí alpino, tanto en la Universidad (en las facultades que imparten este deporte), como en el del técnico deportivo en deportes de invierno.
- Finalmente sería interesante replicar este estudio aplicado, por ejemplo, a la formación inicial de los técnicos deportivos en esquí alpino en España, y adaptarlo a otras modalidades como son el esquí de fondo y el snowboard.



CAPITULO VII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**VII. Referencias bibliográficas.**

Allison, P.C., Pissanos, B.W., Turner, A.P. y Law, D.R. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skilfulness. *Journal of Teaching in Physical Education* 19 (2): 141-161 Jan.

Amade-Escot, C. (2000). The contribution of two research programs on teaching content: "Pedagogical content knowledge" and "didactics of physical education". *Journal of Teaching in Physical Education* 20 (1): 78-101 Oct.

Anguera, M.T. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.

Asociación Argentina de Instructores de Esquí (1994). *Técnica Argentina de Esquí y Método de Enseñanza*. Bariloche, Argentina: AADIDE.

Asociación Argentina de Instructores de Esquí y Snowboard (2002). *Manual general de enseñanza de Esquí y Snowboard*. Argentina: AADIDE.

ATUDEM (1994). *Reglamento interno de funcionamiento de las Estaciones de Esquí Alpino españolas integradas en ATUDEM*. (art. 5) (Aprobado en Asamblea General celebrada en la Estación de Manzaneda, a 17 de Junio de 1.994). Madrid: ATUDEM.

Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306: 7-65.



Barquín, J. (1998). Modelos de Formación, Presentación. En Hernández, F. (coord.). *Formación del profesorado*: 31-33. Barcelona: Praxis.

Barquín, J. (2002). La autorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327: 267-283.

Beck, C. y Kosnik, C. (2002). The importance of the university campus program in preservice teacher education - A Canadian case study. *Journal of Teacher Education* 53 (5): 420-432 Nov-dec.

Behets, D. (1996). Comparison of visual information processing between preservice students and experienced physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (1): 79-87 Oct.

Best, J.W. (1982). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.  
Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.

Bolt, B.R. (1998). Encouraging cognitive growth through case discussions. *Journal of Teaching in Physical Education* 18 (1): 90-102 Oct.

Bores, N.J., Castrillo, J. y Díaz, B. (2000). La mejora profesional a partir del análisis conjunto de prácticas: el caso del cuaderno del alumno y el equilibrio entre la teoría y la práctica. Contreras, O.R. (coord.). *La formación inicial y permanente del profesorado de educación física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*, vol. 1: 115-128. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Bornat, P. (1991). Ski alpin: L'enseignement avec les enfants. *Education Physique et Sport*, 232 novembre-décembre: 54-55.

Bunge, M. (1983). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Camacho, J. (1998). *Estadística con SPSS para Windows*. Madrid: Rama.

Campbell, D. y Stanley, J. (1988). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Chen, W.Y. (2002). Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education. *Elementary School Journal* 102 (3): 255-272 Jan.

Chen, W.Y. y Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education* 22 (2): 169-185 Jan.

Clandinin, J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En Villar, L.M. (dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*: 39-61. Alcoy (Alicante): Marfil.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Contreras, O.R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. Contreras (coord.). *La formación inicial y permanente del profesorado de educación física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*, vol. 1: 21-35. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.

CurtnerSmith, M.D. (1996). The impact of an early field experience on preservice physical education teachers' conceptions of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education* 15 (2): 224-250 Jan.

De Vicente, P. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara.

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*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Del Villar, F. (1997). El pensamiento docente en la formación inicial de los profesores de Educación Física. En Delgado, M.A. (coord.). *Formación y actualización del Profesorado de Educación Física y del Entrenador deportivo, experiencias en formación inicial y permanente*: 29-37. Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada: ICE.

Delgado, M.A. (1993). La formación del profesorado. Un estudio de caso de un entrenamiento mixto docente en alguna de las competencias de enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 0: 4-10.

Delgado, M.A. y col. (1997). *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenamiento deportivo*. Sevilla: Wanceulen.

Delgado, M.A. y Medina, J. (1999). Relación entre el nuevo perfil del profesor de educación física y su formación inicial. <http://www.efdeportes.com/RevistaDigital> -Buenos Aires-año 4-nº 15 -Agosto.

DIRECTIVA 92/51/CEE DEL CONSEJO de 18 de junio de 1992 relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales, que completa la Directiva 89/48/CEE

Dosek, A. (2000). Benefits of pedagogical work in the subset "sport and environment". *2nd Internacional Congress on Skiing and Science*, January 9-15, St. Christoph a. Arlberg, Austria: 210-211.

Federación Alemana para la enseñanza del esquí (1981). *El esquí 3. Teoría. Escuela de campeones*. Barcelona: Hispano Europea.

Gamma, K. (1982). *Manual de esquí*. Madrid: H. Blume.

Garay, J.O. y Hernández, A. (2002). Observación, enseñanza y deporte: una revisión bibliográfica. <http://www.efdeportes.com/RevistaDigital> -Buenos Aires-año 8-nº 46 -Marzo.

Gautier, G. (1991). Análisis y tratamiento didáctico del esquí alpino. *Education Physique et Sport*. 52/53: 11-16.

Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del profesorado ¿hacia un nuevo paradigma?* Madrid: Edit. Dykinson.

Gómez, P.J. (2002). *Análisis biomecánico de la técnica del viraje de Slalom en el esquí alpino*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Gómez, P.J. y Viciano, J. (1996). La intervención didáctica del profesor de esquí. Alternativas metodológicas para la enseñanza del esquí. *I Jornadas de Esquí Alpino y Nórdico* (jornadas 386). Granada: Instituto Andaluz del Deporte. Comunicación personal.

Gonzalo, R. (2003). El diario como instrumento para la formación permanente del profesor de educación física. <http://www.efdeportes.com/RevistaDigital> -Buenos Aires-año 9-nº 60 -Mayo.

Graham, K.C., French, K.E. y Woods, A.M. (1993). Observing and interpreting teaching learning-processes - novice pete students, experienced pete students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (1): 46-61 oct.

Huber, G.L., Fernández, G., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial universitario.

Ibáñez, S.J. y Medina, J. (2000). Aportaciones desde la formación del profesor de educación física hacia la formación del entrenador deportivo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Vol VII, 3: 5-12

Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En F. Imbermon (coord.), M.J. Alonso, M. Arandia, I. Cases, G. Cordero, I. Fernández, A. Revenga, P. Ruiz de Gauna, *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*: 11-68. Barcelona: Edit. Graó.

Interassociation Suisse pour le ski (1985). *Ski Suisse*. Berna: IASS.  
Interassociation Suisse pour le ski et École Fédérale de Sport de Macolin (1998). *Ski Suisse*. Suiza: IASS & EFSM.

Jones M.G., Vesilind E.M. (1995). Preservice teachers cognitive frameworks for class management. *Teaching and Teacher Education* 11 (4): 313-330 jul

Jones M.G., Vesilind E.M. (1996). Putting practice into theory: Changes in the organization of preservice teachers' pedagogical knowledge. *American Educational Research Journal* 33 (1): 91-117 Spr.

Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and teacher education*. Vol. 3, 3: 165-177.

Jenkins, J.M. y Veal, M.L. (2002). Preservice teachers' PCK development during peer coaching. *Journal of Teaching in Physical Education* 22 (1): 49-68 Oct.

Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana.

Kintscher, H. & Lippens, V. (2000). "Insights into the instruction process" the recording of subjective theories while learning to ski. *2nd Internacional Congress on Skiing and Science*, January 9-15, St. Christoph a. Arlberg, Austria: 210-211.

León, O. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

LEY 10/1990, de 15 de octubre, *DEL DEPORTE*. B.O.E. núm. 249, de 17 de octubre de 1990.

LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (1990). Ley orgánica de 1/1990 de 3 de octubre.

Lounsbery, M.F. y Sharpe, T. (1999). Effects of sequential feedback on preservice teacher instructional interactions and students' skill practice. *Journal of Teaching in Physical Education* 19 (1): 58-78 Oct.

Lozano, L. y Viciano, J. (2003). Las competencias docentes en Educación Física. Un estudio basado en la Competencia de Gestión del Tiempo y la Organización de la Clase. *Investigación en Educación*



*Física: Novedades en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: 75-94.* Granada: FCCAFD-Universidad de Granada.

M.E.C. (1989). Plan de investigación educativa y de formación del profesorado. *Ministerio de Educación y Ciencia*. C.I.D.E. Madrid.

Magill, R.A. (1993). Modeling and Verbal Feedback Influences on Skill Learning. *International Journal Sport Psychology*, 24: 358-369.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1992). *La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos*. Argentina: Cincel.

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.

Martínez, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Revista investigación en la Escuela*, 4: 15-19.

Martínez Licon, J.F. (1994). Las teorías implícitas y la resolución de problemas de la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Martos, P. (2002). El sistema turístico-deportivo de las estaciones de esquí y montaña españolas. Granada: Universidad de Granada.

Matanin, M. y Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 22 (2): 153-168 Jan.

McAllister, G. y Irvine, J.J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students - A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education* 53 (5): 433-443 Nov-dec.

McCluggage, D. (1982). *El esquiador centrado*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

Medina, A. y Domínguez, C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Cincel.

Medina, 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*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Memento de L'enseignement du ski Français (1999). *L'Ecole de la Glisse. Manual à l'usage des moniteurs, Ski alpin & Snowboard*. Meylan Cedex: Syndicat National des Moniteurs du Ski Français.

Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitatyve data analisis*. London: Sage.

Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education* 54 (1): 31-42 Jan-feb.

Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Paidós.

Ocaña, F.J. (1998). La administración de los recursos humanos en asociaciones deportivas que fomentan los deportes de invierno. *II Jornadas de Esquí Alpino y Nórdico*. FCCAFD, Universidad de Granada (7-9 de mayo). Comunicación Personal.

Orden de 5 de julio de 1999 por la que se completan los aspectos curriculares y los requisitos generales de las formaciones en materia deportiva a las que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre. (*BOE: 167 de 14/07/1999*). (*Derogada*)

Pierce J.W., Kalkman D.L. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education. *THEORY INTO PRACTICE* 42 (2): 127-132 Spr.

Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.

Plan de estudios del 83. Orden Ministerial de 9 de Mayo de 1983, *BOE nº 148 de 22 de junio*.

Plan de estudios del 96. Resolución del Real Decreto de 4 de octubre de 1996, *BOE nº 272, de 11 de noviembre*.

Plan de estudios del 2000. Resolución del Real Decreto de 21 de marzo de 2001, *BOE nº 88, de 12 de abril*.

Poole, J.R. y Graham, G. (1996). Internal teaching models of four physical education graduate teaching assistants. *Journal of Teaching in Physical Education* 15 (3): 355-368 Apr.

Porlán, R. (1996). El diario del profesor: un recurso para la investigación del aula. Sevilla: Diada.

Postic, M. (1978). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.

Postic, M. (1988). Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores. En Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*: 198-210. Madrid: Narcea.

Quecedo, R. (1999). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.

Ramos, L.A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de educación física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

REAL DECRETO 594/1994 de 8 de abril, por la que se regulan las enseñanzas de los técnicos deportivos. (BOE. 102 de 29/04/19)

REAL DECRETO 1913/1997, de 19 de diciembre, por el que se configuran como enseñanzas de régimen especial las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos, se aprueban las

directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. (B.O.E. nº 20 de 23 de enero de 1998).

REAL DECRETO 319/2000, de 3 de marzo, por el que se establecen los títulos de Técnico Deportivo y Técnico Deportivo superior en las especialidades de los Deportes de Invierno. (B.O.E. nº 75 de 28 de marzo de 2000).

Rieder, H. y Fischer, G. (1990). *Aprendizaje deportivo. Metodología y didáctica*. Barcelona: Martínez Roca.

Rodríguez, M. Vacher, F. (1991). *Une demarche d'appropriation (proposition)*. *Education Physique et Sport* nº 227: 18-21, enero-febrero.

Roldán, E. (1993). *Esquí (I)*. Madrid: Comité Olímpico Español.

Romero, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en educación física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Romero, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación física. Contreras, O.R. (coord.). *La formación inicial y permanente del profesorado de educación física. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*, vol. 1: 47-72. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Rovegno, I.C. (1992). Learning to teach in a field-based methods course - the development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education* 8 (1): 69-82 feb.

Ruiz, P. y Gómez, P.J. (2001). La intervención del entrenador en el entrenamiento de un equipo infantil de esquí alpino: integración de los factores de entrenamiento. En Chiroso, L.J. y Viciano, J. (coord.) *El entrenamiento integrado en deportes de equipo*: 247-262. Granada.

Ruiz Pérez, L.M. (1993). El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz en la infancia: la hipótesis de la variabilidad. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

Sandim, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de investigación educativa*, vol. 18, 1: 223-242.

Sheele, B. (1992). Struktur-lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Asechendorff (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00groebenscheele-d.htm>)

Sierra, A. (2000). *Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria obligatoria en la clase de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Sierra, A. (2003). *Actividad física y salud en primaria. El Compromiso fisiológico en la clase de educación física*. Sevilla: Wanceulen.

Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 62, 4: 352-364.

Sparks, D. y Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. En W.R. Houston Ed. *Handbook of Research on Teacher Education*: 234-241. New York: Mc Millan.

Toja, B. (2000). *Estudio de un programa de formación en preservicio en educación física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. Tesis doctoral. Universidad de La Coruña.

Travers, R. (1986). *Introducción a la investigación*. Barcelona: Paidós.

Viciano, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Viciano, J. y Cantó, A. (1994). Propuesta de un modelo cíclico integrador de formación del profesorado en educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 1, 4: 12-18.

Viciano, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de Educación Física en los primeros años de profesión docente. *Motricidad: Revista Euro-Americana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Vol. VI. Universidad de Granada.



Viciano, J. (2001). *Planificar en Educación Física*. Granada: Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada.

Viciano, J. y Sánchez, D.L. (2002). Procedimiento de inducción y aportación de un sistema múltiple de categorías para el análisis del discurso de entrenadores de deportes colectivos. <http://www.efdeportes.com/RevistaDigital> -Buenos Aires-año 8-nº 53 -Octubre.

Villar, L.M. (1982). *La formación del profesorado: Nuevas contribuciones*. Madrid: Santillana.

Villar, L.M. (1986). *Formación del Profesorado. Reflexiones para una reforma*. Valencia: Promolibro.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio publicaciones de la Universidad.

Windschitl, M. (2003). Inquiry projects in science teacher education: What can investigative experiences reveal about teacher thinking and eventual classroom practice? *Science Education* 87 (1): 112-143 Jan.

Woods, A.M. y Lynn, S.K. (2001). Through the years: A longitudinal study of physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 72 (3): 219-231 Sep.

Zeichner, K.M. (1983). Alternative Paradigm of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol 34, 3: 3-9.

Zeichner, K.M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*. 282: 161-189.

# CAPITULO VIII

## ANEXOS



## ANEXO I

# Competencias Docentes del Profesor de Esquí

## Anexo I. Competencias docentes del profesor de esquí

Un profesor se le considera competente cuando sabe decidir en cada momento qué hacer. Estas decisiones, en las fases de la enseñanza, pueden ser antes, durante o después de la misma (Viciana, 2001), ver Figura A.1:

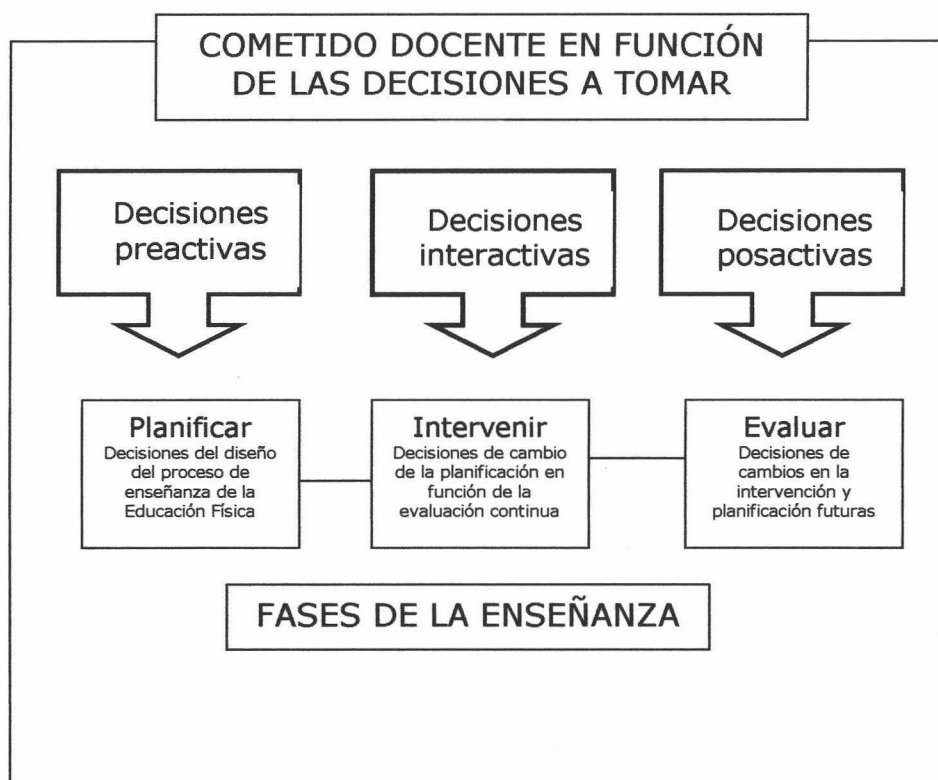


Figura A.1. Fases de la enseñanza y decisiones que toma el profesor en cada una de ellas (Viciana 2001).

Las decisiones que afectan al funcionamiento durante el desarrollo de la sesión de esquí las denominadas interactivas, hacen referencia a las competencias docentes que hemos estudiado, las cuales se han nombrado en la Tabla III.4, en las variables de estudio (punto 3.2.2. de la Metodología).

Se observó la actuación de cada profesor en formación mientras desarrollaban la clase de esquí. Se observaron las competencias docentes y se anotaron en la plantilla que se desarrolló para la observación sistemática descrita en el apartado III de la metodología. **Las competencias docentes se han valorado de 1 a 3**, teniendo en cuenta **2 formas** según el tipo de competencia, es decir o una lista de control o una escala de valoración:

**A. Lista de control** (sí o no): se describen 3 criterios de eficacia de la competencia correspondiente y se puntuaba de la siguiente manera (ver tabla A.1),

Tabla A.1.

Valores aplicados a cada competencia docente.

Puntuación	Descripción
1	No utiliza ninguno ó solo 1 criterio de eficacia
2	Utiliza 2 criterios de eficacia
3	Utiliza 3 criterios de eficacia

**B. Escala de valoración** cuantitativa donde 1, 2 ó 3 tienen un significado, puntuando el comportamiento observado del profesor en formación.

Los tiempos que hemos utilizado en algunas competencias bien minutos (´) o segundos ("), corresponden a los que hemos seleccionado como más eficaces en el proceso de entrenamiento de los observadores que son, en las escalas de valoración, los comportamientos que obtienen mejor puntuación.

## **Desarrollo de las Competencias Docentes:**

### **A. Presentación de la tarea**

La presentación de la tarea contempla una información general de lo que se va a desarrollar, el tiempo empleado en esa actividad, si utiliza o no recursos que potencien la comprensión de la misma, cómo se controla la atención del alumno y la posición adoptada por el profesor.

#### **1. Presentación e información general (PRE):**

La presentación es donde nos damos a conocer a los alumnos, aprovechamos para conocerlos y que se conozcan entre ellos. También es el momento de dar la información general sobre lo que vamos a realizar durante la clase de esquí, además de informar sobre consideraciones y consejos importantes, como por ejemplo las normas de seguridad que se van a seguir.

Lista de control:

- El profesor se presenta a sus alumnos y les pregunta sus nombres.
- El profesor les informa del programa que se va a seguir en la sesión, del estado de las pistas, de la climatología.
- El profesor les informa de las normas de seguridad que se van a seguir durante la sesión.

## **2. Información inicial de la tarea (IIT):**

Es la información que damos a nuestro alumno, una información clara de la tarea que se va a realizar, para que entienda nuestra demostración técnica, en el caso de realizarla, y para desarrollar su propia noción de movimiento.

La información inicial de la tarea o explicación debe ser clara, breve, concisa y que sea escuchada por todos

El objetivo de la explicación es el hacer “vivir” el movimiento antes de su realización (imagen del movimiento) <sup>1</sup>.

Lista de control:

- El profesor presenta la tarea con la descripción técnica de la misma.
- El profesor pregunta a los alumnos si le han entendido.
- El profesor comenta y compara las sensaciones que se tienen al realizar la tarea propuesta.

## **3. Tiempo empleado en la información (TII):**

El profesor puede informar técnicamente utilizando dos formas, una explicación de una tarea global o una tarea analítica.

El tiempo que necesita el profesor en la explicación técnica de la tarea global suele ser del minuto a los dos minutos. En el caso de la

---

1. “Cuánto más clara es la representación del movimiento y cuanto más numerosas son las experiencias cinéticas realizadas por el alumno, entonces él podrá eliminar las dificultades y será capaz de aprender a moverse correctamente en función de la situación y a determinar él mismo su propio comportamiento” Ski Suisse (1985).



explicación técnica de la tarea analítica, suele ser de treinta segundos al minuto. Estos valores nos indican si el profesor tiene en cuenta el factor tiempo<sup>2</sup>.

La repetición es importante si verificamos que no lo han entendido, resaltando en la misma aquello más relevante.

Escala de valoración: (El profesor utiliza el tiempo siguiente en cada tarea)

1. Tarea global: hasta 30" o más de 2' y 30".  
En la tarea analítica: hasta 15" o más de 1' 30".
2. Tarea global: desde 30" hasta 1' o desde 2' hasta 2' 30".  
En la tarea analítica: desde 15" hasta 30" o desde 1' hasta 1' 30".
3. Tarea global: desde 1' hasta 2'.  
En la tarea analítica: desde 30" hasta 1'.

#### **4. Utilización de recursos didácticos en la presentación de la tarea (REP):**

Son los medios que utiliza el profesor de esquí durante la presentación de la tarea para conseguir que el alumno lo entienda.

Durante la explicación del profesor en prácticas puede recurrir a diferentes recursos para reforzar la enseñanza. Estos recursos pueden ser variados, como por ejemplo escribir en la nieve, a modo de pizarra. Utilizamos el bastón y a veces la mano con el guante para marcar en la nieve, reforzando la explicación del profesor.

---

2. Se determinaron estos tiempos después de registrar los mismos durante el proceso de entrenamiento con los 2 observadores, que tomaron los datos en las evaluaciones iniciales y finales.

También recurrimos a mimos<sup>3</sup>, utilizando las manos y el cuerpo en general, es el momento de potenciar la expresión corporal. Estamos transmitiendo una información de forma visual.

Todos los recursos son válidos si están en consonancia con la situación planteada. Por ejemplo, un juego de niños, donde ellos son aviones realizando virajes en cuña, es fácil de representar y tiene una buena captación por parte de los alumnos.

Un gesto, un dibujo, una comparación con algo conocido y llamativo, algo actual, los dibujos animados de moda, forman parte de los recursos didácticos que el profesor puede utilizar en la presentación de la tarea y posiblemente, cuando el alumno realice el ejercicio estará recordando ese recurso que le enseñó su profesor.

#### Lista de control:

- El profesor utiliza recursos visuales como escribir en la nieve, mimos, etc.
- El profesor plantea juegos para desarrollar la tarea propuesta.
- El profesor utiliza otros recursos, metáforas: como nombrar los dibujos animados, películas o anuncios televisivos de moda para comparar o como ejemplos explicativos.

---

3. "Del latín *mimus*: Actor, intérprete teatral que se vale exclusiva o preferentemente de gestos y de movimientos corporales para actuar ante el público" Diccionario de la Lengua Española. (1992) Vigésima primera edición. Edit. Espasa Calpe.

### **5. Control de la atención del alumno (CON):**

Lo que dice o hace el profesor para controlar la atención del alumno.

En las clases de esquí se dan circunstancias donde es fácil que el alumno se despiste y, en el desarrollo de las tareas técnicas, el profesor necesita la atención plena de su audiencia.

A veces es la cantidad de esquiadores, otras la meteorología, la calidad y cantidad de la nieve, la situación en la pista seleccionada, si escuchan o no al profesor, son factores que desconcentra la atención de nuestros alumnos.

Lista de control:

- Utiliza sistemas de señales visual o acústico.
- Mantiene una posición destacada.
- Utiliza si es necesario, llamadas de atención y refuerzos negativos ante conductas disruptivas.

### **6. Posición del profesor en la presentación de la tarea (POP):**

El alumno es el protagonista en la clase de esquí, y como tal debe tener un perfecto conocimiento de qué está ocurriendo en este proceso. Para ello debe entender lo que el profesor pretende, siendo la posición que adopta el profesor un aspecto clave en la presentación de la tarea.

Debe estar frente a los alumnos, cerca de ellos, donde sea observado y escuchado perfectamente por todos.

Lista de control:

- El profesor está cara al sol en la presentación de la tarea.
- El profesor está situado frente a los alumnos y a una distancia adecuada. Todos los alumnos ven y escuchan en todo momento al profesor en la presentación de la tarea.
- El profesor preserva al grupo en el lugar más seguro y él adopta la posición más central con respecto a la pista la pista durante la presentación de la tarea.

## **B. Demostración del profesor.**

La demostración técnica del profesor es la muestra práctica de cómo se realiza una habilidad deportiva. Debe ser un gesto técnico fiel a lo que pretende enseñar el profesor, una imagen clara y precisa.

La demostración del profesor debe tener una buena calidad técnica, realizada a una velocidad adecuada en función del tiempo aplicado, utilizando o no la comunicación verbal, realizando un número de repeticiones y teniendo en cuenta la posición y evolución en la demostración. Todo esto completa las competencias docentes de la demostración del profesor de esquí.

## **1. Número de demostraciones en relación al número de tareas (NDT):**

Es el número de veces que el profesor demuestra la tarea planteada.

Lista de control:

- El profesor demuestra cada vez que explica una tarea.
- El profesor pregunta si es entendida la demostración.
- El profesor repite la demostración si los alumnos no entienden o si la tarea es compleja.

## **2. Utilización del canal verbal (UCV):**

Es cuando el profesor de esquí transmite información verbal durante su demostración técnica.

Escala de valoración:

1. El profesor no utiliza el canal verbal en la demostración o si lo utiliza ninguno de sus alumnos le atiende.
2. El profesor transmite la información verbal pero no todos los alumnos le pueden escuchar, existe una inadecuada organización, o se va alejando del grupo y hablando orientando la emisión de su voz al lado contrario de los alumnos.
3. El profesor utiliza el canal verbal durante la demostración y posibilita que todos le escuchen y entiendan.

### **3. Calidad técnica y velocidad de la demostración (CAT):**

La calidad va acompañada de la velocidad y tiempo utilizado en la realización del gesto técnico. Además de una buena imagen, el alumno debe ver todo el gesto perfectamente y para ello el profesor necesita ejecutarlo a una velocidad y tiempo adecuados.

Lista de control:

- El profesor realiza la demostración técnicamente correcta.
- La demostración además de realizarse bien técnicamente bien por el profesor, se realiza a baja velocidad y de forma constante (velocidad de ejecución similar a la de los principiantes, como sus alumnos).
- El profesor polariza la atención verbalmente en los puntos más importantes del gesto explicado (indicando el profesor al alumno durante la demostración el detalle técnico para que lo vean bien).

### **4. Posición y evolución del profesor en la demostración (POD):**

Una demostración de una tarea global suele tener un recorrido mayor que la demostración de una tarea analítica. Pero en ambas, el profesor siempre debe ser observado en toda su evolución y con las mayores garantías de servir como un correcto ejemplo visual.

Escala de valoración:

1. Durante la demostración, existe algún momento en que el profesor no es visto por todos sus alumnos.

2. EL profesor durante la demostración es visto por todos pero se aleja demasiado del grupo (incluso es difícil de captar el movimiento por el propio observador que está cerca de los alumnos).
3. El profesor durante su demostración es visto por todos sus alumnos de principio a fin, terminando en un lugar cercano a ellos.

### **C. *Feedbacks.***

El *feedback* o conocimiento de resultado que tenemos en cuenta en nuestra investigación es el *feedback* extrínseco. Está en función de la frecuencia y el intervalo de tiempo en administrar la información.

Los *feedbacks* que hemos utilizado son el concurrente y el inmediato. El primero se da durante la ejecución del alumno y el segundo, justo cuando termina la acción del mismo.

Esta información que transmite el profesor viene precedida de una adecuada posición para poder observar y valorar el gesto técnico. La información que transmite, generalmente positiva y a la vez motivante, bien específica o no, debe ayudar al alumno para que conozca la realidad de lo que está haciendo y pueda mejorar su técnica individual.

## 1. Número de *feedbacks* en relación al número de tareas (NFT):

Es el número de veces que el profesor da *feedbacks* a alguno/s o a todos los alumnos, según el número de tareas realizadas.

Lista de control:

- El profesor da *feedback* del error principal en cada tarea que realiza el alumno.
- Los alumnos entienden perfectamente el *feedback* y el profesor no tiene que repetirlo.
- El profesor comenta algún *feedback* secundario como complemento, en cada tarea que realiza el alumno.

## 2. Tipo de *feedback* específicos y no específicos (FEN):

Los alumnos cuando han realizado su actuación esperan una respuesta de su principal observador, su profesor de esquí. Las respuestas que se dan son de dos tipos una denominada específica que se centra en la parte técnica resaltando el error recién cometido por el alumno y, haciéndole ver qué debe corregir. Y otra que es la corrección no específica, es el refuerzo que busca motivar. Tras la ejecución técnica es cuando decimos, por ejemplo, ¡bien, sigue así!

Escala de valoración:

1. El profesor da sólo *feedbacks* no específicos a algún alumno o a varios tras la ejecución de la tarea.
2. El profesor da *feedbacks* específicos a algún alumno o a varios tras la ejecución de la tarea.



3. El profesor da ambos *feedbacks*, específicos a todos los alumnos y no específicos a algún alumno o a varios tras la ejecución de la tarea.

### **3. Tipo de *feedback* individual-parejas-grupo (FIG):**

Los *feedbacks* más eficaces para favorecer el aprendizaje son los individuales (Gómez y Viciano, 1996). Es el momento donde el profesor se dirige sólo a un alumno y, este está totalmente centrado escuchando las observaciones acerca de la tarea.

También se puede corregir en parejas o en grupo. Ambas tienen la particularidad de que la corrección del compañero sirve para reforzar las actuaciones del resto.

Escala de valoración:

1. El profesor da *feedback* a algún alumno, pero no a o todos en cada tarea.
2. El profesor da *feedbacks* a todos, pero no individualmente.
3. El profesor da *feedbacks* individuales a cada alumno en cada tarea.

### **4. Canal de transmisión -verbal/visual/mixto- (CTR):**

La información que el profesor transmite al alumno es una de las claves para corregir el fallo cometido en su ejecución. Esta información puede ser verbal, visual o mixta.

Habitualmente las correcciones son verbales. El alumno acaba de practicar y es cuando, en parado y frente a él, le comentamos lo realizado (fallo principal, etc.). Además reforzamos esa información representando el error cometido a través de "posturas" <sup>4</sup>, donde resaltamos el fallo y su posible rectificación.

Escala de valoración:

1. El profesor transmite *feedbacks* visuales en la tarea como son gestos, expresiones, miradas, mimos.
2. El profesor transmite *feedbacks* verbales en la tarea.
3. El profesor transmite tanto *feedbacks* visuales como verbales en la tarea.

### **C. Organización.**

En las clases de esquí alpino se exige una adecuada organización, donde se deben tener en cuenta la elección del área de nieve, los remontes mecánicos, cómo aprovechar el terreno, cómo utilizar el tiempo en la clase y tener siempre claro que todo lo que se realice tiene que ser tomando todas las medidas de seguridad.

#### **1. Elección de la pista y del remonte mecánico (EPR):**

En el nivel que nos encontramos, en el inicio y desarrollo de los cambios de dirección en posición de cuña<sup>5</sup>, la pista recomendada es de color verde<sup>6</sup>. Recordemos que los alumnos son principiantes y

4. Estas posturas intentan representar la actitud tónica postural adecuada y a veces pueden ser mimos, explicados anteriormente.

5. La posición de cuña es la que adopta el esquiador alpino para frenar y empezar a enlazar sus primeras curvas o cambios de dirección.

6. El color de la pista va en función del nivel de dificultad según un código cromático reconocido en todas las estaciones de esquí. En concreto el verde pertenece a una pista muy fácil, perfecta para principiantes y para los alumnos de los profesores en prácticas.

además, el remonte recomendado lo debe transportar hasta una zona de la pista con la misma o similar pendiente, a la que tenía antes de cogerlo. Además la nieve tiene que estar en unas condiciones adecuadas para este nivel, como es la nieve compactada y pisada.

Lista de control:

- La pista seleccionada por el profesor corresponde al color verde de principiantes en la tarea (los objetivos de procedimiento desarrollados por el profesor en formación son para principiantes).
- La nieve es adecuada al nivel técnico de los alumnos en la tarea (compactada y pisada).
- En el caso de utilizar remonte mecánico, es el adecuado a la pista de color verde, el nivel que nos encontramos<sup>7</sup>.

## **2. Aprovechamiento de la pista (APP):**

Tras seleccionar la pista en función del nivel de nuestros alumnos, tenemos que fijarnos en que la calidad de la nieve sea la mejor y además, que el área de la pista elegida sea acorde a los alumnos.

Las pistas suelen tener zonas más fáciles y otras más complicadas. El profesor puede elegir mal el lugar, bien por inexperiencia o porque la aglomeración de esquiadores no le deja otra opción. En ambos

---

7. Para coger por primera vez el remonte en la zona donde se ha iniciado en este deporte, se recomienda que tenga cierta noción técnica en los cambios de dirección.

casos tenemos que buscar una zona adecuada, aunque perdamos algunos minutos, ganaremos en seguridad y efectividad.

Lista de control:

- La zona seleccionada dentro de la pista en la que se está desarrollando el ejercicio tiene una inclinación adecuada al nivel de los alumnos.
- El tramo seleccionado tiene la mejor nieve en las condiciones de ese día para el nivel de los alumnos.
- El profesor reparte en la zona seleccionada a los alumnos para que aprovechen bien la pista.

### **3. Seguridad (SEG):**

En la organización de las actividades, durante la clase de esquí el profesor debe tener seguridad en todas las actuaciones con sus alumnos.

En la clase se dan diferentes situaciones donde el principio de seguridad es lo primario a tener en cuenta. Las circunstancias que rodean este deporte nos hace tener cierta prudencia en nuestras decisiones. El público en las pistas, la meteorología, la calidad de la nieve y, entre otros, las normas del esquiador<sup>8</sup>, son datos que debemos valorar y actuar en consecuencia.

---

8. Son las 10 reglas de Conducta del Esquiador que fueron aprobadas en el congreso de la Federación internacional de Esquí celebrado en el congreso de Beirut en 1967. Estas normas se completan con las normas sobre <<condiciones mínimas previstas para la seguridad de los esquiadores en los centros de invierno>> aprobadas en el congreso de Barcelona de 1969 en Martos (2002).

Lista de control:

- Para al grupo y explica en zona segura, apartada del tráfico de esquiadores.
- El profesor advierte a los alumnos del peligro de la zona, la tarea o los demás esquiadores.
- El profesor realiza la tarea individual o simultáneamente según el riesgo de colisión con otros esquiadores.

#### **4. Tiempo empleado en la organización (TIO):**

En la clase de esquí el profesor debe distribuir el tiempo dedicado a cada actividad según las necesidades. En el caso de la organización, se centra en el tiempo que utiliza en distribuir a los alumnos en el terreno para cada actividad, teniendo presente la presentación de la tarea, demostración, *feedbacks* y las tareas que ellos realizan.

Lista de control:

- El profesor evita los cambios de agrupación para favorecer la rápida transición entre tareas.
- El profesor evita el uso de gran número de materiales para la ejecución de las tareas.
- La distribución de los alumnos por el espacio y el material es sencillo y no retrasa el comienzo de la tarea.

## **D. Tareas.**

Las tareas son la puesta en práctica de los contenidos planteados por el profesor de esquí y que deben realizar de manera práctica los alumnos

### **1. Tipo de ejercicio (principal / auxiliar) (EPA):**

El profesor debe utilizar los tipos de ejercicios, en función de las necesidades del alumno. El *principal* se refiere al ejercicio general, realizado de forma global, es la definición de ejercicio terminado. Los ejercicios *auxiliares* son necesarios para conseguir construir el *principal*. Forman los llamados analíticos, las partes que unidas completan el ejercicio acabado.

Lista de control:

- El profesor utiliza los ejercicios principales y auxiliares adecuados al nivel desarrollado con los alumnos, los cambios de dirección.
- El profesor adapta bien los ejercicios principales o auxiliares en función de las carencias técnicas de los alumnos.
- El profesor combina los ejercicios principales con los auxiliares o viceversa. Es decir, en el mismo ejercicio empieza con uno y termina con el otro.

### **2. Tipo de ejecución (EIG):**

El tipo de ejecución es la participación práctica del alumno, de varios o de todos cuando realiza o realizan un ejercicio propuesto por el profesor.

Las ejecuciones prácticas de los alumnos pueden ser desde individuales, pasando por parejas, tríos hasta realizadas a la vez por todo el grupo.

Escala de valoración:

1. El profesor utiliza la ejecución técnica con todo el grupo a la vez: todos bajan uno detrás del otro siguiendo al profesor, o el profesor se intercala dentro del grupo, o va el último o va fuera del grupo.
2. El profesor utiliza la ejecución técnica del alumno de uno en uno, individual.
3. El profesor utiliza las ejecuciones técnicas de los alumnos por subgrupos, parejas o tríos.

### **3. Progresión técnica (PRO):**

En el esquí recorreremos un camino en el cual al principio buscamos deslizarnos con el material propio del esquí, luego aprendemos a frenar y al final vamos donde queremos con cambios de dirección descendiendo las pistas nevadas. Un buen profesor es el que hace que sus alumnos consigan recorrer cada vez más y mejor ese espacio nevado, esto es la progresión técnica del esquí alpino.

Lista de control:

- La progresión se plantea en progresión (técnica, velocidad de ejecución, etc.).
- Varía el ejercicio planteado para algún alumno ante su carencia técnica reiterada.

- Se observa que los alumnos van realizando con éxito los ejercicios.

#### **4. Utilización de recursos didácticos en la tarea (RET):**

Los recursos pueden ser específicos como las botas, bastones, esquís, nieve, guantes, palos de competición, percha rota o similar, podríamos incluir los gorros, gafas y mochilas. Y los no específicos como los aros, conos, plásticos, setas, balones, picas, trozos de manguera de plástico, ramas, globos, brazalete, entre otros.

El profesor debe saber utilizar todos los recursos a su alcance.

Escala de valoración:

1. El profesor no utiliza recursos didácticos.
2. El profesor utiliza recursos didácticos sin previsión.
3. El profesor prepara el material y recursos antes del desarrollo de las tareas.

#### **5. Tiempo de compromiso motor (TIE):**

Es el tiempo durante el cual el alumno está realizando actividad motriz en la sesión de esquí.

El tiempo que desarrollan los alumnos dependerá de la distancia recorrida, de la velocidad empleada y generalmente, del tipo de ejecución (individual, parejas, grupo). Evidentemente en iguales circunstancias, las que más tiempo tardan serían las individuales.



Escala de valoración (teniendo en cuenta que 15 minutos corresponde al 100%):

1. El tiempo de compromiso motor es menor al 40%.
2. El tiempo de compromiso motor está entre el 40% y el 60%
3. El tiempo de compromiso motor es mayor al 60%.

#### **6. Posición del profesor durante la tarea (POT):**

Para observar siempre al alumno el profesor debe desarrollar esta competencia correctamente. Las posiciones del profesor durante las tareas pueden ser: en movimiento o en parado.

El profesor, además de tener un buen ángulo de visión, es necesario que esté pendiente y se mueva si la situación lo requiere, es decir, hablamos de un profesor activo, con una inquietud que provoca motivación, atención, ganas de dar clase de esquí.

Escala de valoración:

1. El profesor observa al alumno desde el comienzo hasta el final de su tarea.
2. La distancia entre profesor y alumnos no es excesiva para observar las acciones técnicas.
3. Los factores externos: sol, interferencias con otros esquiadores, etc., no dificultan la observación.



## ANEXO II

# Categorías Cualitativas del Conocimiento Práctico

## Anexo II. Categorías cualitativas del Conocimiento Práctico.

### A. Dimensión personal.

Las categorías recogidas en este apartado hacen referencia al profesor en formación, cuando se refiere a sí mismo como persona, con referencia a sus experiencias, a sus preocupaciones, satisfacciones y problemas en relación a su participación en el programa de formación.

- **Autoestima (AUT):** Son las referencias en las que el profesor en prácticas realiza una valoración de su estado emocional, sensitivo, de su capacitación, hace referencia a su autonomía o al grado de seguridad de sí mismo.

“Me encontré muy relajado y confiado, quizás también por el número tan reducido de alumnos. Esto me permitió reflexionar durante la clase, llevar a cabo decisiones interactivas en función de las situaciones que se iban dando, adaptar lo programado a la evolución de los alumnos...Me siento mucho más dominador de la situación y noto cómo los alumnos comienzan a entender lo que les pido” (S2C.002, 53-63)<sup>1</sup>.

- **Experiencias docentes previas (EXD):** Referencias de los profesores sobre su nivel de experiencia como profesor, monitor, entrenador, técnico deportivo, etc., en la actividad física.

“En lo relacionado con el trato de los alumnos no tuve ningún problema, ya que como he comentando antes no es la 1ª vez que doy clases de esquí, y llevo muchos años dando clases de tenis...” (S8C.001, 29-33).

1. Recordamos para el resto de citas que en este caso S2C.002 53-63, corresponde al sujeto 2 en la 3ª fase, en su diario de la 2ª sesión y la cita está en esa sesión en AQUAD entre las líneas 53 y 63.

- **Concepción educativa (CED):** Referencias de la opinión y de los juicios de valor o creencias que tiene el profesor de esquí sobre la enseñanza en la nieve.

“Me parece muy importante señalar que en las clases el profesor tiene que extremar las medidas de seguridad para evitar cualquier accidente...” (S9A.002, 4-7).

- **Problemas y preocupaciones (PRB):** Referencias sobre las valoraciones negativas, dificultades, las inquietudes y los miedos que el profesor encuentra en el desarrollo de su formación.

“Estaba un poco nerviosa ya que no sabía si iba a ser capaz de enseñarlo adecuadamente y llegar a los objetivos marcados...” (S7C.001, 8-10).

## **B. Dimensión clase de esquí en la nieve.**

Las categorías recogidas en este apartado hacen referencia a los comentarios y puntualizaciones que realiza el profesor en formación sobre las situaciones preactivas, interactivas y postactivas, centradas en las decisiones que toma durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. **Planificación de la enseñanza:** Se refiere a todas las decisiones preactivas, antes de la sesión que realiza el profesor en formación.

- **Objetivo (OBJ):** Referencias del profesor sobre los fines y metas parciales que pretende alcanzar, ya sean referidos a comportamientos, actitudes o conocimientos.

"...previamente se habían establecido puntos clave en función del objetivo del ejercicio: al ir los ejercicios en progresión, los puntos clave también van evolucionando..." (S4A.001, 15-18).

- **Contenido (CON):** Referencias a los contenidos técnicos o no técnicos desarrollados en las sesiones de esquí.

"...comenzaban de cero en la práctica del esquí, y han terminado con la realización de giros en cuña de forma básica. Han asimilado perfectamente la técnica del deslizamiento, de la PFEC y de la cuña, tanto de frenado como de deslizamiento." (S6C.001, 15-20).

- **Planificación general (PLA):** Referencias del profesor a los comentarios generales sobre las decisiones preactivas, no encuadradas en las dos categorías anteriores (objetivo y contenido). Cuando se nombran sesiones, referencias a lo preparado, a algún tipo de orden (cronología).

"..comenzamos la sesión con una calentamiento en el que una parte fue dirigida por los alumnos y otra parte la dirigía yo, tal y como tenía planeado..." (S5C.003, 4-7).

2. **Actividad de aprendizaje:** Comentarios sobre las tareas realizadas en las clases de esquí.

- **Ajuste de la planificación (TEM):** Es toda referencia a la distribución temporal y los ajustes al tiempo previstos en las actividades desarrolladas dentro de las sesiones de esquí.

"Al llegar a la estación se nos informó de la hora del examen y me encontré con que íbamos a tener muy poco tiempo de práctica, con lo que a mis alumnos en la

plaza les insistí que fueran puntuales y que estuvieran en la salida de la cabina a las 10,00..." (S10C.001, 4-9).

- **Adaptación a los alumnos (ADA):** Referencias que hace el profesor sobre la adecuación de las tareas al nivel técnico de los alumnos, Tanto individual como colectivamente.

"Cambiando el lugar de ejecución a otro punto con menos pendiente se solucionó el problema y la clase comenzó a funcionar perfectamente. Todos aprendieron a realizar giros en cuña.." (S1C.002, 13-16).

- **Complejidad de la tarea (CTR):** Referencias a la complejidad de la tarea llevada a cabo en las sesiones de esquí alpino.

"Comenzamos en la segunda piona del remonte individual de Borreguiles, y fue un error. Era demasiada pendiente para empezar la clase y si le añadimos la dureza de la nieve a esa hora, tenemos como resultado un grupo asustado y descontrolado que perdía muchísimo tiempo..." (S1C.002, 5-11).

- **Actividad en general (ACT):** Referencias sobre los comentarios de la actuación general de los alumnos en las diferentes actividades desarrolladas. Descripción de las tareas, progresiones y de los ejercicios en general.

"Ejercicios realizados: Calentamiento y paso de patinador. Repaso Cuña: PFEC + Cuña de frenado; Cuña deslizante + Cuña de frenado; cambio de huella.." (S2C.002, 24-27).

3. **Intervención didáctica:** Se refiere a la actuación del profesor en formación en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

- **Decisión interactiva (DIN):** Referencias de las decisiones interactivas que toma el profesor sobre la tarea en las clases de esquí, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje planteado.

“Tuve que dar algún toque de atención que me sorprendió a mi tanto como a la alumna a la que iba dirigido y sus colegas y llegó un momento que tuve que dividir el grupo y delegar responsabilidades en los líderes y aventajados para poder dedicarme en profundidad a los rezagados.” (S1C.002, 33-39).

- **Explicación (EXP):** Referencias sobre la información inicial de la tarea, sobre la forma de comunicar la tarea, cómo se realiza, para qué y dónde hacerla.

“Mis primeras explicaciones estuvieron dominadas por la información general. Luego necesité expresarme con un lenguaje más técnico ya que ellos me inducían a especificar más...” (S11C.001, 58-61).

- **Demostración (DEM):** Referencias a la actuación técnica del profesor, sirviendo como modelo para la ejecución del alumno.

“Demostración: delante del grupo, desde un poco más arriba al final del mismo, para que sea observado por todos. Tras la demostración...” (S10B.003, 11-13).

- **Posición y evolución del profesor (POS):** Referencias sobre la posición del profesor en la pista respecto al alumno y/o al grupo.

“Tras ello me colocaba en una posición creo que correcta y si me interesaba me desplazaba lateralmente o bajaba un poco para dar feedback individual específico...” (S5C.002, 31-35).

- **Feedback y evaluación (FEB):** Referencias sobre cómo se identifica el error, qué solución tiene y sus consecuencias. Además toda valoración y evaluación que se realice.

"...les hice una pequeña prueba para ver qué fallos tenían, por lo que los vi de forma individual y les mandé a cada uno un ejercicio para corregir el error que había observado..." (S10C.001, 45-49).

- **Estilo de enseñanza (EST):** Referencia a los estilos de enseñanza utilizados en las clases de esquí.

"...enseñanza, la cual hice mediante Asignación de Tareas a veces para Fernando, y a veces para el resto del grupo; mediante Enseñanza Recíproca..." (S8C.002, 37-39).

- **Recursos didácticos (REC):** Referencias a la utilización de materiales y otros elementos como ayudas o soluciones docentes para resolver cualquier situación especial en la clase de esquí.

"Encontré un gran apoyo también en las representaciones gráficas de las trayectorias en la nieve, sobre todo para corregir curvas incompletas..." (S1A.001, 19-22).

4. **Organización:** Se refiere a la forma de disponer y preparar a los alumnos y el material, en la nieve, en la pista de esquí.

- **Utilización de la pista (UTP):** Hace referencia al modo de emplear la pista de esquí, teniendo en cuenta la pendiente, longitud, calidad y cantidad de nieve, orientación de la pista, tráfico o número de esquiadores en la pista.

"...Yo como profesora hice una prueba en pista fácil con ligera pendiente de giros en cuña para ver cómo iban..." (S7B.002, 9-11).

- **Formaciones (FOR):** Referencias a los agrupamientos de los alumnos. Cuando dividen al grupo en subgrupos, según los criterios del profesor en formación.



"En las dos primeras bajadas, las ejecuciones fueron por parejas. En la tercera y la última, fue individual. Aconsejé a los alumnos que durante sus ejecuciones por parejas.." (S11C.003, 77-80).

- **Organización en general (ORG):** Referencias generales a cómo se organizan en las clases de esquí (teniendo en cuenta el número de alumnos). También cuando se refiere al "grupo" en general.

"..la organización fue en la mayoría de los ejercicios grupal, ya que bajaban todos en fila..." (S10C.002, 28-31).

5. **Dirección de la clase de esquí:** Se refiere a las estrategias que lleva a cabo el profesor para controlar y gestionar la sesión de esquí.

- **Seguridad (SEG):** Referencias a las medidas de seguridad que se adoptan en la sesión de esquí.

"Seguridad: fue totalmente tenida en cuenta y en ningún momento se propuso o realizó ningún ejercicio que fuera peligroso para la integridad física del alumno y profesor" (S11C.002, 130-134).

- **Control en general (COG):** Referencias al control general del grupo de alumnos en la sesión de esquí.

"...decir que al final me he tenido que distanciar un poco porque ha habido un conato de caos. Creo que ha sido necesario ponerse duro. Siguiendo este tema he notado que no hay mejor disciplina que hacer pocos comentarios..." (S9C.002, 48-52).

6. **Actuación del alumno:** Referencias del profesor sobre la experiencia del alumno, su participación, su implicación y sus inquietudes, en las sesiones de esquí.

- **Aprendizaje del alumno (APR):** Referencias sobre los comentarios del profesor sobre la evaluación del alumno, las dificultades y logros alcanzados tanto motores, conceptuales como en las actitudes.

"...de los más avanzados. No le costó realizar los giros en cuña, quizás por su experiencia anterior en el esquí. Realizaba bien la extensión de la pierna exterior para girar..." (S6C.002, 62-65).

- **Participación motriz y motivación (PAR):** Referencias a la implicación del alumnado en las actividades desarrolladas en las sesiones de esquí. La participación motriz en las ejecuciones técnicas y aspectos relacionados con la motivación.

"Estaban involucrados en la práctica y pasan a sentirse en cierto modo protagonistas y no imitadores. Ejecuciones del alumno: normalmente han sido en todos los ejercicios demasiado cortas, sin organización y poco motivantes..." (S10A.002, 40-44).

- **Alumno en general (ALU):** Referencias a las declaraciones del profesor sobre el alumno en general, sus características o datos no incluidos en el resto de categorías.

"...cuando la sesión ya había terminado, los alumnos tendrían tiempo para comer, relajarse y practicar por su cuenta." (S3C.001, 75-77).

7. **Clima del aula en la sesión de esquí:** En esta categoría se incluyen las consecuencias debidas a las relaciones humanas, la meteorología y el "tráfico" existente en las pistas de esquí, durante la sesión de esquí.

- **Factores medioambientales (FMA):** Referencias a los factores meteorológicos y estado de las pistas (calidad de la nieve,...), que influyen en el desarrollo normal de la sesión de esquí.

"...también tiene en cuenta no colocar a los alumnos de cara al sol durante las explicaciones..." (S9B.001, 113-115).

- **Interacción con los alumnos (INA):** Referencias del profesor en formación sobre su preocupación respecto a cómo se relaciona con sus alumnos, la percepción y la descripción del modo de interactuar con ellos, y entre ellos.

"La mayoría se adaptó perfectamente a ese calentamiento y me pareció una buena idea unir los grupos pues alguno estaba empeñado en ponerse con su amigo o reírse con él..." (S1C.001, 37-40).

- **Interacción con los profesores en prácticas (INP):** Referencias a la relación en las sesiones prácticas de esquí con los compañeros, los demás profesores en formación.

"Ya que me fue imposible observar las demás parejas de profesor-alumno, comentaré las impresiones de mi pareja (Mamen, Juanma y yo) en cada uno de los roles." (S11A.001, 34-37).

### **C. Dimensión institucional.**

Referencias a la estación de esquí, a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y a la formación recibida en ellas. Además las referencias a las reflexiones y críticas de este proceso de investigación. Consecuencias de la actuación docente.

- **Centro de enseñanza (CEN):** Referencias de los datos sobre la estación de esquí. Factores que han influido, a nivel general,

durante el desarrollo de las sesiones prácticas de esquí, así como las referidas a la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

"...me he dado cuenta de lo importante que es vivir el día a día de la estación para saber cómo va a estar la nieve, algo que al principio puede parecer un detalle sin importancia y después puede ser el motivo de que la clase no funcione." (S9C.003, 21-26).

- **Supervisor (SUP):** Referencias de las atribuciones relativas a la planificación, intervención o influencia del supervisor, ya sea el investigador o el compañero, en relación a las sesiones de esquí.

"...De este modo, creo que ha sido una buena observación ayudada de las premisas que Javier Ocaña nos da para fijarnos en los errores más frecuentes y graves." (S6A.003, 19-23).

- **Contexto de investigación y reflexión (INV):** Referencias de todas las ideas que reflejen una influencia del marco investigador en la enseñanza. Son aquellas expresiones sobre el razonamiento, análisis, consecuencias, la crítica y la autocrítica, que se extraen de la propia experiencia educativa del profesor en formación, o como consecuencia de la discusión grupal.

"He aprendido a detenerme en los detalles de mi actuación, a reflexionar sobre las variables que puedo emplear, para que cada caso particular tenga un tratamiento diferente de forma que se le saque todo el partido a la progresión de la técnica y a la motivación del alumno.." (S11C.001, 155-161).