

Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física

Cipriano **Romero Cerezo**
Universidad de Granada

INTRODUCCIÓN

En este monográfico sobre la formación del profesorado en didácticas específicas, hemos pretendido darle rigor a la relativa a la Didáctica de la Educación Física (EF) en lo que se pueda escribir y argumentar desde la experiencia práctica que hemos desarrollado desde hace bastantes años dedicados a la docencia de la EF, a la formación de los docentes de esta área curricular y a la investigación didáctica en este campo. Espero, que esta contribución sirva para aportar fundamentos, reflexiones y algunos argumentos sobre la formación de los docentes en EF.

Para el cometido asignado, se ha estructurado el presente artículo en diferentes puntos y epígrafes relacionados con la fundamentación acerca de los docentes en EF, la exposición y consideraciones sobre diversas perspectivas y discursos que se han dado y, que en la actualidad, se siguen reproduciendo. Al centrarnos en los docentes en EF, se han establecido unas bases teóricas, comenzando por exponer su perfil atendiendo como el referente que se debe tener en cuenta para instaurar la formación inicial y la capacitación profesional, considerando lo que se espera que haga en su contexto de actuación, por eso se ha diferenciado al Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y al Maestro de la especialidad en EF. Los argumentos dados en el perfil profesional, orientan sobre lo que debe ser la formación inicial mediante las competencias y capacidades profesionales, sirviendo éstas para definir el sentido y los contenidos de ella de manera práctica y conforme al ejercicio del desarrollo profesional. Estas cuestiones son las que nos han permitido identificar las funciones docentes que se supone que el futuro profesional de la enseñanza tendrá que desempeñar. Además, damos argumentos acerca de la formación inicial de estos docentes y algunas deliberaciones en base a cómo es la preparación y capacitación para aprender a enseñar EF; para este menester hacemos un repaso en el devenir de distintas perspectivas formativas y exponiendo, como ejemplo, un caso práctico y una reflexión sobre cada una de ellas.

Como consecuencia de los argumentos dados, hacemos nuestra propuesta para la formación de los docentes en EF con referencia a una cultura como profesionales de la enseñanza, a un conocimiento de la materia, a unas habilidades didácticas para enseñar, diagnosticando y facilitando el aprendizaje de los escolares, con una gran capacidad de adaptación a distintos contextos educativos y conformando unas actitudes críticas y reflexivas de cara a la revisión y a la mejora de los procesos educativos.

I. LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA: PERFIL Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

I.1. El docente en Educación Física y su perfil profesional

Comenzaremos con el marco conceptual sobre *qué es un docente en EF*. El término “docente” hace alusión al que enseña (profesor, enseñante, maestro); es decir, la persona que, en posesión del título académico correspondiente, se dedica a enseñar. Cuando aludimos a “EF” nos referimos al área curricular que se imparte en los centros educativos, tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria. Por tanto, la práctica de la EF se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza, desarrollada en el contexto escolar y su objetivo es la educación de los niños y jóvenes. En este sentido, diferenciamos claramente un campo profesional “la EF” frente a otras acciones a través de las actividades físicas (práctica deportiva, actividades recreativas o de mantenimiento físico, etc.) que se pueden realizar en diferentes lugares y que pueden ser atendidos por otros profesionales (Entrenadores, Técnicos Deportivos, Técnico de Animación...). Por ello, es necesario establecer y saber cuál es la intencionalidad con que se efectúa la práctica profesional y donde se desarrolla la

acción. En nuestro caso, habría que contextualizarla en el centro educativo, lo que daría lugar a un campo profesional claramente diferenciado.

El referente de cualquier profesional debe ser su *perfil*, es decir, el conjunto de rasgos que debe tener una persona para ejercer una función o desempeñar una tarea. Así, en nuestro caso, por perfil se entiende *el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la Educación Física y que le sirven de base para las funciones que desempeñe en su ámbito de actuación* (Romero y Cepero, 2002). El perfil, como un estándar profesional, es el referente sobre el cual se diseña la formación de los profesionales atendiendo a las actividades que van a desarrollar en el contexto de actuación o entorno laboral. Esto nos lleva a plantearnos ¿cómo debe ser el profesional que se ha de formar?

Es obvio que estamos refiriéndonos a un profesional de la enseñanza que, mediante su actividad en las clases de EF, es el responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula (pista o gimnasio) y en el centro educativo. Por tanto, la EF se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza en el contexto escolar y su objetivo es la educación integral de los escolares empleando para ello *el cuerpo y las posibilidades de movimiento de los escolares, como un medio específico de esta área curricular, que estimula y proporciona aprendizajes que son importantes para el desarrollo de todas las capacidades y potencialidades de los alumnos y de las alumnas, contribuyendo de esta manera a aportar al individuo una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad* (Romero Cerezo, 1997 y Romero y Cepero, 2002).

Partimos de la premisa de que el docente al que estamos aludiendo, debe encontrarse identificado con esta profesión porque “le gusta dar clase de EF”, además la reconoce, fundamentalmente, como materia curricular y pretende propiciar verdaderas experiencias educativas a sus alumnos y alumnas. Estas experiencias deben ser para que adquieran aprendizajes importantes mediante conocimientos, actitudes, capacidades y competencias necesarias para su formación, participación activa en la sociedad y continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, independientemente de participar en aquellas actividades físicas que sean de sus intereses y contribuyan a una mejor calidad de vida. Además, no puede olvidar la función que la EF tiene dentro del Sistema Educativo: no sólo la de educar las capacidades y habilidades motoras de los alumnos y las alumnas, sino también la de contribuir a las finalidades educativas de la etapa.

Al centramos en el contexto de actuación, tendríamos que diferenciar entre el docente en la Etapa de Educación Primaria y el de la Educación Secundaria. Todavía hoy existen diferencias en cuanto al título académico y el nivel profesional de los docentes que se dedican a una u otra etapa. La EF no iba a ser ajena a esta realidad, y nos encontramos con dos profesionales que tienen campos de actuación diferenciados y formaciones en distintos contextos dentro de la Universidad, las Facultades de Ciencias de la Educación y las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, tal y como hemos justificado anteriormente (Romero Cerezo, 2003b).

La formación inicial del Maestro Especialista en EF se determinó a partir de la LOGSE, en su artículo 16 dictamina que "La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación Física, de los Idiomas Extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente". La LOGSE, en la disposición adicional duodécima, establece que el Gobierno -a propuesta del Consejo de Universidades- y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de Diplomado Universitario, al que se refiere el artículo 30 de LRU, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, determinando que en dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en la misma LOGSE. Por tal motivo, también se produce una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, operándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991), estableciéndose el Título de Maestro en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical,

Educación Especial y Audición y Lenguaje) y las directrices generales propias de los Planes de Estudio.

Estas directrices conducentes a la obtención del título de Maestro de la Especialidad en EF, establecen que, *las enseñanzas que se impartan deben proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el correspondiente nivel educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en el área de EF*. Por tanto, ya nos encontramos con el perfil del maestro especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades.

La formación inicial de los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte puede estar orientada a distintos campos profesionales (la docencia, el entrenamiento deportivo, la gestión deportiva y las actividades recreativas y de tiempo libre). El perfil profesional establecido por el Consejo de Universidades consiste en: *proporcionar una formación adecuada en los aspectos básicos aplicados de la actividad física y del deporte en todas sus manifestaciones*. Durante los estudios se facilita la experimentación práctica, la adquisición de fundamentos teóricos, la vivencia de experiencias para su utilización en contextos educativos, recreativos, saludables, de iniciación deportiva, de mantenimiento físico y rendimiento deportivo. Se estudian técnicas para evaluar el rendimiento deportivo, la forma física y el estado de salud, se estudian igualmente modelos didácticos y pedagógicos en el ámbito de la educación física, programación de contenidos e indicadores para la enseñanza, aprendizaje y entrenamiento. Teniendo en cuenta este perfil y las materias que integran el Plan de Estudios, nos podemos dar cuenta que, específicamente, no garantizan una preparación amplia para la docencia, ésta deberán elegirla los propios estudiantes mediante el itinerario que puedan elaborarse (materias obligatorias, optativas y de libre configuración). En algunos casos, esta cuestión da argumentos a algunos autores para posicionarse en una posible falta de capacitación didáctica de estos graduados (Arráez y Romero, 2000), sobre todo cuando en los Planes de Estudio de esta licenciatura existe una mermada carga educativa, *en principio, la formación parece dirigida al estudio científico y académico de la actividad física más que la capacitación profesional de la enseñanza* (Devís, 1998: 50). De todas maneras, entre las salidas profesionales se contempla la docencia de la EF dentro del sistema educativo: *profesor de Enseñanza Secundaria*.

En nuestro caso, no dudamos de que cualquier enseñanza dentro del ámbito universitario deba proporcionar la capacitación profesional y la formación humana que la sociedad moderna exige. La Universidad, entre sus funciones al servicio de la sociedad, tiene la de preparar para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación científica. Al considerar que la enseñanza es una profesión y que, como tal, tiene una cultura específica, requiriendo unos conocimientos, habilidades y actitudes profesionales para el desempeño profesional, establece la formación inicial tanto de los maestros (profesionales de la Educación Primaria) y de los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (que entre sus posibles salidas profesionales tiene la docencia en la Educación Secundaria). A tal fin dispone de las condiciones de preparación y capacitación de estos futuros docentes para los contextos singulares que establece la LOGSE y la LOCE, estableciendo planes de formación específica para cada uno de estos profesionales.

I.2. Las competencias y capacidades profesionales de los docentes en Educación Física

Una vez que hemos definido el perfil profesional como estandarte de la formación de los docentes en EF, debemos situarnos en un marco explicativo que oriente sobre lo que debe ser la formación de este profesorado. Las competencias, en argumentos de Zabalza (2001), pueden servir para definir el sentido y los contenidos de la formación de una manera práctica y referida, intentando integrar saberes del campo profesional, en nuestro caso, de la docencia y de la EF. Con ello se pretende una *cualificación profesional*, entendida ésta como *el conjunto de competencias profesionales con significación para el desempeño laboral que pueden ser adquiridas mediante formación inicial (preparación y capacitación), así como a través de la experiencia práctica y el desarrollo laboral*.

En una primera aproximación, por *competencia profesional* podemos entender como aptitud o idoneidad para hacer algo. De manera general, podemos decir que es *el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*. Esto nos llevaría, dentro de un campo profesional, a una definición de saberes y habilidades para la capacitación profesional. Hay una identificación entre los saberes y el trabajo que se desarrolla, de ahí que en el campo educativo de la EF habría que hacer una descripción de cuáles son las competencias para enseñar y, de esta manera, establecer la cualificación profesional.

La competencia, tomando argumentos de Martínez (2004), debe designar un conocimiento inseparable de la acción, asociado a una habilidad, que depende del saber práctico. Como una capacidad para realizar una tarea mediante el uso de la inteligencia y los medios a su alcance, en el caso concreto de los educadores físicos necesitan un tipo de saber práctico que proporciona una buena capacidad de adaptación, de resolución, de actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa de la actividad física y lo que supone para la mejora social.

Centrándonos en el docente de EF, tendríamos que diferenciar las *competencias generales* y las *competencias específicas*. En el primer caso, se describe de forma básica el cometido y funciones esenciales del profesional de la enseñanza, sustancialmente la de educador, para lo cual deberá tener una serie de conocimientos relacionados con las teorías de la educación, del currículum y de la cultura del enseñante: pedagógicos, sociológicos, psicológicos y didácticos. En el segundo caso, desde las competencias específicas, debe conocer la materia que enseña y cómo debe enseñarla, para lo cual deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la EF (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículum propio). En consecuencia, requiere conocimientos técnicos-científicos y educativos de su actividad profesional y capacidades de análisis y reflexión, de comprensión y aplicación del proceso.

Las competencias profesionales en la formación del profesorado deben orientar sobre:

- *¿Qué profesional se va a formar?*

- *¿Qué es lo que se puede esperar que haga?*

Es obvio que, cuando nos referimos a las competencias, no lo estamos haciendo desde la perspectiva técnica o tradicional de formación del profesorado, que busca el profesor eficaz a través del desarrollo de habilidades y destrezas de enseñanza que debe dominar para garantizar una intervención eficaz y que es incuestionable (el antiguo instructor o adiestrador físico, que busca una pura relación instructiva entre el maestro y el alumnado). Ya que no se trata de aprender un oficio en el que predominan estereotipos y técnicas predeterminadas, como apuntaba Imbernón (1994), sino que se trata de aprender fundamentos de una cultura profesional, lo que significa que se debe saber qué es lo que se puede enseñar, cómo se puede hacer, cómo y cuándo y por qué será necesario hacerlo de una determinada manera o de un modo distinto.

I.3. El docente de Educación Física: identificación de sus funciones a partir de las competencias profesionales

Al intentar establecer una base de lo que debería saber y cómo podría llevarlo a la práctica el futuro docente en EF, debemos centrarnos en una perspectiva actual de formación del profesorado por lo que deberíamos *identificar cuáles serían sus funciones*. Y, en este sentido, cómo debe ser la orientación que se dé a la formación inicial. Si partimos de la idea básica de que la función clave del docente es la enseñanza de su materia para el aprendizaje del alumnado en un determinado contexto educativo, la formación del profesorado debe estar orientada a que los futuros docentes, a partir de unos conocimientos pedagógicos, psicológicos, didácticos, sociológicos y biológicos *conozcan la EF y aprendan a enseñarla*, lo que les llevaría a conseguir unas posibilidades de desenvolvimiento en la práctica profesional.

La práctica de la EF exige un conocimiento instrumental y artesanal, de manera que los profesores puedan llegar a percibir y conocer situaciones de enseñanza, a actuar en ellas, sabiendo

enfrentarse y superar los problemas que puedan acontecer, empleando las estrategias necesarias para el logro los objetivos educativos planteados para esta materia. En la actualidad, nos encontramos ante el reto de lo que debe ser hoy en día un buen docente en EF (profesor o maestro). Hoy, más que nunca debe ser un formador, un profesional que, dentro de la autonomía y responsabilidad que debe caracterizarlo, planifica y lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje del área curricular EF, generando un buen ambiente de trabajo en clase, mediante la comunicación, la interacción en el aula y la gestión de los recursos y grupos. De esta manera, mediante su intervención y mediación, facilita y guía aprendizajes significativos. Por tanto, estamos ante una persona que conoce la materia que enseña, que tiene unos conocimientos educativos y no pierde su perspectiva formativa dentro del proyecto educativo (contribución del área a las finalidades y los objetivos de la etapa), para lo cual se busca que sea un conocedor de la etapa y de los niveles educativos donde actúa, que se encuentre cercano e interesado en los escolares, los motive, ayude y atienda a sus necesidades. Y esta cuestión no siempre motiva a los profesionales de la actividad física sobre la dedicación a la docencia, en muchas ocasiones se encuentran más próximos al campo del entrenamiento deportivo o el de la gestión deportiva, tal y como hemos podido comprobar en el perfil de entrada de los estudiantes de primero de la especialidad del maestro en EF (Romero y col., 2004), en donde bastantes de ellos acceden a esta diplomatura por no poder hacerlo a la licenciatura, o como un mal menor para luego continuar sus estudios en el segundo ciclo de la licenciatura; además de sus motivaciones propiciadas por la práctica de la actividades físicas y deportivas.

Siguiendo con la práctica de la EF, consideramos que el modelo educativo para la intervención docente no puede responder a imposiciones legales y establecidas desde fuera de la realidad escolar, como puede ser el currículo y orientaciones educativas elaboradas por expertos, o el currículo oficial (primer nivel de concreción), éste debe servir como referencia y orientación. Es el propio docente que, por sus conocimientos y valoraciones del contexto de actuación y de las características de su alumnado, actúa como agente crítico de los procesos educativos; mediante el análisis y la reflexión deberá establecer cuál podría ser el más adecuado y cuál debería ser su papel o intervención didáctica. Fraile (2004), considera las características contextuales donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimando que la reflexión sobre la práctica es una de las claves para la formación ya que, no sólo ayuda a mejorar la práctica, también favorece el desarrollo profesional de los docentes.

En otro lugar (Romero Cerezo, 2001) ya planteábamos que para la intervención didáctica se requiere de unos conocimientos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. El éxito educativo del profesor estaría en el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, lo cual le exigiría que dispusiera de una gran capacidad para la intervención didáctica. Para ello, debemos encontrar con un profesional con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el aula, de esta manera las actividades físicas propuestas serían un medio de desarrollo y de educación integral a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento. Será capaz de informar y motivar al alumnado, de mediar y actuar en la clase, adaptándose a las exigencias de una situación educativa concreta y a las necesidades formativas de los alumnos, buscando las condiciones más adecuadas para el aprendizaje personal y social de cada uno de ellos. Por tanto, el papel fundamental del profesor debe ser el de ayudar a los alumnos y alumnas en la adquisición de aprendizajes en cuanto a capacidades, habilidades, competencias y valores.

Esta idea coincide con el modelo educativo actual, que no se centra meramente en la materia o área curricular (contenidos científicos y técnicos), siendo a través de ella como se contribuye a la formación integral, sin olvidar los aspectos culturales relacionados con la actividad física que deben ser aprendidos. La función docente ya no es tan transmisora (centrada en el docente), se focaliza en el aprendizaje de los escolares (se pone el acento en el aprendizaje y no en la enseñanza), *en el aprendizaje del alumno y no en el del profesor* (Torrego, 2004:261). Esto supone posibles cambios con respecto a lo que se hacía tradicionalmente en las clases de EF, en el modo de planificar y organizar la materia, en la forma de presentar los contenidos, en la organización de la clase, en el desarrollo de las actividades, como también en la predisposición para el trabajo de los escolares.

Además, no se debe perder la orientación de ¿qué y cómo aprenden los alumnos y alumnas en la clase de EF?

De manera tradicional, se ha entendido que una buena enseñanza de la EF dependía de las características y habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras (así conseguiría más aprendizajes motores), para lo cual se exigía una buena organización y disciplina. En este sentido, la investigación se centró en determinar cuáles eran los comportamientos del profesor para que fuese eficaz y, empleando un buen método, hiciese una buena práctica de la EF (Pieron, 1988; Siedentop, 1998).

Este tipo de prácticas educativas de la EF pueden ser sólo enjuiciadas en función de lo que el docente se había propuesto y pretendía lograr, no tenía ningún tipo de consideración sobre lo que la práctica y las experiencias de las actividades físicas podrían suponer para las alumnas y los alumnos. Esto nos lleva a cuestionarnos cómo es la práctica educativa de la EF, sobre todo porque este tipo de práctica suele pasar como desapercibida, no hay ningún problema en las clases, los chicos y las chicas están implicados y practicando las actividades motoras, simplemente hacen su papel de alumnos y alumnas para poder superar la asignatura sin ningún problema. Tinning (1992) suele recelar de este tipo de prácticas didácticas, sobre todo cuando arguye las consecuencias que tienen una vez que han terminado la etapa de escolarización. Sobre esta cuestión podríamos preguntarnos ¿qué les queda a los jóvenes de la EF una vez que han terminado sus estudios?, ¿se han creado hábitos y actitudes favorables para la práctica de la actividad física? Otros aspectos a considerar pueden ser sobre determinados comportamientos que se han dado en el clima de la clase, tales como el fomento de la cooperación, la competitividad o ambas; trato de igualdad o desigualdad entre todas y todos; la estima o la falta de consideración que se les hace; cómo se integra a los diferentes; con respecto al sexismo, ¿cómo se propicia la participación entre los chicos y las chicas?, ¿hasta que punto las actividades seleccionadas no tienen un interés limitado respecto al sexo?... Todos estos planteamientos y su reflexión nos pueden llevar a recapacitar sobre las implicaciones que pueden tener las prácticas de la EF en cuanto al desarrollo individual y social.

Habrá que buscar una práctica educativa de calidad, en donde los docentes no deberán centrarse simplemente en contenidos concretos de su materia, por muy actualizados que estén, al mismo tiempo deben preocuparse por los aprendizajes, por los valores y las actitudes de los alumnos y alumnas. No es un mero transmisor de su materia, además es un educador que guía, media, orienta y facilita, conociendo diversas estrategias didácticas, aquellas que motiven e impliquen activamente a los escolares en los procesos de aprendizaje, siendo éstos de una gran utilidad para el desarrollo individual, social y para la vida; es decir, lo que se aprende debe dejar huella y utilizarlo una vez que se ha terminado la escuela. Para ello, el propósito de todo docente es mejorar su práctica docente, para que los escolares tengan unas prácticas gratificantes y puedan aprender mejor. Para este menester, lo primero que tiene que hacer es cuestionarse su práctica, ¿cómo es? ¿Realmente las alumnas y alumnos se encuentran atraídos y se implican en la realización de las actividades de EF? Obviamente, el docente no puede perder su norte, deberá considerar los grandes propósitos educativos (los formativos y los propios de su materia), establecer el “qué” y “cómo” se va a hacer y “para qué”. Es, a partir de la práctica, cuando podrá analizar, reflexionar y apreciar si realmente puede mejorar, mediante las interacciones entre el profesor, los alumnos y el contenido. Sin olvidar, que en el ambiente de la clase de EF se dan situaciones complejas que no están exentas de valores y significados de los protagonistas y de las manifestaciones culturales relacionadas con diversas expresiones de la actividad física y el deporte, que el docente tendrá que sopesar, valorar y tomar las decisiones necesarias para que no se alejen de los propósitos educativos. En consecuencia, para llevar a cabo unos buenos procesos educativos de la EF se necesita de un profesorado bien formado, comprometido con su práctica, que sea capaz de propiciar la calidad de la misma, con valores educativos, implicado en un proceso formativo y compartido dentro del contexto escolar; y con actitudes abiertas hacia la mejora e innovación curricular.

De Vicente (2002) da argumentos sobre los cambios que se pueden producir en el mundo laboral o práctica profesional de los docentes, sobre todo por lo que la sociedad pueda demandar en el

Sistema Educativo como consecuencia de las modificaciones y las nuevas situaciones sociales. Igualmente, Santos Guerra (1993) arguye que la función docente no es la misma siempre, es cambiante y compleja, determinada por el concepto de escuela, de enseñanza y currículo que prevalece en cada momento. La aparición de nuevas situaciones de enseñanza al surgir nuevos contenidos, nuevas tendencias y métodos educativos, la multiculturalidad y problemas sociales en las aulas (violencia, injusticias y desigualdades sociales...) que están afectando al contexto escolar, hacen que el concepto de escuela, currículo y las funciones del docente estén sufriendo cambios y haya necesidades de adecuación y adaptación en la enseñanza. Por otro lado, el contexto educativo, el centro de trabajo del docente, es una realidad compleja y en su configuración intervienen múltiples tareas (organización y funcionamiento), de interrelaciones y realidades socio-culturales que inciden en el trabajo educativo en el aula. Estas cuestiones exigirán acomodación de estos profesionales de la enseñanza a los nuevos tiempos y contextos, a quienes se les reclama habilidad para descubrir significados y comprender modelos, habilidad para resolver problemas en el marco del contexto educativo e interrelacionado entre los distintos elementos, habilidad para trabajar en equipo (De Vicente 1998). Igualmente, el profesor de hoy debe predecir cuáles son los valores sociales que imperan, sobre todo porque podrían juntarse distintas sensibilidades que deben materializarse: democracia, tolerancia, solidaridad, igualdad, interculturalidad, etc. La EF no es ajena a esta realidad y el docente no puede dar de lado a estas cuestiones, sobre todo por las potencialidades educativas que ofrece esta materia como área curricular.

Igualmente, si a la complejidad aludida se añaden los nuevos avances tecnológicos y los nuevos currículos (debido a los cambios políticos), nos encontramos que el docente estará obligado a revisar su práctica, sus creencias y teorías, para adecuarse a las nuevas demandas y a los nuevos roles que la escuela le exige, en la búsqueda de una eficaz y adecuada práctica docente. Esto nos lleva a la actitud abierta y crítica que debe tener todo docente durante el desarrollo de su práctica profesional, que le ayude a revisarla y analizarla como una forma de construcción y reconstrucción en un proceso continuado de su conocimiento profesional, entendiendo éste como idiosincrático, pero que constantemente se encuentra sometido a modificaciones.

Actualmente hay una conciencia de que el docente debe superar los viejos esquemas de pensamiento y usos docentes predominantes (hoy obsoletos) y centrarse en la parte sustantiva de su actuación: el pensamiento y la reflexión sobre la práctica (Schön, 1983, 1992; Romero Cerezo, 2003a). Esta es la base para muchos aspectos de la docencia de la EF, no se puede concebir de antemano, necesita ajustarse y acomodarse mediante el proceso de acción y análisis. Así, *la reflexión* debe entenderse como un recurso poderoso para activar los procesos cognitivos acerca de la propia práctica, es una forma de meditar sobre ella y cotejarla sobre las propias creencias y teorías, buscando dar coherencia a las acciones y las decisiones que se toman. El docente debe acostumbrarse a percibir qué es lo que hace para repensar su práctica desde la conciencia de la contextualización y la complejidad del acto educativo. De esta manera, la reflexión es una forma de revelar la propia experiencia mediante la información que se obtiene y el pensamiento de la propia actuación, y en función del análisis que se haga, reconsiderar venideras actuaciones, tomando decisiones pertinentes para llevarlas a cabo.

El proceso aludido se considera de gran trascendencia para la mejora profesional de los docentes, pero incompleto, es necesario comunicar, analizar y discutir con otros profesionales las prácticas docentes mediante diálogos profesionales. Además, el papel del docente no debe centrarse únicamente en su materia, algo muy común en los profesionales de la EF que, en muchas ocasiones se encuentran solos en sus respectivos centros educativos, que de manera aislada intentan logros educativos. Como educador y como parte del equipo docente, junto con otros profesionales de otras materias, tienen unos objetivos comunes y compartidos de la etapa, del ciclo o del nivel educativo, a los que cada uno deberá contribuir desde su materia y de forma interdisciplinar; para ello, será necesario planificar, diseñar y llevar a cabo actuaciones y evaluarlas atendiendo al proyecto común.

Como consecuencia de lo expuesto, para el desempeño profesional del docente de EF, tendrá que asumir una serie de funciones que podríamos sintetizar en:

- *Diseñar y concretar el currículo de Educación Física en función de su contexto y de la problemática de su aula o nivel educativo.*
- *Actuar en una determinada etapa (Educación Primaria o Educación Secundaria) y contribuir a las finalidades educativas de la etapa, centrándose en unas orientaciones metodológicas propias de la etapa, la importancia del aprendizaje constructivista y significativo, y atendiendo a las situaciones educativas especiales.*
- *Valorar y ejercitar el trabajo en equipo como el pilar del proceso formativo global de los escolares que desencadenaría en el proyecto educativo integrado (Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular).*
- *Tener una gran capacidad de actuación, de análisis, de reflexión sobre su práctica y de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes del aula y de su contexto social. Es un investigador de su propia práctica, además de mantenerse actualizado, considerando las últimas aportaciones e innovaciones curriculares y a las nuevas tecnologías.*

II. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Por *formación inicial* entendemos el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza, en nuestro caso, la materia en cuestión es la EF. Pero, ¿cómo se forma a los futuros docentes para que puedan ejercer la tarea de enseñar EF?

A este interrogante podríamos encontrarle una respuesta simple, proporcionando una preparación, con unos conocimientos y unas destrezas que les permitan cumplir con la función de enseñar EF para el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Pero, la formación inicial del profesorado, entendida como la preparación profesional de los futuros docentes, tal y como hemos visto antes, debe ir a algo más que concebir el papel del enseñante no sólo como transmisor de conocimientos básicos de la materia, sino también en el sentido de educadores, con actitudes críticas y reflexivas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la reconstrucción del conocimiento que se genera desde la práctica y en un determinado contexto. Igualmente, cuando hemos visto qué capacidades y conocimientos debe tener el futuro docente a través de las funciones que se espera que desarrolle, hemos destacado que la práctica docente no es una actividad sencilla y, por ende, menos aún será la formación inicial. Sobre todo porque no hay un único modo de estructurar el conocimiento que necesita saber, qué destrezas, competencias o capacidades se necesitan para enseñar y cuáles serían las actitudes que se deben propiciar. Para ello, hay una necesidad de recurrir a la investigación didáctica que nos proporcionará conocimientos y, éstos, nos ayudarán a determinar cuáles son las necesidades de formación, acercándonos a un modelo de formación del docente en EF que permita establecer un programa formativo que cualifique al futuro profesional para que se dedique a la profesión de enseñar.

Atendiendo a diversos trabajos e investigaciones, abogamos por una formación que se estructure en base a conocimientos de la práctica y que deben apuntar determinados dominios que se van a constituir a través de las *competencias docentes*, porque a través de ellas se pone el acento en aquello que necesita saber y puede hacer para adaptarse a un contexto y seguir aprendiendo en su desarrollo profesional. Por tanto, estamos ante el problema de *la práctica profesional de la EF*, como una actividad compleja, delicada y cambiante que se da en un contexto educativo, necesita de unos conocimientos teóricos y prácticos, de unas capacidades, destrezas y actitudes para poder realizar una buena práctica. Estos argumentos justifican que la preparación de los futuros docentes deberá dotarles de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal. Hay necesidad de una *formación general*, propia de las materias pedagógicas, psicológicas y sociológicas; de una *formación específica de la materia*, que proporcione los conocimientos básicos del contenido a enseñar y de las teorías de la EF; *formación profesional*, que acerque e inicie a los futuros docentes a la cultura de la práctica profesional, a la intervención didáctica, al diseño y el desarrollo curricular, al análisis y a la reflexión sobre la propia actuación.

Siguiendo manifestaciones de Hernández (2000), los saberes a desarrollar en el profesor de EF deben estar vinculados con las propias manifestaciones culturales del movimiento humano o la actividad física, aquellos derivados del “cómo” desarrollar los procesos de enseñanza y los correspondientes al conocimiento de la realidad histórica y sociocultural del contexto. No se trata de que simplemente conozcan el currículo educativo y el de la EF, sino que tengan la capacidad de percibir, analizar e interpretar la realidad sociocultural. De esta manera, estarán dispuestos para poder asumir el ejercicio profesional en toda su complejidad, teniendo la capacidad básica de adaptarse con flexibilidad y la rigurosidad necesarias para realizar la tarea educativa. Para ello, no debe ser suficiente con proporcionar conocimientos y destrezas para los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la EF como materia, es necesario generar actitudes que cuestionen el propio proceso mediante la acción reflexión, que puedan estar abiertos a la formación durante el desarrollo profesional y a la innovación educativa. O como apunta más recientemente Hernández (2004), se debe entender la práctica de la EF como un compromiso ético con la mejora de la propia sociedad y de los individuos inmersos en los procesos educativos como ciudadanos que lo constituyen. Estas actitudes deben ser promovidas desde la formación inicial, las decisiones adoptadas como docentes y los actos que se lleven a cabo deben ser objeto de reflexión, de análisis e interpretación, ya que siempre habrá algo que mejorar en la labor docente.

Con referencia a la formación de los docentes en EF, con anterioridad (Romero Cerezo, 2000) hemos cuestionado la formación de estos docentes en base a distintas teorías que se han originado desde diversas investigaciones y referencias teóricas. Actualmente existe un debate acerca de la utilidad que tiene la formación inicial sobre el desempeño y el desarrollo profesional de los docentes (Imbernón, 1994 y 1996). Investigadores en el campo de la didáctica y la formación del profesorado hacen referencia a la necesidad de un replanteamiento epistemológico del discurso didáctico, sobre todo cuando se plantean cuestiones relativas a la utilidad del conocimiento didáctico aplicado a los problemas reales de la práctica diaria de enseñanza. Las críticas se hacen al inmovilismo, la existencia de un cierto desenfoque y una carencia de relación entre la teoría y la práctica (Cebreiro, 1995), aspectos que ya predominan en la perspectiva tradicional y la perspectiva técnica de formación del profesorado.

Si hacemos un repaso en el devenir histórico de las investigaciones didácticas en la formación del profesorado de EF, nos centraremos en las distintas perspectivas y discursos existentes (García Ruso, 1993, 1997, 2004; Romero Granados, 1995; Contreras Jordán, 2000, 2001; Romero Cerezo, 2000), que las vamos a englobar en:

- La perspectiva del discurso técnico.
- La perspectiva del discurso práctico.
- La perspectiva del discurso reflexivo y crítico

La perspectiva del discurso técnico

Nos centraremos en un primer momento en *la perspectiva más tradicional y técnica*. En ella se podrá comprobar que para conseguir la formación y capacitación profesional, lo que se pretendía era dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos que le permitieran dominar la materia y aprender a enseñar a sus alumnos. El experto, el profesor de universidad, es el que posee el conocimiento, el cual se presenta como “dado por sentado” y el estudiante (futuro profesor) es un receptor pasivo del conocimiento con poca participación en el proceso de formación (Pascual, 1993). Se enfatizaba sobre el academicismo universitario, esto supone que la adquisición de conocimientos de las distintas asignaturas que integraban el currículo formativo deben proporcionar las competencias necesarias para la actividad profesional prevista. Así, a través de los conocimientos teóricos, que se suponía que se debían adquirir en su formación inicial, se satisfacían las necesidades de la práctica. La teoría va a dar respuestas a la práctica, o lo que es lo mismo, el conocimiento académico se identifica con el conocimiento práctico. La idea que prevalece es que mediante la teoría, entendida como un conocimiento funcional, se consigue un conocimiento básico, mientras que la adquisición de destrezas y su aplicación práctica vienen después.

De manera tradicional, se ha entendido que una buena enseñanza de la EF dependía de las características y habilidades del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras (así conseguiría más aprendizajes motores), para lo cual se exigía una buena organización y disciplina. En este sentido, la investigación didáctica (presagio-proceso-producto) se centró en determinar cuáles eran los comportamientos del profesor para que fuese eficaz y, empleando un buen método, hiciese una buena práctica de la EF. Mediante una observación sistemática se obtiene información del comportamiento de los profesores, así como el comportamiento motor y de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje que provoca el éxito de los alumnos (tiempo de aprendizaje motor, las interacciones de los profesores, la organización y el control de la clase, el feed-back, etc.). Respecto a los contenidos de la EF se establecían modelos de actuación más propicios para su aprendizaje, predominando la instrucción directa como técnica de enseñanza, donde las tareas estaban preestablecidas, los alumnos debían reproducir fielmente en función de los objetivos y de la secuenciación y sobre esto se establecía la evaluación mediante pruebas objetivas (test de condición física y de habilidad motriz). Este era el modelo que se planteaban y ejemplificaba en la formación inicial de los futuros docentes que, mediante el entrenamiento, debían adquirir las competencias procedimentales necesarias, para que luego la aplicaran en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Veamos un caso práctico de esta perspectiva (nº 1):

Un profesor pretende que los futuros docentes aprendan a enseñar una determinada habilidad motriz. Para ello, primero explica teóricamente qué es la habilidad motriz, cuáles son sus características, qué tipos existen y cuáles serían las orientaciones adecuadas para proponer actividades de este contenido, llegando a efectuar ejemplificaciones prácticas. Después, les pide que, mediante prácticas simuladas, realicen la enseñanza de la habilidad ante unos hipotéticos escolares –los propios estudiantes universitarios-. Una vez que ha concluido la exposición práctica, el profesor corrige aquellas deficiencias que ha observado y les describe cuáles han sido los errores que han tenido y cómo debería haber sido la forma correcta de la intervención didáctica atendiendo a un patrón de actuación predeterminado en cuanto a la explicación, demostración y corrección de la habilidad motriz.

En este caso, el hipotético docente de EF se centra en los modelos de ejecución, intentando que los escolares reproduzcan o se acerquen, lo más posible, a la realización correcta de la habilidad. O sea, establece claramente cómo lleva a cabo el proceso y valora cuáles son las necesidades de los escolares en cuanto a la habilidad motriz a enseñar. Además, suele estar muy pendiente de conducir o guiar al alumnado en su aprendizaje de la habilidad, porque si no, entiende que no aprende; estableciendo el mismo ritmo de aprendizaje para todos. Se supone que, el modelo didáctico que se ha mostrado, es el que luego debe tomar de referencia para emplearlo en su contexto de actuación, independientemente de las condiciones en que se pueda encontrar.

Durante mucho tiempo el objetivo de la formación inicial de los futuros docentes ha consistido en hacerles acceder a un modelo dado, fijado empíricamente por la tradición, establecido de una manera parcial por los centros encargados de formar a los docentes (INEFs, Escuelas de Formación del Profesorado,...), textos oficiales o publicaciones realizadas por expertos, que los profesores han pretendido reproducir al pie de la letra y, que luego, ha desencadenado en actividades rutinarias, acríicas e irreflexivas. En este caso, lo que se ha pretendido es que el futuro docente aprenda a enseñar la habilidad motriz atendiendo a las indicaciones que le ha dado el profesor universitario. Ahora bien, a la hora de enfrentarse con la práctica real: ¿Este prototipo se puede generalizar y aplicar en diferentes contextos?, ¿se puede esperar que los escolares respondan a las situaciones hipotéticas que se plantean desde los centros de formación?... O sea, no han aprendido cómo y para qué emplear unos determinados procedimientos para enseñar la habilidad motriz en contextos concretos, para lo cual se necesitaría la capacidad para diagnosticar y adaptar este contenido a las necesidades reales de sus alumnos y alumnas y a las condiciones espaciales, materiales y del tiempo disponible en el centro escolar. Independientemente que, desde la formación inicial, le ha dado la receta que él o ella deben de reproducir fielmente, de ahí las pocas posibilidades de análisis y de reflexión de la práctica.

Desde esta perspectiva, la teoría es vista como fuente de reglas para determinar los comportamientos de la enseñanza eficaz, que fueron objeto de la investigación en la década de los 70 y los 80. Ésta consistía en determinar cuál es la actuación del profesor, detectando su conducta más consistente y la más influyente sobre el aprendizaje de los alumnos (interacción en clase y de análisis de tareas), de manera que sean éstas las que deben plantearse en los programas de formación del profesorado (García Ruso, 1997, 2003 y 2004, Romero Cerezo, 2000). Estos planteamientos responden a una formación prescriptiva, no real, en donde se supone, desde un punto de vista hipotético, cómo debe ser el tipo de enseñanza, cómo deben aprender los escolares, cuáles pueden ser las estrategias a seguir en el proceso, cómo pueden ser las decisiones a tomar sobre el currículo, sobre el comportamiento de los escolares, etc. Luego, cuando el docente se instaura en el contexto social y educativo, se da cuenta que la realidad de la enseñanza no se corresponde con los conocimientos que ha adquirido en su formación. Es como una especie de tiempo perdido y poco útil en el desarrollo de su competencia como profesional y en la calidad de su trabajo a realizar.

Los esquemas de acción, modelos didácticos y sus teorías que se han dado en el centro de formación como pautas a seguir, puede que sirvieran para formar a otros profesionales de la EF para determinados momentos históricos, en donde la adquisición práctica está sujeta a situaciones de laboratorio (o ficticias), pero que se encuentran descontextualizadas, sobre todo cuando se enfrentan con la práctica real, con unas condiciones espaciales y temporales, con unos escolares que tienen características distintas a las planteadas en la teoría. Hay como un alejamiento de la realidad práctica de los docentes, produciéndose un choque entre el conocimiento teórico, proporcionado en los centros de formación y el conocimiento práctico, el que se genera en la práctica. Además, al adoptar las formas de actuación establecidas, pueden llevar implícitas estrategias erróneas de comportamiento (vicios, mitos, prejuicios...), hay necesidad de tener una gran capacidad de adaptación contextual, de tener un conocimiento práctico que sirva para resolver problemas que acontecen en el día a día, tomando decisiones de manera autónoma y una reflexión sobre la práctica.

En un análisis efectuado por Romero y col. (2001) acerca de los pensamientos de los futuros maestros especialistas en EF sobre la valoración de la formación teórica, éstos suelen considerar que las prácticas específicas de las asignaturas impartidas en la facultad, en líneas generales, suelen ser útiles; no tanto las asignaturas más teóricas porque no han tenido una aplicación directa en las clases que han impartido. Los estudiantes, en su contacto con la práctica a través del prácticum, suelen encontrar una separación clara y diferenciada entre teoría y práctica. El contenido teórico se aleja de la realidad en cuanto a la preparación o nivel de los escolares, la motivación y el interés por las actividades físicas, el horario lectivo con el que se cuenta para llevar a cabo una programación, etc.

Estos planteamientos, como veremos, nos alejan del modelo técnico que imponían normas y prescripciones de actuación, que se asumían como válidas y generalizables a cualquier contexto y situación. De esta manera el conocimiento teórico adquirido durante la formación inicial no es válido para aplicarlo a todos los contextos y situaciones donde se desarrollen las clases de EF. El carácter profesional de la formación docente requiere la enriquecedora fusión de la teoría y la práctica; de la ciencia, la técnica y el arte; de la sensibilidad y la razón; de la lógica y la intuición. Esto impone un largo proceso de formación del pensamiento práctico del docente, no sólo como esquemas teóricos, sino como estrategias de intervención, reflexión y valoración de la propia intervención (Pérez, 1988).

La perspectiva del discurso práctico

Un siguiente paso en la formación fue *la perspectiva práctica*, más centrada en el proceso y la implicación que pueda tener el futuro docente en su posible actuación. La teoría tiene una relación indirecta, está vista como esquemas mentales que ayudan a resolver los problemas de la práctica, que es lo que realmente es importante, porque a través de ella es como realmente se aprende. En este modelo se asume que la enseñanza es un proceso de planificación y puesta en práctica de acciones, un proceso de toma de decisiones (Shavelson, 1986). Se considera al profesor como un profesional que piensa y toma decisiones en las situaciones de enseñanza, considerando los procesos internos que se

producen en su mente a la hora de tomar esas decisiones durante la enseñanza (Carter, 1990; Calderhead, 1996, García Ruso, 2003). Por ello, la conducta que despliega está sustancialmente influenciada y determinada por los procesamientos del pensamiento. Por consiguiente, su formación se va a centrar en que sea capaz de recibir más información sobre las situaciones educativas, que elabore estrategias de pensamiento para resolver problemas, que sea más científico e intente huir de las rutinas de enseñanza, buscando más variabilidad de situaciones.

La investigación que ha predominado en esta perspectiva o discurso de formación del profesorado ha sido la interpretativa. Este tipo de investigaciones han supuesto un nuevo impulso a la investigación al sentar las bases sobre la profundización e interpretación de la realidad. La práctica educativa posee una lógica muy distinta a la racional y científica postulada por la investigación positivista y unos contenidos que no se reducen a habilidades para la gestión eficaz de Enseñanza. Además, permitirá comprender mejor el porqué de los procesos que se llevan a cabo en la práctica, los pensamientos de los profesores y de los alumnos. De esta manera surge el *modelo de investigación didáctica cognitivo o mediador centrado*, bien en los alumnos o en los profesores.

Desde esta perspectiva no preocupa tanto la conducta de los docentes, se considera el estudio del pensamiento por ser quien guía su práctica. Convirtiéndose la práctica o las situaciones educativas como el centro que origina que el docente pueda actuar de una determinada manera, activando para ello la reflexión y la toma de decisiones. En consecuencia, se parte del principio de que el profesor es una persona que razona y toma decisiones, que es un sujeto reflexivo que emite juicios y que es portador de creencias que guían su actividad profesional (Contreras Jordán, 2000). Los estudios que se han realizado se han centrado en la planificación de los profesores, en sus creencias o teorías implícitas, en la toma de decisiones, en las reflexiones, etc.

Desde el planteamiento realizado, la formación inicial debe abordarse como un proceso en donde el futuro docente debe de desarrollar su capacidad reflexiva y buscar su propio estilo de enseñanza, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a la práctica. Es decir, hay necesidad de basarse en la práctica profesional, en la que no se pueden aplicar técnicas o competencias previamente adquiridas, sino que a través de ella se pueden elaborar planes de actuación, hacer un seguimiento, replantearla, etc.

Veamos un caso práctico desde esta perspectiva (nº 2):

En este caso el profesor pretende que los estudiantes universitarios de EF aprendan a enseñar una determinada habilidad motriz, teniendo en cuenta las distintas posibilidades de enseñanza que ofrece ésta, es decir, que se centra en una práctica de aprendizaje de esta habilidad. Previamente, los estudiantes discuten en grupo, llegando a un reconocimiento y anotación de los distintos tipos de manifestación de esta habilidad, formas de enseñar y aquellos aspectos que deben considerar para su enseñanza.

Una vez que cada grupo ha confeccionado las distintas posibilidades para enseñar la habilidad motriz, se discute ante toda la clase cuáles serían los criterios que habría que tener en cuenta para poder aplicarlos a los escolares. Posteriormente, mediante prácticas simuladas, un grupo realiza una propuesta práctica con sus compañeros.

Al final de la exposición práctica, el profesor y los estudiantes analizan la pertinencia de la actuación didáctica con los criterios que se habían establecido para una enseñanza práctica de la habilidad motriz. Surgiendo, de esta manera, actividades alternativas o procedimientos alternativos para aprender a enseñar esta habilidad y que los escolares puedan estar implicados en ellas.

Por tanto, se asegura que los futuros docentes entenderán cómo hacerlo y qué es lo que se puede pretender con cada una de las actividades propuestas.

En este segundo caso, el futuro docente se encuentra con varias posibilidades de trabajar la habilidad motriz, siendo capaz de encontrar criterios diversos y puede llegar a establecer procedimientos más útiles para enseñarla. Nos encontramos en procesos donde lo más importante, no es sólo lo que se hace, sino cómo se hace y qué aprendizaje motor es el que se adquiere. Este discurso

no pone el principal acento en las competencias y habilidades para enseñar o en las habilidades motoras del docente para ejemplificar una determinada habilidad motora (“*saber hacer es suficiente para considerar que se sabe enseñar EF*”). Estos argumentos se han dado con cierta frecuencia en el campo de la enseñanza de la EF (como ejemplo claro, tenemos las pruebas tradicionales de selección a las Facultades de la Actividad Física o los INEFs). Es más, las condiciones y capacidades motoras que puedan tener los futuros docentes de esta materia no implican, necesariamente, que tengan capacidad para enseñarla y propiciar aprendizajes a sus alumnos y alumnas, por lo que tendrán que asimilar una serie de estrategias didácticas, centradas en la práctica, para aprender a enseñar en el campo de la EF.

En el campo de la investigación didáctica encontramos aportaciones de Elbaz (1988), Elliott (1988), Medina y Dominguez (1988, 1992), Contreras (1991), Pérez Gómez (1993) entre otros, que consideran que el conocimiento del profesor no es teórico, sino práctico, es decir, que se interaccionan las teorías, creencias que el profesor tiene con su práctica de enseñanza. El profesor construye sus proposiciones a través de la acción. Esto quiere decir que este docente, además de saber sobre su materia tiene que saber enseñarla; sin olvidar que se encuentra en el ámbito educativo, por lo que sus intervenciones, no exentas de valores, estarán impregnadas de una responsabilidad hacia la formación integral de sus alumnos y alumnas.

En el campo específico de la investigación didáctica en EF, García Ruso (2004) expone cinco estudios que se interesan por indagar en el conocimiento práctico de los profesores de EF: Del Villar (1993), mediante el estudio de casos y el desarrollo de situaciones formativas reflexivas, los profesores llegan a ser conscientes de su conocimiento práctico personal, elaborado en contacto con la realidad docente; Romero Cerezo (1995), mediante un estudio de casos sobre la formación inicial del maestro en EF, entre otras razones, destaca el acercamiento del conocimiento práctico de los maestros mediante el prácticum; Viciano (1996) elabora un estudio sobre la evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF, en un programa de formación permanente colaborativo; Granda (1996) determinó el conocimiento práctico que generan y utilizan los docentes en EF en su práctica educativa, comparando la actuación, las opiniones, los juicios de los futuros maestros y los maestros noveles; Ramos (1999) profundiza sobre los procesos reflexivos que emplean los profesores para construir el conocimiento profesional.

Desde esta perspectiva, encontramos el inconveniente de que, a pesar de que se centra en la parte comprensiva de lo que el profesor pensaba y actuaba, se hacía desde una visión individualista, olvidándose del contexto donde se desenvolvía la enseñanza, considerando que éste mediatiza el proceso que es complejo y no uniforme. Por eso, la enseñanza de la EF no se puede generalizar, es contextual y responde a cada realidad. Por otro lado, el pensamiento del profesor está preñado de valores y de formas de interpretar la realidad. Además, para Contreras (1991), se ha atendido más a las capacidades formales de procesamiento de información que al contenido de ese pensamiento, tanto al de la asignatura que enseña, como al del conocimiento pedagógico que posee o al del currículo concreto que enseña. El docente, desde el punto de vista ético, debería entrar en una dialéctica entre la función cultural que ejerce como enseñante de una materia, el compromiso social, el propiciar una práctica y difundir un conocimiento sobre la actividad física.

Carreiro da Costa (2002) ha pretendido verificar aquellas decisiones y comportamientos de enseñanza que reflejan lo que los profesores piensan acerca de la función y del papel que atribuyen a la escuela y a la disciplina de EF en la formación de los alumnos, centrándose en grandes áreas:

- Las creencias de los profesores, porque es evidente que la enseñanza está asociada a las creencias, valores y convicciones personales que estos tienen. Por ello, se plantea: ¿a que se debe el éxito o el fracaso de la enseñanza?, ¿qué finalidades tiene la EF en el contexto escolar?, ¿qué significa que el alumno tiene éxito en la clase de EF? De estos estudios se desprende que los profesores se consideran los verdaderos canalizadores de los aprendizajes de los alumnos, no haciéndose responsables del fracaso o del desinterés de los segundos. Tinning (1992) ya contó las “historias de terror” de algunos estudiantes de la especialidad de EF mencionaban cuando padecieron esta

asignatura en anteriores niveles educativos, ocasionando que las vivencias no fueran gratificantes. Esta cuestión no quita que no existan buenas prácticas y buenos profesionales de la EF que prestigien la asignatura y estén comprometidos con la formación de los alumnos y alumnas, preocupados por diseñar y llevar a cabo buenos programas para que sus alumnos y alumnas tengan experiencias significativas, para que se comprometan con la asignatura y puedan conformarse hábitos y actitudes favorables hacia la actividad física (Romero Cerezo, 2001).

- La planificación de los profesores y la relación entre la planificación y el comportamiento del profesor y alumnos. ¿En qué se basa la planificación del profesor, en los objetivos, los contenidos o en las actividades?, ¿responde a una preocupación del proceso instructivo o a un desarrollo personal de los alumnos?, ¿qué relación existe entre lo diseñado y lo realizado en el proceso interactivo del profesor?...

Para De Vicente (1993), la planificación, el pensamiento interactivo y las atribuciones de los profesores no pueden ser entendidas sino es dentro del contexto psicológico en que se dan; y este contexto es una mezcla de teorías, creencias y valores que posee el profesor sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje. La docencia de la EF no está exenta de aspectos emocionales, si lo que queremos es que tanto la actuación del profesor y el aprendizaje de la materia por el alumno sean valiosos, como que lo sean también el desarrollo profesional del primero y la utilidad de las vivencias para los segundos, lo que conlleva que los procesos que se desarrollen no sólo deben abarcar lo cognitivo, sino que además deben estar impregnadas del desarrollo emocional y de valores. Las situaciones de enseñanza deben estar orientadas al desarrollo personal y social de los protagonistas.

Al hilo de estas consideraciones, nos podemos hacer las siguientes preguntas: ¿se encuentra identificado y realizado el profesor de EF con su práctica profesional?, ¿qué supone lo que se enseña y se aprende en EF?, ¿qué metas son importantes alcanzar en EF?, ¿qué merece la pena enseñar y ser aprendido en EF?, ¿se educa para la vida?... Desde esta perspectiva y su discurso, tendremos algunos inconvenientes para responder a estos interrogantes, es lo que pretendemos hacer en la siguiente perspectiva.

Perspectiva del discurso reflexivo y crítico

Por último, intentando despejar algunas dudas en lo planteado anteriormente y desde un enfoque más cercano a nuestros propósitos, nos vamos a posicionar en una *perspectiva indagadora y reflexiva con un sentido crítico*, mediante la cual se pretende dar una contestación al discurso técnico y al que se centra fundamentalmente en resolver las situaciones prácticas, sobre todo si hay una falta de reflexión de los profesores en torno a la educación y a los problemas contextuales que inciden en ella (sociales, políticos, etc.) y que, con cierta frecuencia, ocurre en los centros universitarios responsables de la formación de los docentes en EF, tal y como hemos detectado en la evaluación de la titulación de Maestro, especialidad en EF (Romero y col., 2004). Actualmente, los programas de Formación del Profesorado se están enfocando a esta perspectiva que concibe al docente como un profesional de la educación que es reflexivo y que resuelve problemas (Schön, 1983, 1987). Abundando en este sentido, la reflexión supone cierto tipo de experimentación en la que los practicantes interpretan situaciones mediante planteamiento y resolución de problemas, esto es algo que se debería ir propiciando desde la formación inicial.

Dewey (1989) estableció la distinción entre la *acción rutinaria*, que es la que adoptan muchos docentes influidos por la tradición, en la que la realidad se da por supuesta; y la *acción reflexiva*, que es una consideración activa sobre la práctica, afrontando los problemas que surgen en ella, respondiendo y buscando las soluciones para poder resolverlos. Para que el docente sea reflexivo se requiere de apertura intelectual (nadie está en posesión de la verdad, habrá que cuestionarse lo que se hace y por qué se hace), actitud de responsabilidad (ser consecuente con lo que se hace) y sinceridad (responsabilidad de sus propios aprendizajes).

El discurso crítico de la formación del profesorado va más allá de la reflexión práctica, ésta debe estar informada social y políticamente de forma explícita. No basta con analizar y reflexionar en y sobre la acción, tiene que plantearse los valores que acarrea y las posibilidades de mejora y de cambio social que haga frente a las injusticias y desigualdades. Propugna un cambio escolar y emancipador, para ello se deben dar procesos de reflexión individual y colaborativa. La formación inicial debe plantear debates sobre la incidencia que tiene la EF en el género, la colaboración, la etnia, los medios de comunicación, los grupos sociales dominantes, etc. Todo ello buscando futuros profesionales de la docencia comprometidos con la transformación social que superen la reproducción de la ideología hegemónica. Destacamos autores de nuestro campo de actuación como Kirk (1990); Tinning (1992); Devís (1996); Pascual (2000); etc.

De esta manera, si queremos dar respuestas a los interrogantes planteados en el epígrafe anterior, habrá que considerar lo emocional y la enseñanza de los valores socio-afectivos, en los que no sólo buscamos el desarrollo personal (equilibrio y situaciones de autoestima), además habrá que potenciar las actitudes de respeto, la tolerancia, favorecer las relaciones sociales... Igualmente, el profesor debe desarrollar su autoestima, saber armonizar sus emociones y comportamientos, tener capacidad para controlar sus emociones, tener la habilidad para comunicar, potenciando la capacidad de esfuerzo, propiciando actitudes positivas ante la vida... En definitiva, la importancia que tiene el docente en EF para integrar a la persona en su entorno, favoreciendo el grupo de clase en la cantidad y calidad de las interacciones y que, en suma, contribuye en la formación y en la educación para la vida.

Veamos un caso práctico de esta perspectiva (nº 3):

En este caso el profesor universitario también intenta que los estudiantes de EF aprendan a enseñar una habilidad motriz, pero además pretende que analicen cuáles son las situaciones que se pueden encontrar a la hora de plantear las actividades motoras, cuáles podrían ser más convenientes, además, el porqué y el para qué de cada una de ellas y su incidencia en los valores educativos predominantes.

Previamente, el profesor universitario facilita información acerca de tres hechos distintos (tres casos), mostrando, en cada uno de ellos, el método que emplea cada profesor. A cada uno de ellos, le ha resultado eficaz para las situaciones que se encontraba y atendiendo a las concepciones que tienen acerca de la EF y de la intervención didáctica. Por tanto, presenta para su discusión y análisis tres formas distintas de enseñar la habilidad motriz:

a) En el primer caso, el hipotético docente de EF que se centra en los modelos de ejecución, intentando que los escolares reproduzcan o se acerquen, lo más posible, a la ejecución correcta de la habilidad motriz y el carácter instruccional de la misma.

b) El otro caso que expone se centraría en que la actuación del docente estaría encaminada a que los escolares estén practicando la habilidad motriz y puedan pasárselo bien. El estar ocupados realizando las actividades les permitirá un mayor aprendizaje de la habilidad motriz que se está ejecutando. Se deduce que este profesor entiende la actividad como aspecto esencial en la ocupación de los escolares, buscándole una utilidad práctica en los aprendizajes.

c) Y, por último, un tercer caso en donde el modelo de enseñanza del docente se centra más en el alumnado, analizando cuáles son sus motivaciones e intereses, cuáles sus capacidades y posibilidades, estableciendo las necesidades que tienen con respecto a la habilidad motriz que va a enseñar. El proceso lo considera como una oportunidad donde los escolares puedan experimentar, vivenciar y realizar actividades relacionadas con la habilidad motriz ("hacer"). Mediante la información que facilita el docente, son los propios escolares los que encuentran distintas aplicaciones de la habilidad motriz, implicándose cognitivamente para resolver las situaciones que se van encontrando en los juegos propuestos ("saber qué hacer"). Además, el profesor ha estado muy pendiente para que todos encuentren las mismas oportunidades para implicarse en las actividades y propiciando actitudes solidarias, coeducativas y de cooperación ("qué supone lo que hacen").

El profesor universitario, mediante el análisis y la discusión grupal colaborativa, y la reflexión colectiva, pretende que los estudiantes de EF (futuros docentes) puedan llegar a establecer qué prototipo de actuación didáctica está impregnado en cada uno de estos modelos. Cuáles son los

objetivos que pretende y los contenidos que se ponen en juego. Llegando a una reflexión: ¿Cuál es el modelo de actuación que se aproxima más al docente que es capaz de propiciar aprendizajes más significativos de los escolares? Este tipo de reflexiones se hace extensivo a aquellos aspectos que el profesor universitario considera que los estudiantes de EF deben aprender de los procesos didácticos para enseñar una determinada habilidad motriz, y aquellos otros relacionados con problemáticas sociales y valores educativos, además de buscar aplicaciones de enseñanza de esta habilidad motriz en distintos contextos, con distintas instalaciones y diversos materiales, etc.

Mediante este tipo de actuaciones docentes se busca utilizar procedimientos convenientes para plantear actividades de aprendizaje mediante el desarrollo de la habilidad motriz, reflexionando cómo debe de hacerse, cómo pueden implicarse los escolares, para qué lo pueden hacer y qué les supone para su desarrollo individual y social. Se busca que los futuros profesores tengan autonomía y capacidad de adaptarse a distintas situaciones que se puedan encontrar, planificando, sabiendo qué es lo que quieren y cómo pueden hacerlo. Además, desde un sentido crítico, puedan llegar a analizar y reflexionar sobre las posibilidades que tienen para llevarlas a cabo y qué es lo que están aportando para la mejora del proceso educativo y para una sociedad mejor. Por último, aprender a valorar el proceso seguido y a considerar sus decisiones como hipótesis de trabajo que pueden verse sometidas a revisión a partir de la valoración que efectúen del aprendizaje de los escolares en cuanto a la habilidad motriz y los objetivos educativos que se habían planteado.

Por ello, estamos de acuerdo con Zeichner (1987) cuando argumenta que se ha pretendido preparar al futuro profesor en las habilidades y estrategias que le permitan enjuiciar las metas educativas, tomar decisiones sobre qué métodos de enseñanza y qué contextos conducen a ellas. Clark y Peterson (1986) entienden que los futuros profesores deben “saber hacer” y, a su vez, analizar los efectos de su acción en los alumnos, escuela y sociedad, prosperando así en el conocimiento profesional reflexivo.

En nuestro caso apostamos por un modelo de formación del profesorado que parte de la reflexión de su práctica docente, que le permite repensar sus teorías, sus esquemas de funcionamiento y las propias actitudes. Se requiere el desarrollo de esquemas de pensamiento y acción flexibles, que posibiliten el juicio razonado del contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas para la mejora de los procesos educativos. De aquí que se plantee un programa formativo del futuro docente en el desarrollo de la capacidad docente para analizar y reflexionar sobre la práctica, para tener un sentido crítico sobre los procesos que se desarrollan en la escuela, buscando más calidad en los mismos, como una mejora profesional, como una revisión del discurso educativo y una contribución a la resolución de los problemas sociales.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN O DE PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA

Como consecuencia de lo que hemos expuesto anteriormente, podemos decir que los principios teóricos y prácticos que se proporcionan en la formación inicial no pueden ser generalizados a distintas situaciones y contextos educativos. El conocimiento que los docentes deben tener sobre la enseñanza de la EF debe ser, a partir de unos conocimientos básicos y una cultura profesional, más personal y particular del contexto donde se desarrolle la acción educativa. Los contenidos a enseñar, las vivencias de los alumnos y de las alumnas, las interacciones son situaciones educativas complejas, singulares y cambiantes en función del contexto social y cultural y no se pueden generalizar. Por ello, en la formación inicial, habrá que proporcionar fundamentos y crear actitudes, mediante el análisis y la reflexión crítica, para que puedan llegar a comprender e interpretar la realidad educativa que se puedan encontrar e intervenir en ella, buscando estrategias que propicien un acercamiento al conocimiento práctico mediante el estudio de casos, visualizaciones de clases, incidentes críticos, etc. Es una manera de ir conociendo los problemas docentes, los factores contextuales en donde se puedan desarrollar la práctica de la EF, los valores sociales asociados a la misma y a la contribución que se pueda hacer a los cambios y mejora de los ciudadanos.

Por ello, estimamos que sólo el desarrollo eficaz de interacción teoría-práctica supone un verdadero aval de garantía para la formación docente, toda vez que la formación del pensamiento práctico requiere de algo más que la simple adquisición de contenidos de carácter académico. Se hace necesario fusionar la teoría y la práctica, las teorías se activan a través de la práctica, en forma de pensamiento práctico. No basta con *saber* (teoría) es necesario *saber hacer* (práctica). Los conocimientos teóricos que se van adquiriendo en las disciplinas formativas, a partir de una fundamentación científica y técnica, deben basarse en problemas prácticos de enseñanza (situaciones educativas en el desarrollo del currículo) que, mediante el debate y la reflexión, deben buscarse aplicaciones prácticas; habituando a los estudiantes a analizar las condiciones sobre las que podría actuar como docentes. Durante el prácticum, los futuros docentes tienen la oportunidad de contrastar y reelaborar sus teorías sobre la base de las tareas que se desarrollan en contacto directo con la acción profesional real en los centros escolares. A través del análisis y la reflexión de la práctica, que no sólo se deben centrar en aspectos técnicos del desarrollo de la enseñanza, es necesario entrar en deliberaciones de los problemas prácticos y su vinculación con las finalidades y valores educativos. El prácticum puede ser una buena ocasión para aprender la práctica profesional mediante la opción metodológica de investigación /acción, no sólo como una manera de aprender la práctica docente mediante la planificación, acción, observación y reflexión, sino la de acceder una cultura profesional y de actitudes de mejora como enseñantes mediante la crítica y la reflexión (Romero Cerezo, 1995), además de un trabajo colaborativo con otros y otras colegas, conformando un grupo con inquietudes de mejora de la práctica, la de la EF como de la propia educación.

Como epílogo debemos decir que el futuro docente en EF, como profesional de la enseñanza, deberá conocer el currículo oficial de esta materia y cómo adaptarlo al contexto sociocultural donde se vaya a desarrollar. Dar respuestas a esas necesidades reales supone, por un lado, la adquisición de una serie de conocimientos científicos-técnicos sobre la educación en general y, en particular, de la EF; además, deberá poseer una serie de conocimientos didácticos sobre cómo desarrollar los contenidos y, de otro, iniciarse en la práctica docente en el aula de Educación Primaria o Educación Secundaria, efectuando actividades de EF a partir de la base adquirida en las distintas asignaturas del Plan de Estudios. Además, todo profesional de la educación deberá dar respuesta a una determinada concepción de la relación entre la teoría-práctica, como una forma de construcción de conocimiento que ayude a resolver los problemas de la práctica, tomando decisiones sobre la concreción de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. La práctica como fuente del conocimiento lleva a los docentes a una vía de investigación-acción, considerándose como un proceso muy valioso para la formación y el desarrollo profesional de los docentes (Blández, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico y D. Madrid (Eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis, 99-151.
- Blández, J. (1996). *Una investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona, Inde.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D.C. Berliner and R.C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York, Simon Shuster Macmillan.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona, Paidós.
- Carreiro Da Costa, F. (2002). The teaching-learning process in physical education from the curriculum as text to the curriculum students experience in physical education. En A. Díaz y col. (coords.). *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*, Cartagena, Edición digital.
- Carter, K. (1990). Teacher Knowledge Learning to Teach. En W.R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.
- Cebreiro, B. (1995). Influencias socializadoras en el Centro de Formación y en las Prácticas Preprofesionales. ¿Culturas profesionales distintas? En Montero, Cebreiro y Zabalza. *El Prácticum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago, Tórculo, 34-38.
- Contreras, J. (1991). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, Akal

- Contreras Jordán, O.R. (2000). El profesor de Educación Física: antecedentes y paradigmas dominantes en su formación. En O.R. Contreras Jordán (Coord.) (2000) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 21-35
- Contreras Jordán, O.R. (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. En F.J. PERALES y col. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 261-276
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor.
- Devís, J. (1998). El currículum de la Educación Física escolar y la Reforma Educativa: una aproximación crítica. En J. Hernández y col. *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las Palmas de Gran Canaria, Accafide, 47-66.
- De Vicente, P.S. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada, Adhara
- De Vicente, P.S. (1998). Espacio y tiempo: dos constructos clave para el desarrollo profesional de los docentes. En M. Lorenzo y col. (coords.) *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 111-131.
- De Vicente, P.S. (2002). Cultura e iniciación profesional del docente. En A. Medina y F. Salvador (coords.). *Didáctica General*. Madrid, Prentice Hall, 379-403.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Eelbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar Angulo (ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alicante, Marfil
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Fraile, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca, Amarú.
- Fraile, A. (2004). El profesor de EF como investigador de su práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 37-49
- García Ruso, H. (1992). *La Formación del Profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral inédita. Santiago, Universidad de Santiago de Compostela.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona, Inde.
- García Ruso, H. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesor de Educación Física desde el análisis de la investigación. En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz (Tenerife), Universidad de la Laguna, edición digital.
- García Ruso, H. (2004). La investigación del conocimiento práctico del profesor de Educación Física. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 50-57.
- Hernández, J.L. (2000). El futuro de la formación del profesorado de Educación Física. En O.R. Contreras Jordán (coord.) (2000) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 95-110.
- Hernández, J.L. (2004). La investigación sobre la práctica de enseñanza en la formación del profesorado. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, nº 15, 26-36.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- Imbernón, F. (1996). La realidad de la Reforma. Instituciones y Titulaciones de Formación del Profesorado. *VIII Congreso de Formación del profesorado (Hacia un proyecto profesional de formación del profesorado)*. Ávila, 5, 6 y 7 de junio.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum, introducción crítica*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Martínez, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 51, 18 (3), 127-143.
- Pascual, C. (1993). La formación inicial del profesorado en Educación Física basada en la reflexión. *Revista perspectiva en Educación Física*, nº 1, 41-45.

- Pascual, C. (2000). La pedagogía crítica: una cuestión ética. En O.R. Contreras Jordán (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 73-93.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA (ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 128-149.
- Pérez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (Diciembre 1993): monográfico del profesorado. Barcelona: Fontalba.
- Pieron, M.(1998). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid, Gymnos.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, Inde.
- Romero Cerezo, 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 inédita. Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1997). *Proyecto Docente de Educación Física y su Didáctica*. Coordinación y supervisión del prácticum de 3º de la Especialidad. Universidad de Granada, Inédito.
- Romero Cerezo, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación Física. En O.R. Contreras Jordán (coord.) *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 47-72.
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación Física y su investigación didáctica. En A. DÍAZ SUÁREZ Y E. SEGARRA, *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades, 591-616.
- Romero, C. y Cols. (2001). Valoración del prácticum de 3º de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. *Actas del VI Simposium Internacional sobre el prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum*. Lugo, Servicio de Publicaciones, edición digital.
- Romero, C. y Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Romero, C. (2003a). El pensamiento del docente de Educación Física: ¿Una manera de percibir y concebir la enseñanza y aprendizaje de esta área curricular o algo más? En *Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz (Tenerife), Universidad de la Laguna, edición digital.
- Romero Cerezo, C. (2003b). Contextos formales y no formales de la actividad físico-deportiva y su conexión con los agentes sociales de intervención. En C. Rodríguez (coord.). *Ocio y Deporte. De modelos a estrategias de acción*. Sevilla, Instituto Municipal de Deportes del Ayuntamiento y Universidad Pablo Olavide, edición digital.
- Romero Cerezo, C. y col. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada, Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente, Universidad.
- Romero Granados, S. (1995). La Formación Inicial de Educación Física en las Escuelas de Magisterio y Facultades de Ciencias de la Educación. En M. CHIVITE (coord.). *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza y Jaca, Universidad, pp. 41-65.
- Santos Guerra, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 161, 50-54.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica.
- Shavelson, R.S. (1976). Teacher's Decision Making, en N.L. GAGE: *The Psychology of Teaching Methods*. Chicago, Univ. Chicago

- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Torrego, L. (2004). Ser profesor universitario. ¿Un reto en el contexto de convergencia europea?. Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 51, 18 (3), 259-268.
- Vázquez, B (coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid, Síntesis.
- Zabalza (2001). El sentido de las didácticas específicas en las C.C. de la Educación. En F.J. PERALES y col. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 25-46.
- Zeichner (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 282, 161-189.