

## Innovación en la formación del profesorado de educación física

### Innovation in teacher training on physical education

\*Francisco Carreiro da Costa, \*\*Miguel Angel González Valeiro y \*\*\*Martin Francisco González Villalobos

\*Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Portugal), \*\*Universidad de A Coruña (España), \*\*\*Universidad de Guadalajara (México)

**Resumen.** El objetivo de este artículo es analizar la formación inicial del profesorado de Educación Física, incorporando elementos de reflexión y propuestas para considerar tanto en los planes de estudio como a nivel de las materias que componen el mismo. Todo esto, desde el convencimiento de que las cuestiones más importantes en nuestro campo se decidirán en un marco político que prioriza las cuestiones económicas y sociales ante la investigación y las opiniones de los expertos. Se desarrollará de acuerdo a la siguiente estructura: (1) Justificaremos que los procesos de innovación y cambio están influenciados principalmente por el contexto social, económico y político (más que por los resultados obtenidos desde la investigación); (2) analizaremos la evolución de la formación docente, prestando especial atención a la «nueva formación del profesorado» (docentes informados, críticos y capaces de promover el cambio); (3) defenderemos la necesidad de concebir y realizar una formación del profesorado capaz de prepararlos para ser eficaces; (4) nos referiremos a los desafíos para una formación de calidad del profesorado de Educación Física, centrándose en aspectos tales como: ¿Qué papel deben jugar las características de las/os estudiantes que quieren acceder a los programas de formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF) y como transformar las creencias de los futuros docentes? ¿Qué tipos de programas contribuyen a la formación de un profesional más cualificado? ¿Cómo definir e impartir la materia dentro de los programas de FIPEF?, y ¿Cuáles son las características de los FIPEF de calidad? y, (5) concluiremos haciendo algunas recomendaciones para la formación inicial del profesorado de educación física.

**Palabras clave.** formación inicial del profesorado, profesorado de educación física, educación física, innovación educativa.

**Abstract.** The aim of this paper is to analyse the Physical Education in Teacher Education (PETE) in introducing elements of reflection and proposals considering both the curriculum and the contents used in this curriculum. We will do this based on the conviction that the most important issues in our field will be decided on a policy framework that prioritizes social and economic issues grounded on research and expert opinions. This article has the following structure: (1) we will introduce the topics of the article emphasising that the processes of innovation and changes are mainly influenced by the social, economic and political context (rather than the results obtained from research); (2) we will analyse the evolution of teacher education, giving special attention to the «new teacher education» (informed, critical and able to promote change); (3) we will defend the need to conceive and perform a PETE able to prepare teachers to become effective teachers; (4) we will refer to the challenges for PETE, trying to answer the following relevant questions: What role should PETE candidates' attributes play in the PETE curriculum and what is the relationship between effective PETE and student achievement in physical education? What programmatic structures or curricular frameworks are most promising for preparing effective teachers? How should we define and deliver subject matter within PETE? What pedagogical strategies within PETE promote effective teaching? And, (5) we will conclude making some recommendations to PETE.

**Keywords.** Pre-service Teacher Education, Physical Education Teacher Education, Physical Education, Educative Innovation.

#### Introducción

La innovación se refiere a la introducción de una nueva idea que se sustenta y da lugar a mejoras en un proceso o servicio (Rogers, 2003). Se diferencia de una moda pasajera en que los resultados de una moda son siempre cambios temporales, mientras que los de una innovación son cambios sostenidos. Si nos centramos en el ámbito de la educación, Imberón (1996) afirma que la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. En consecuencia, si las nuevas ideas o procesos en la Formación Inicial del profesorado en Educación Física (FIPEF) son realmente una innovación, estas deben ser coherentes y compatibles con los datos que provienen de la investigación y que iremos aportando a lo largo de este artículo. Sin embargo, cualquier tipo de cambio solo se produce cuando se establecen condiciones culturales y sociales que crean un clima favorable para que el cambio ocurra. Tinning (2006) afirma que desde los años 80 son cada vez más estrechos los espacios para la innovación en los programas de FIPEF. Estos, cada vez más, se rigen por las ideologías neoliberales y por políticas que tratan la educación como un servicio comercializable. De hecho, tal y como señalan Knight & Lingard (1993) en muchas partes del mundo occidental «...la evolución anterior de las formas liberal-progresistas en la formación del profesorado han sido reemplazadas por un modelo de gestión más prescriptivo, emergiendo en la formación del profesorado una perspectiva económica racionalista» (p. 25)

Locke (1984) señaló la ingenuidad de pensar que la investigación es a la vez necesaria y suficiente para llevar a cabo una reforma integral en

la formación docente, ya que gran parte de los problemas de la formación de los docentes no puede ser resuelta en absoluto por la investigación. Insiste en la idea expresada con anterioridad de que las cuestiones políticas más importantes en nuestro campo se decidirán en la arena política sobre la base de consideraciones económicas y sociales en vez de sobre la base de la investigación y de las opiniones de los expertos.

Para abordar esta problemática, desarrollaremos el artículo en 3 apartados: (1) la investigación en la formación del profesorado; (2) la formación de docentes bien informados, críticos y capaces de promover el cambio; y, (3) los desafíos de la formación del profesorado de educación física

#### La investigación en la formación del profesorado

El estudio de la formación del profesorado en general, y de la Educación Física en especial, se ven influidos por el contexto profesional y político de los tiempos. En particular, por las preocupaciones y las políticas públicas acerca de la educación, vinculadas a las grandes cuestiones económicas y sociales, a las críticas internas y externas sobre la formación del profesorado, junto con las demandas para la reforma, así como las nuevas direcciones en la investigación educativa en general y la investigación en la enseñanza de manera más específica (Bain, 1990; Calderhead, 1989; Cochran-Smith 2004, 2005; Hardman 2011; McKenzie, 2007; Tinning, 2006)

Cochran-Smith (2005) clasifica la construcción y el estudio de la formación del profesorado en tres grandes enfoques: (a) la formación del profesorado como un **problema de entrenamiento** (b) la formación del profesorado como un **problema de aprendizaje** y (c) la formación del profesorado, como un **problema de gestión**.

Desde una perspectiva histórica, es importante señalar que los enfoques generales de la conceptualización y el estudio de la formación de docentes se superponen en lugar de reemplazarse mutuamente.

### ***La formación del profesorado como un «problema de entrenamiento»***

Los supuestos que subyacen en la construcción de la formación docente como un problema de entrenamiento reflejan muchos de los supuestos de la investigación proceso-producto en la enseñanza. Este paradigma considera la enseñanza principalmente como una actividad de transmisión técnica y supone que la enseñanza y el aprendizaje están relacionados de una manera lineal. Basándose en estas premisas, la investigación sobre la formación del profesorado parte del presupuesto de que es una actividad de transmisión de técnicas y que la formación y el comportamiento docente se relacionan entre sí de una manera lineal: la formación en el punto de partida y el comportamiento en el punto final. La conceptualización de la formación docente como un «problema de entrenamiento» significa asumir esta formación como un proceso de educación formal destinado a garantizar que los comportamientos de los futuros docentes se ajusten a las características del profesorado eficaz.

### ***La formación del profesorado como un «problema de aprendizaje»***

Durante las décadas de los 70 y 80, la investigación sobre la formación del profesorado se desplazó hacia la construcción de la formación docente y su estudio como un problema de aprendizaje. En esta época, muchas investigaciones se orientaron hacia la producción de profesionales de la enseñanza bien informados, motivados para aprender continuamente, líderes y reformadores de la escuela. Este enfoque supone que los docentes son profesionales expertos, conocedores de la materia y la pedagogía, que toman decisiones y saben cómo seguir aprendiendo durante toda su vida profesional. El objetivo de los programas de formación docente es el diseño de contextos sociales, organizacionales e intelectuales en los que podrían desarrollar los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para funcionar como tomadores de decisiones.

La construcción de la formación del profesorado como un problema de aprendizaje supone rechazar explícitamente la perspectiva de concebir la enseñanza y la formación del profesorado como una cuestión técnica, perspectiva de estudio que era entonces la dominante. Se supone que los resultados de la formación docente, el desempeño docente y el éxito del alumnado en las escuelas están relacionados entre sí de manera compleja en lugar de lineal.

### ***La formación del profesorado como un «problema de gestión»: la nueva formación del profesorado***

La esencia de estudiar la formación del profesorado como un problema de gestión es identificar cuáles son los parámetros generales de la política de la formación docente que pueden ser controlados por las autoridades institucionales y estatales y que son los más propensos a tener un impacto positivo en los resultados deseables, sobre todo en las calificaciones del alumnado en las pruebas de rendimiento, es decir, en los exámenes. Aunque este es un resultado muy importante, a menudo no es el único que los programas de formación del profesorado deben presentar como objetivo.

En el contexto de la rendición de cuentas y de la responsabilidad social actual, la importancia de estudiar la formación del profesorado como un problema de gestión parece evidente, aunque esto no siempre es el caso, por lo menos dentro de la comunidad de investigación en el ámbito de la FIEFD. Por desgracia, en la ausencia de evidencia clara, coherente y consistente, muchos políticos ignoran los datos de la investigación y se centran sólo en los argumentos que apoyan sus convicciones o posiciones ya establecidas (Rice, 2003).

Cochran-Smith (2004) señala varias preocupaciones sobre el enfoque de la política actual: (1) la formación del profesorado es un problema político, no sólo un problema de gestión, no es posible desconectarlas de valores e ideología, es decir, de los sistemas de poder y privilegio que son dominantes; (2) la enseñanza implica naturalmente aspectos técnicos, y los docentes pueden ser entrenados para llevar a cabo los elementos técnicos, pero también es una actividad intelectual, cultural y

contextual, que requiere decisiones hábiles acerca de cómo transmitir el conocimiento de la materia, aplicar los conocimientos pedagógicos, desarrollar las relaciones humanas y generar y utilizar el conocimiento; y, (3) el propósito de la educación en una sociedad democrática no es simplemente mantener la mayoría de los escolares en la media, si no que fomentar los valores y habilidades democráticas debe ser reconocido como una parte importante del problema de la formación del profesorado.

Los formadores del profesorado deben ser conscientes de la obligación ética y moral de la Educación Física y el Deporte para participar en la reconstrucción social. El papel de la escuela en nuestra sociedad es mucho más amplio que el de formar ciudadanos activos y competentes al nivel motor. Las escuelas deben desarrollar las estructuras y prácticas que se centran en la reconstrucción de la educación y la sociedad para promover la justicia social y corregir los desequilibrios de poder en la sociedad. El desarrollo efectivo de este tipo de estructuras y prácticas requiere que el profesorado asuma la reconstrucción social como un elemento central de su papel. Tienen que ampliar su enfoque más allá de las preocupaciones en el patio y en la gestión de la clase, buscando desarrollar en el alumnado las competencias que les permitan cambiar su vida.

Los programas de formación docente deben abordar de forma explícita la preparación de aquellas personas que presentan la voluntad de comprometerse con las diversas comunidades para llevar a cabo dicho cambio. Para lograr esto, necesitan centrarse, no sólo en el conocimiento y las habilidades pedagógicas, sino también es necesario desarrollar en los futuros docentes la capacidad para criticar y cuestionar las prácticas comunes y participar en la investigación crítica (Cochran-Smith, 2001).

### **Preparar a un profesorado de educación física bien informado, crítico y capaz de promover el cambio**

Recientes informes internacionales han centrado su investigación y han puesto de relieve el importante papel del profesorado en la creación de las oportunidades de aprendizaje del alumnado. La OCDE (2005) en el informe «Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers», afirma que en la actualidad hay una cantidad considerable de investigaciones que indican que la calidad del profesorado y la forma de enseñar es el factor más importante para explicar los resultados del alumnado y que los docentes varían en su efectividad, resaltando que las diferencias en los resultados son a veces más dentro de la misma escuela que entre escuelas.

La prestigiosa American Education Research Association ha hecho públicos los resultados de la investigación realizada en la formación del profesorado. Cochran-Smith & Fries (2005) señalan que «... existe un consenso en la comunidad científica sobre que los profesores influyen significativamente en el aprendizaje de los alumnos y en la eficacia de la escuela (p. 40). En el mismo sentido, Darling-Hammond (2000) afirma que lo que el alumnado aprende depende de lo que el profesorado sabe y puede hacer.

Un eslabón clave en la formación docente, como un «problema de gestión», es la calidad del profesorado, que ahora es una de las frases más comunes en el vocabulario de la reforma educativa. El problema es que no hay consenso acerca de lo que significa la «calidad del profesorado». De hecho, cualquier discusión sobre calidad debe abordar primero la pregunta, «¿Qué o quién determina que es la calidad docente?»

Michell & Lawson (1986) verificaron que los formadores de docentes no llegaban a un acuerdo en las características o rasgos que debería poseer un docente de educación física excelente o un buen programa de formación de profesorado. Michell (1993) encontró la misma falta de consenso sobre las visiones de los programas de formación inicial, las perspectivas compartidas por los formadores del profesorado y el concepto de profesor de educación física ideal. Una fuente potencial de las diferentes opiniones puede estar vinculada a la falta de una cultura profesional, es decir, un consenso sobre la misión y la definición de lo que constituye la Educación Física como asignatura escolar.

Otra cuestión que sigue impidiendo la conexión entre los programas

de formación inicial y el currículo de Educación Física en las escuelas es cómo definir su conocimiento y su misión fundamental (Collier, 2006). Los fundamentos utilizados en el Proyecto AEHESIS (Alining a European Higher Education Structure in Sport Sciences) para la formulación del Modelo Curricular de Formación en Educación Física en Europa (Hardman, Klein, Patriksson, Rychtecky & Carreiro da Costa, 2008; Hardman, 2011) se basan en que el objetivo de la Educación Física dentro de cada cultura influye en la manera que los educadores físicos son preparados y como las materias incluidas en el plan de estudios moldean su desarrollo profesional. En ese sentido, algunos temas centrales de la formación inicial serán: (1) la identidad de la EF como asignatura del currículo escolar; (2) la orientación de esta hacia el aprendizaje; y, (3) la formación de un profesorado «de calidad».

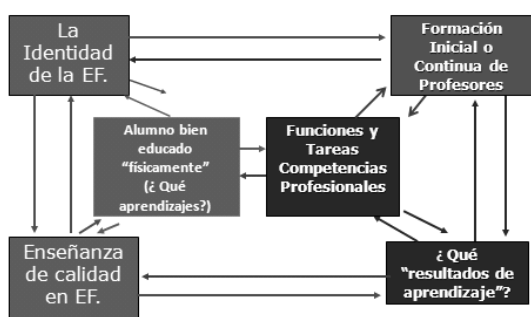


Figura 1. La relación entre FIEFD y la Educación Física (adaptado de Hardman, 2011).

Tenemos que hacer del aprendizaje en las clases de Educación Física la cuestión esencial de la formación del profesorado. Cuando esta es guiada por el aprendizaje, el enfoque se centra en garantizar que todo el alumnado tenga grandes oportunidades para aprender en la enseñanza básica y secundaria. En este sentido, es importante avanzar en la implementación de prácticas educativas de éxito, como las «comunidades de aprendizaje» y «el aprendizaje dialógico» (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionarero, 2008; Flecha, 2015). Cuando el aprendizaje es el resultado, el objeto de la formación es preparar docentes que creen y saben cómo proporcionar oportunidades de aprendizaje desafiantes para todo el alumnado. Esto exige que la cuestión fundamental con la cual la FIEFD debe ser confrontada es la de cómo los programas de formación deben ser diseñados e impartidos de cara a lograr que los graduados se conviertan en lo que Rossi & Cassidy (1999) llaman «profesores eruditos».

Los profesores eruditos colocan el aprendizaje del alumnado en el foco del proceso y conciben la enseñanza como una empresa moral y ética; tienen claras las finalidades y objetivos de la Educación Física y son capaces de planificar su enseñanza de manera que les permitan trabajar en pro de la consecución de esos objetivos; prestan atención tanto al porqué del contenido específico que enseñan como a la forma y a los métodos de enseñanza que están utilizando; son capaces de reflexionar sobre sus (y las de los demás) creencias y prácticas y sobre el *status quo* con el fin de hacer la Educación Física más relevante para los niños y jóvenes (Piéron & Carreiro da Costa, 1995; 1996).

Todos los temas que hacen referencia al diseño de un plan de estudios, como preparar docentes que ayuden al alumnado a aprender, que entendemos por un/a alumno/a bien educado en Educación Física, y qué competencias profesionales debe mostrar un docente de educación física, han sido desarrollados con gran profundidad por Hardman, et al. (2008) y Hardman, (2011).

### Los desafíos de la formación del profesorado de educación física

Cochran-Smith (2001) clasifica las cuestiones relevantes para la formación del profesorado actual en los siguientes grandes temas: las

características de los candidatos a docentes; la eficacia; los conocimientos y los resultados de aprendizaje. Estas categorías ayudan a generar preguntas: ¿Qué papel deben jugar las características del alumnado que quiere acceder a los programas de formación inicial de docentes de educación física y como transformar las creencias de los futuros docentes?, ¿Qué tipos de programas contribuyen más a la formación de un profesional más cualificado?, ¿Cómo definir e impartir la materia dentro de los programas de formación inicial en Educación Física y Deporte?, y ¿Cuáles son las características de los programas de formación inicial en Educación Física de calidad?

### ¿Qué papel deben jugar las características del alumnado que quiere acceder a los programas de formación inicial de docentes de educación física?

Una de las estrategias principales para hacer frente a la calidad docente gira en torno a la selección y, a lo que es más importante, a mantener los mejores candidatos a futuros docentes. Para mejorar la calidad de la educación de nuestros niños, adolescentes y jóvenes es de suma importancia reflexionar sobre cómo se selecciona al alumnado y la forma como esta información es útil en el diseño de los programas de formación inicial. Sobre este aspecto, es importante tener en cuenta que la selección de estudiantes en las universidades públicas españolas depende de una nota de corte en la selectividad, que los selecciona automáticamente. Actualmente es la única forma de selección que pueden realizar dichas universidades.

Conocer las características del alumnado de nuevo ingreso (perfiles de ingreso) es fundamental para la construcción de experiencias significativas de aprendizaje durante la carrera, y el diseño de un currículo que atienda la diversidad de la población estudiantil. Comprender las creencias de los candidatos a docentes debe ser visto como una parte del programa de la formación del profesorado que necesita ser evaluado. Los resultados de esta evaluación se utilizan como base para el trabajo de los formadores de docentes en los que explícitamente se aclare el intento de transformar las creencias y las disposiciones de los candidatos a docentes con el objetivo de alinearse con los valores del programa de formación docente. Las creencias son importantes porque determinan cómo un individuo va a interpretar lo que él o ella está aprendiendo acerca de la enseñanza (Delgado Noguera & Zurita, 2003; O'Sullivan, 2005).

Esto contrasta y le da mayor relevancia al conocimiento que tenemos de que en los programas de formación inicial del profesorado no se presentan intervenciones «suficientemente fuertes» para cambiar las creencias y las actitudes con las que el alumnado llega a la formación inicial (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana, & Piéron, 1995 y Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz & Pestana, 1996).

Pajares (1992) describe varios supuestos fundamentales sobre las creencias del alumnado que accede a los programas de formación: (1) las creencias se forman tempranamente en la vida, tienden a auto-perpetuarse y persistir frente a las contradicciones que se derivan de la razón, el tiempo, la escuela o experiencias; (2) las creencias son un filtro a través del cual se interpreta la nueva información; (3) cuanto más temprano se incorpore una creencia anterior en la estructura de la creencia actual, más difícil es cambiarla; y (4) el cambio de creencias en la edad adulta es poco frecuente, los individuos tienden a aferrarse a las creencias, incluso si se basan en conocimientos incorrectos o incompletos. Aun cuando estas consideraciones reflejan cierto derrotismo, su conocimiento permite al profesorado establecer estrategias de intervención didáctica más adaptativas.

Doolittle, Dodds & Placek (1993) verificaron que la formación docente formal parecía tener poca influencia en las creencias del alumnado y que los programas de formación inicial en Educación Física simplemente no están diseñados para ayudar a los estudiante a que confronten de una manera deliberada y directa sus sistemas de creencias, ya sea sobre la materia o sobre pedagogía» (Doolittle et al., 1993, p. 364). Incluso se puede afirmar (Carreiro da Costa et al., 1995, 1996) que muchos de los programas no evalúan las creencias que sus estudiantes llevan para la formación.



De ahí, la valoración positiva que hacemos sobre que algunos sistemas de garantía de calidad incorporen el conocimiento del perfil real de ingreso y de egreso como uno de los procedimientos claves de dichos sistemas. Coincidimos con Dewar y Lawson, 1984 y con Lortie, 1975 en la idea de que el reconocimiento de la importancia de las creencias que los candidatos a educadores físicos transportan para la formación inicial debe ayudar a guiar el diseño y la secuencia de los currículos de los programas de formación inicial.

Su experiencia como alumnas/os proporciona a los futuros docentes recuerdos de las estrategias para la enseñanza. Este «aprendizaje por observación» es responsable del conservadurismo en la enseñanza, es decir, más tarde, como docentes, van a replicar las estrategias que han experimentado como alumnas/os en las clases de Educación Física. Estas creencias personales del futuro profesorado y sus imágenes en general, permanecen sin cambios a lo largo de los programas de formación (Guillaume & Rudney, 1993; Kagan, 1992).

Sin embargo, sí existe una tendencia basada en el optimismo pedagógico que considera que el profesorado y el alumnado pueden y, de hecho, a menudo cambian sus creencias y prácticas y que los programas de capacitación pueden ayudar a hacerlo en una dirección importante (O'Sullivan, 2005). Esto no contradice el discurso anterior, más bien lo refuerza, al considerar que todo programa debe incorporar esta temática para su diseño y desarrollo. Precisamente nuestro acuerdo con esta autora, guiará los futuros contenidos de este artículo.

Para reforzar esta idea, y basadas en actividades propias, presentamos cuatro estrategias útiles para cambiar las creencias de los futuros docentes. Son actividades que implican análisis, reflexión, elaboración de documentos y construcción del conocimiento

- Las evaluaciones críticas de la materia: El alumnado se enfrenta a las creencias arraigadas sobre sí mismos, el deporte y su papel en la sociedad que están, frecuentemente, en oposición con lo que se propone en los textos.
- Las muestras de trabajo del alumnado en prácticas: Completan al menos dos proyectos con ejemplos de trabajo durante sus prácticas de enseñanza. El trabajo incluye los materiales relacionados con muestras de varios componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se incluye la unidad didáctica para el contenido a enseñar, las evaluaciones para determinar que han aprendido (lo que saben y pueden hacer), un análisis de aprendizaje y una explicación de los factores que las/los estudiantes en prácticas creen ha favorecido o limitado el aprendizaje del alumnado. Presentan este trabajo a sus profesoras/es y a sus compañeras/os en el final de las prácticas de enseñanza y discuten lo que aprendieron de la experiencia acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las implicaciones para su formación.
- Diario reflexivo: Diario de reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción (Toja Reboredo, Carreiro da Costa & González Valeiro, 2002), ha sido una estrategia común en los programas de formación del profesorado en los últimos años, alentada por los escritos de Van-Maanen (1988) y Shon (1987), entre otros. El estudio realizado por Toja (2000), utilizando la investigación-acción como estrategia de formación de profesorado, es un buen ejemplo de cómo es posible cambiar el «habitus» (Bourdieu, 2002) del profesorado en formación y garantizar el éxito de los programas de formación inicial a través de la reflexión crítica.
- Escritura filosófica: Ensayo reflexivo sobre las decisiones didácticas adoptadas en la enseñanza durante el periodo de prácticas, asociándolas a las perspectivas filosóficas (orientaciones educativas) que defienden.

### ***¿Qué tipos de programas contribuyen más a la formación de un profesional más cualificado?***

Aunque no exista un modelo ideal de formación del profesorado, hay características disponibles desde la investigación en formación en general, y sobre la formación de docentes de Educación Física y Deporte en particular.

Por ejemplo, según la National Commission on Teaching and America's Future (Darling-Hammond, 1988), las cinco dimensiones de los programas de formación docente de alta calidad, incluyen:

- Captación y selección cuidadosa de los candidatos;
  - Una sólida preparación académica;
  - Una práctica clínica fuerte para desarrollar habilidades efectivas de enseñanza;
  - Apoyo y tutoría en el primero año de enseñanza;
  - Evaluación del programa de formación de los docentes.
- Graham (1991) describe cuatro dimensiones que influyen sobre la perspectiva de enseñanza de los estudiantes y del profesorado.
- Una visión compartida y consensuada entre todos los participantes en el proceso (profesionales del ámbito, profesorado del programa y alumnado).
  - Una orientación hacia una investigación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Una estructura y contenido de programa de formación coherente con las perspectivas teóricas.
  - Una aproximación crítica al currículo y al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de poner a los centros educativos como eje central en la lucha por la transformación social.

### ***¿Cómo definir e impartir la materia dentro de los programas de formación inicial en Educación Física y Deporte?***

En la formación del profesorado en general (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2002) y en nuestro ámbito específico (Siedentop, 2002, Tinning, 2002), la conceptualización de la materia y el conocimiento didáctico del contenido constituyen temas de gran interés y preocupación. De hecho, la conceptualización de la función de la materia sigue siendo un dilema para los formadores en Educación Física y Deporte.

Como consecuencia de la reforma en la Enseñanza Superior en Europa, conocida por Declaración de Bolonia, muchas instituciones han creado programas de grado/licenciatura con los tres o cuatro años en Ciencias del Deporte (o similar) y un Master en formación de profesorado, que contiene prácticas pedagógicas y un Prácticum. Los programas de cinco años, fueron desmantelados como consecuencia de la agenda de Bolonia. Esto representa otro conflicto entre la reforma educativa y las tendencias del mercado y el énfasis de las instituciones de educación superior en la agenda neoliberal sobre la búsqueda y el mantenimiento de las mejores prácticas profesionales.

Los formadores de los programas de formación inicial en Educación Física y Deporte deben ser claros sobre cuál es la identidad de la Educación Física y sus finalidades en los programas de formación, con el fin de hacer contribuciones significativas a las escuelas y las vidas de los niños. Según Collier (2006), la ausencia de debate sobre las finalidades de la Educación Física y su misión fundamental en las escuelas es una cuestión que impide la continuidad y la coherencia entre los programas de formación inicial y el currículo de Educación Física en las escuelas

Mckenzie (2007) afirma que una de las finalidades de la Educación Física es la promoción de un estilo de vida activo y que los docentes tienen que estar mejor preparados para su papel en la promoción de la actividad física. Para ello, da las siguientes recomendaciones:

- Alterar los contenidos de los programas de formación. Incluir más contenido sobre las respuestas psicológicas y conductuales de los niños al ejercicio y la actividad física. Incluir temas adicionales, tales como (1) aspectos a considerar en la actividad física durante la infancia (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000); (2) los modelos ecológicos, que ayudan a explicar la actividad física en el contexto donde se desarrolla (Sallis, Cerveró, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr, 2006), y (3) la ingeniería ambiental, mediante el cual los futuros docentes aprenderán a crear ambientes amigables para la actividad física.
- Aumentar la diversidad de experiencias de campo. La mayor parte de la actividad física de los niños ocurre más allá de la jornada escolar, se produce en la comunidad y son mucho más diversas que en las escuelas a las que asisten.

- Desarrollar en el profesorado las competencias de promoción y defensa de la Educación Física, así como habilidades de argumentación política.

Las habilidades de colaboración y comunicación se mencionan a menudo como objetivos de los programas de formación inicial en Educación Física (National Association for Sport and Physical Education, 2003), pero la experiencia sugiere que se le atribuye poca importancia a estos aspectos. Sin embargo, nos vemos obligados a reseñar que los docentes deben trabajar con los demás y ser capaces de comunicarse eficazmente en forma escrita y verbal; no pueden permanecer en su propia «caja negra» (es decir, en el gimnasio) sino, más bien al contrario, deben presentar importantes habilidades de colaboración y ser capaces de interactuar con vastas redes de personas, tanto de forma directa (por ejemplo, niñas/os, madres/padres, otro profesorado, directoras/es), como indirectamente (por ejemplo, concejales del ayuntamiento, presidentes de clubes deportivos, ...).

### *¿Cuáles son las características de los programas de formación inicial en Educación Física de calidad?*

Los programas de formación del profesorado de Educación Física de calidad (Bain, 1990, Graham, 1991; O'Sullivan, 1996) presentan las características siguientes:

- Unidad conceptual entre los formadores y toma de conciencia sobre la importancia de la formación de docentes. El programa se organiza y se guía por referencia a concepciones claras de escuela, Educación Física y de lo que es enseñar, proporcionando a los futuros docentes una idea compartida de creencias sobre lo que es ser un/a profesor/a de Educación Física.
- Objetivos de formación bien explícitos. Las competencias terminales del programa de formación están claramente establecidas. Además, son enseñados conceptos clave, estrategias de formación y procedimientos coherentes con ellos proporcionando al alumnado un cuadro de referencia sobre lo que es aprender a enseñar en Educación Física.
- Expectativas de trabajo de elevada calidad. Los programas transmiten al alumnado una cultura de exigencia, esfuerzo y calidad.
- Tiempo bien distribuido. Existe un equilibrio entre el tiempo dedicado a contenidos teóricos, a la pedagogía, a los contenidos prácticos y a las experiencias de aprender a enseñar.
- Énfasis en los conocimientos y procedimientos prácticos, garantizando un isomorfismo en el aprendizaje de los contenidos y actividades a enseñar posteriormente. Se organizan secuencias bien planificadas de experiencias en laboratorio y en escuelas.
- Investigación y desarrollo. Hay una preocupación permanente de evaluar la calidad de los resultados de la formación y de conectar las actividades de formación a la investigación respetando el estado del conocimiento en formación del profesorado.
- Creación de redes internas y externas entre formadores, docentes de Educación Física y Escuelas en que la calidad de la enseñanza es reconocida. Colaboración estrecha y coherente con las Escuelas (básicas o secundarias), donde la disciplina de Educación Física es de reconocida calidad. Esta es una cuestión clave para crear y divulgar buenas prácticas, para repensar la propia formación y crear condiciones de desarrollo de la investigación sobre la enseñanza.

Todos los informes sobre los programas de formación docente de calidad enfatizan la importancia de las prácticas de enseñanza que se alinean con la orientación conceptual que guía la misión del programa. Dodds (1989) señala las siguientes recomendaciones para el desarrollo de experiencias de formación más efectivas: (a) los participantes en las experiencias clínicas tienen necesidad de compartir los principios básicos con el fin de impactar el aprendizaje del estudiante, (b) el diseño de las experiencias clínicas debe ser secuencial, deliberado y alineado con la filosofía programática del programa de formación inicial en Educación Física, (c) de diálogo sobre temas como la injusticia social y la equidad y el impacto del deporte deben ser parte de la discusión con los candidatos a docentes y (d) los procesos de reflexión tienen que desempeñar un papel central en el diseño programático y en las experiencias clínicas.

### *¿Qué métodos en la formación inicial en Educación Física ayudan a preparar profesorado de calidad?*

La capacidad de reflexionar y resolver problemas es entendida como una cuestión fundamental en lo relativo a una enseñanza eficaz (Calderhead, 1989). La premisa que subyace a la práctica reflexiva es que las escuelas y las aulas son entidades cada vez más inciertas, lo que a su vez demanda que los docentes se convierten en mejores solucionadores de problemas (Lawson, 1983; Tinning, 1991).

En la formación, el desarrollo de la praxis reflexiva es muy importante desde el punto de vista que el profesorado trabaja de manera aislada. La literatura muestra que se ha hecho un progreso modesto en la promoción de la práctica reflexiva en los programas de formación (Curtner-Smith & Sofo, 2004) para centrarse más allá de los aspectos técnicos de la enseñanza y para abordar otro tipo de cuestiones.

El estudio de casos y la investigación-acción son dos métodos que prometen avanzar en la reflexión y el pensamiento crítico. Entre otros, Carter & Unklesbay (1989) y Shulman (1986) afirman que el método de caso podría ayudar a los futuros docentes a aprender a pensar pedagógicamente, a razonar a través de los dilemas en el aula y a explorar posibles acciones. Los investigadores en el área de la cognición han argumentado que como la situación de enseñanza es tan compleja e incierta, el alumnado debe tener la oportunidad de comprender la práctica desde múltiples perspectivas. Además, este método favorece la concepción de aprendizaje de los docentes referida por Lytle & Cochran-Smith (1994) como «el conocimiento de la práctica».

Como parte de una estrategia para promover el cambio, la investigación-acción puede comenzar a reparar la falta de conexión entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la Educación Física. Autores como Lytle & Cochran-Smith (1994) sugieren que «las comunidades de investigación» en cuanto «postura profesional», son fundamentales para la mejora de la escuela; mientras que otros como Díez & Flecha (2010) introducen el concepto de las «comunidades de aprendizaje» como un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas dirigidas a la transformación social y educativa.

### **Conclusiones**

En este apartado hacemos nuestros los retos señalados por O'Sullivan (1998), que consideramos reflejan las conclusiones de lo que hemos pretendido presentar en este artículo:

- Es importante lograr un consenso sólido entre los formadores de docentes, esto es, establecer y mantener una visión compartida requiere un compromiso por todos los formadores.
- Hay que definir las visiones de la EF y formar a los docentes: (1) La orientación académica (énfasis del programa en el conocimiento de juegos, el deporte, la danza, la gimnasia, etc.), (2) la orientación práctica, basada en la experiencia docente; la orientación tecnológica (énfasis en las habilidades de eficacia docente y la investigación basada en la enseñanza de habilidades de desarrollo) o (3) la orientación personal (énfasis en el significado personal como base de las orientaciones para el crecimiento como maestro, o una orientación socio-crítica).
- Los centros de formación del profesorado deben establecer convenios con centros educativos donde la calidad de la Educación Física es reconocida. Los programas de formación del profesorado no pueden considerarse exitosos a menos que las prácticas de enseñanza se realicen en centros educativos que oferten una Educación Física de calidad (Siedentop & Locke, 1997).
- Debe procurarse la existencia de profesoras/es mentores y experiencias de campo organizadas de forma secuencial. Estudio tras estudio se confirma el papel fundamental de las experiencias prácticas y la importante contribución de profesoras/es colaboradoras/es (tutor/es profesionales) en la preparación de los docentes en formación.
- Debe explicitarse cuál es la misión del profesorado en cuanto a transmisión del contenido de EF: ¿Educación para un estilo de vida activo? ¿Cuál es el conocimiento del contenido apropiado para el

alumnado-profesoras/es de Educación Física? ¿Cómo deben cambiar los programas de formación si el objetivo es preparar a docentes para educar a niños y jóvenes para una vida activa? Si uno de los objetivos de la formación es preparar docentes capaces de educar para una vida activa, entonces los programas deben proporcionar cursos en la promoción de un cambio de comportamiento o de análisis de comportamiento. También necesitan cursos que permitan al profesorado analizar y criticar el papel de la actividad deportiva y física en la sociedad y el conocimiento didáctico del contenido de presentar estos contenidos a sus estudiantes-profesoras/es. Debe establecerse cuál es el conocimiento pedagógico necesario y los conocimientos didácticos del contenido en la formación del profesorado. La vasta literatura disponible sobre la eficacia docente ha proporcionado una base de conocimiento sustantivo para el profesorado principiante; tenemos igualmente muchas pruebas de que si son cuidadosamente enseñados y supervisados en las aulas por profesorado de apoyo, el alumnado puede aprender sofisticadas habilidades de organización y gestión, de instrucción y ejecutarlas con cierta consistencia.

Según Morine-Dersheimer & Kent (2003), el conocimiento del profesorado contiene los elementos siguientes: (1) el conocimiento pedagógico general, (2) el conocimiento sobre los contenidos que enseñan (este conocimiento afecta a *qué enseñar y cómo enseñar*) y (3) el conocimiento didáctico del contenido (representa la combinación entre el conocimiento del contenido y el conocimiento pedagógico y didáctico necesario para enseñar).

Se hace necesario conocer, practicar y transmitir las dimensiones morales y éticas de la enseñanza. Algunos expertos sobre la formación en Educación Física han criticado el enfoque dominante en la formación docente sobre los aspectos técnicos de la enseñanza, en detrimento de las dimensiones morales y éticas de la enseñanza. En esta línea, autores como Fullan (1991) o Russell (1999) resaltan la idea de que el profesorado implicado en la formación de docentes, no tienen derecho a recomendar a los maestros las prácticas de enseñanza que ellos mismos no han utilizado con éxito en su práctica cotidiana.

En cuanto los formadores de docentes defendieren prácticas innovadoras que no demuestran e ilustran en sus propias clases de formación del profesorado, la reforma de la formación del profesorado de Educación Física seguirá siendo una ilusión.

## Referencias

- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. En W. Houston (Ed.), *Handbook of teacher education* (758-781). New York: McMillan.
- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia Kabila*. Oeiras: Celta.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., Pestana, C. & Piéron, M. (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of the future work activities. En C. Paré (Ed.), *Better teaching? Think about it. Proceedings of the International Seminar on the Training of Teachers in Reflective Practice on Physical Education* (223-236). Trois Rivières: Université de Trois Rivières.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J. & Pestana, C. (1996). As expectativas profissionais de alunos de um curso que habilita para a docência: a formação não (não) passa por aqui?. En, F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação e Prática* (57-74). Lisboa: Edições FMH.
- Carter, K. & Unklesbay, R. (1989). Cases in teaching and law. *Journal of Curriculum Studies*, 21(6), 527-536
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: policy, practice, and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-59.
- Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For best or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching teacher education in changing times: Paradigms and politics. En M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (69-110). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Curtner-Smith, M. & Sofo, S. (2004). Influence of a critically oriented methods course and early field experience on preservice teachers' conceptions of teaching. *Sport, Education and Society*, 9(1), 115-142.
- Collier, C. (2006). Models and curricula of physical education teacher education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications, 386-406.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report. *Educational Researcher*, 27(1), 5-15
- Darling-Hammond, L. (2000) Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Archives*, 8(1), 1-14
- Delgado Noguera, M.A. & Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38
- Dewar, A. & Lawson, H. (1984). The subjective warrant and recruitment in physical education. *Quest*, 36, 15-25.
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Dodds, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into physical education. En T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (81-104). Dubuque IA: Brown and Benchmark
- Doolittle, S., Dodds, P., & Placek, J. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 355-365.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y los niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Fullan, M.G (1991): *The new meaning of educational changes*. Nueva York: Teacher College Press
- Graham, G (1991). The influence of teacher education on preservice development: beyond a custodial orientation. *Quest*, 43, 1-19.
- Guillaume, A. M. & Rudney, G.L. (1993) Student Teachers' Growth toward Independence: an analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Hardman, K. (2011). Physical education teacher education: Harmonisation and model curriculum development. En K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary Issues in Physical Education* (75-193). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.
- Hardman, K., Klein, G., Patriksson, G., Rychtecky, A. & Carreiro da Costa, F. (2008). Implementation of the Bologna Process and Model Curriculum Development in Physical Education. En K. Petry, K. Froberg, and Tokarski, W. (Eds.), *Higher Education in Sport in Europe. From Labour Market Demand to Training Supply*. (56-79). Maidenhead: Meyer & Meyer Sport.
- Imbernon, F. (1996): *En busca del discurso educativo: la escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief.



*Educational Psychologist*, 27, 65-90.

Knight J. & Lingard, B. (1993). Ministerialisation and politicization: Changing structures and practices of educational policy production in Australia. En B. Lingard & P. Porter (eds.). *A national approach to schooling in Australia?* (26-45). Canberra: Australian College of Education.

Lawson, L. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-16.

Lytle, S. L. & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge, and practice. En S. Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher research and educational reform: Ninety-third yearbook of the National Society for the Study of Education* (22-51). Chicago: University of Chicago Press.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: The University of Chicago Press

Locke, L. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? Monograph. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 1-86

McKenzie, T. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 59, 346- 357

Mitchell, M. (1993). Linking teacher educators, knowledge, and the quality of Practice in Schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 399-412

Mitchell, M. & Lawson, H. (1986). Career paths and role orientations of professors of teacher education in physical education. En M. Piéron and G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: The 1984 Olympic Scientific Congress proceedings* (41-46). Champaign, IL: Human Kinetics.

Morine Dersheimer, G. & Kent, T. (2003). The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for Science Education* (21-50). New York: Kluwer Academic Publisher.

National Association for Sport and Physical Education. (2003). *National standards for beginning physical education teachers* (2<sup>a</sup> Ed.). Reston, VA: Author.

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.

O'Sullivan, M. (1996). 'What do we know about the professional preparation of teachers'. En S. Silverman and C. Ennis (Eds). *Enhancing student learning in physical education: A research approach to effective teaching* (315-338). Champaign, IL: Human Kinetics

O'Sullivan, M. (1998). Education for an active lifestyle: Challenges to teacher and coach preparation. En N. Roland, K. Hardman, M. Piéron y B. Skirstad (Eds.) *Physical activity and active lifestyle of children and youth* (131-149). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.

O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. En F. Carreiro da Costa, M. Cloes y M. González (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (149-164). Lisboa: Edições FMH.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research. Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Piéron, M. & Carreiro da Costa, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, 35(4), 159-171.

Piéron, M. & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in physical education and sport. *European Journal of Physical Education*, 1(1), 5-18.

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute, [http://www.epinet.org/content.cfm/books\\_teacher\\_quality\\_execsum\\_intro](http://www.epinet.org/content.cfm/books_teacher_quality_execsum_intro)

Rogers, M. (2003). *Diffusion of innovations* (5<sup>a</sup> Ed.). New York: Free Press.

Rossi, T. & Cassidy, T. (1999). Knowledgeable teachers in physical education: A view of teachers' knowledge. En C. Hardy & M. Mawer (Eds). *Learning and teaching in physical education* (188-202). Lewes:

Falmer Press.

Russell, T. (1999). The challenge of change in teaching and teacher education. En J. R. Baird (Ed.), *Reflecting, teaching, learning: Perspectives on educational improvement* (219-238). Cheltenham, Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.

Sallis, J., Prochaska, J. & Taylor, W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 32(5), 963-975.

Sallis, J., Cerveró, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M. & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health*, 27, 297-322.

Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.

Siedentop, D. & Locke, L. (1997). Making a difference for physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(4), 25-33.

Shon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Tinning, R. (1991). Teacher Education Pedagogy: Dominant Discourses and the Process of Problem-Solving. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 1-20.

Tinning, R. (2002) Toward a 'Modest Pedagogy': Reflections on the Problematics of Critical Pedagogy. *Quest*, 54, 224-240.

Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. En D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Ed.), *The Handbook of physical education* (369-385). London: SAGE.

Toja, B. (2000). *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. Universidad de A Coruña. Tesis doctoral no publicada.

Toja Reboredo, B., Carreiro da Costa, F. & González Valeiro, M. (2002). El diario en la formación en preservicio: historia de un encuentro en el INEF de Galicia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 25-30

Van-Manen, M. (1988). Linking ways of knowing with way of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.

Wilson, S., Floden, R. & Ferrini-Mundy, J. (2002). Teacher preparation research: An insider's view from the outside. *Journal of Teacher Education*, 53, 190-204.

