

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.



TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN INICIAL Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO
DEL CONTENIDO EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
FÍSICA DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BADAJOZ**

JUAN PEDRO MANCHA PARRAS.

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.**

2012

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.



TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN INICIAL Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO
DEL CONTENIDO EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
FÍSICA DE SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BADAJOZ**

JUAN PEDRO MANCHA PARRAS.

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL.**

DIRECTORES:

DR. MANUEL VIZUETE CARRIZOSA.

DR. VENTURA GARCÍA PRECIADO.

2012

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE BADAJOZ.

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN
MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

**“FORMACIÓN INICIAL Y CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL
CONTENIDO EN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE
SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE BADAJOZ”.**

PROGRAMA DE DOCTORADO: LA EDUCACIÓN FÍSICA Y ARTÍSTICA.

DOCTORANDO: **JUAN PEDRO MANCHA PARRAS.**

DIRECTORES: DR. MANUEL VIZUETE CARRIZOSA.

DR. VENTURA GARCÍA PRECIADO.

En agradecimiento a todos los profesores de educación física que desarrollan su labor en los centros educativos de la ciudad de Badajoz por su desempeño profesional, su dedicación y por su afán de mejora y superación en el trabajo diario.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS.

0. INTRODUCCIÓN.	Pág. 9-14
1.-Justificación	10
2.-Objetivos	12
3.-Hipótesis	13
1. CAPÍTULO I.-MARCO TEÓRICO.	Pág. 15-131
1.-LA COMPETENCIA DOCENTE.	16-37
1.1.-Conocimiento base.	17
1.2.-Fuentes del conocimiento base.	24
1.3.-Competencias profesionales del profesor de EF.	27
1.3.1. El docente en EF.	32
1.3.2. Competencias y capacidades profesionales.	34
2.-FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.	38-65
2.1.- Formación del profesorado.	41
2.2.- La buena enseñanza.	46
2.3.- Formación inicial. Discursos.	49
2.4.-Formación inicial. Etapas.	56
2.5.-Enfoques.	60

3. - EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.	66-82
3.1.- Formación de profesores de EF.	67
3.1.1.-Modelos de formación.	68
3.1.2.-Perfil del profesor a formar.	70
3.1.3.-Clasificación según tipo y enfoque.	71
3.1.4.-Tipologías de profesor.	72
3.1.5.-Formación práctica.	74
3.2.-Profesorado de EF en España.	76
3.3.-El profesorado de EF en Europa.	77
4.-EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA.	83-91
4.1.-El conocimiento del contenido.	84
4.2.-La educación física como disciplina científica.	89
4.3.-La investigación en educación física.	89
5.-CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.	92-114
5.1.-Orígenes.	96
5.2.-Conceptualización.	97
5.3.- Componentes del CDC.	100
5.4.- Cuestionamiento en formación inicial.	105
5.5.-Modelos de formación de CDC.	107
Modelo didáctico de razonamiento y acción.	108
5.6.-El conocimiento práctico.	110
5.7.-Autobiografía y CDC.	113

6.-DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	115-126
6.1.- Didáctica de la educación física.	120
6.2.-Establecimiento científico de la didáctica de la educación física.	125
6.3.-Campo profesional de la didáctica de la educación física.	126
7.-LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.	127-132
7.1.-La investigación.	128
7.2.-La investigación en CDC.	131

**2. CAPÍTULO II.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y
METODOLOGÍA. Pág. 133-147**

MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN.	134
1. Población de estudio.	136
1.1. Procedimiento de selección de la población.	136
2. Instrumento utilizado para la investigación.	139
2.1.- El cuestionario. Construcción y aplicación	139
3.-Descripción de variables.	142

3. CAPÍTULO III.- RESULTADOS.	Pág.148-275
1. Análisis descriptivo.	149
1.1.-Análisis y valoración de respuestas.	150
2. Análisis relacional.	249
2.1.-Análisis y valoración de respuestas.	249
4. CAPÍTULO IV.-DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	Pág.275-284
Recapitulación de hipótesis.	282
5. CAPÍTULO V.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN.	Pág.285-293
6. CAPÍTULO VI.- BIBLIOGRAFÍA.	Pág.294-309
7. ANEXOS.	Pag.310-324

0. **INTRODUCCIÓN**

1. Justificación
2. Objetivos
3. Hipótesis

1.-JUSTIFICACIÓN.

La profesión docente está siempre en un primer plano de la actualidad por la importancia que los sistemas democráticos actuales dan a la educación como agente de progreso, futuro y transformación de la sociedad.

Los políticos y gestores educativos presentan la educación como uno de los valores universales. . La educación es uno de los grandes valores de la democracia y quien ejerce esa función tiene gran responsabilidad en el momento histórico en el que nos encontramos. En los planteamientos políticos de las diversas tendencias se insiste como uno de los valores de las nuevas y futuras generaciones. Incluso en estos momentos tan acuciantes por la crisis económica es uno de los aspectos de propaganda electoral en los términos de no tocar ni rebajar la inversión en educación, no así la de los profesionales que se dedican a la enseñanza. Dentro de los planteamientos de los diferentes partidos políticos está el no rebajar la inversión en educación.

Los encargados de llevar a cabo la función de preparar a las futuras generaciones no son otros que los profesionales de la enseñanza, los profesores. Son ellos los generadores de la sociedad del futuro, los generadores de una sociedad que avanza hacia el progreso en todos los sectores de la vida.

Tienen éstos en sus manos el futuro de todos los que en años venideros gobernarán, nos cuidarán, crearán los sistemas financieros, construirán nuestras vivienda, enseñarán a nuestros hijos,... todo ello como fruto de la consecución de la obligatoriedad de la enseñanza como una de las conquistas del siglo XIX y que

actualmente en el primer mundo está consolidada, no así en todos los lugares del planeta.

Por el contrario son los profesores los que están padeciendo el devenir de las diferentes políticas educativas de unos y otros gobernantes, estando a merced de los vaivenes políticos.

Los profesores, como agentes de cambio social, están continuamente en revisión por las administraciones educativas por el papel que desempeñan en la educación. Su profesionalidad, su formación, su ética, son observadas por los gestores y políticos por el gran impacto que tiene su labor educativa dentro de la sociedad.

Desde la propia profesión docente se estudia e investiga la acción pedagógica de los docentes. Son ellos mismos los que estudian sobre los diferentes aspectos de su labor profesional. El movimiento de investigación más desarrollo, de finales del siglo XX que surgió en la universidad, está presente permanentemente en la vida de estos profesionales. Fruto a veces por la propia iniciativa y otras por los propios cambios de una sociedad en permanente evolución.

Las investigaciones sobre como los profesores son formados están de actualidad en los propios profesionales de la enseñanza y son muchos los docentes que investigan sobre sus propias prácticas profesionales. Los investigadores cuestionan, analizan, observan, las contribuciones de los docentes con el objetivo de mejorar estos procesos y así mejorar la formación de los formadores.

En esta investigación, que sigue esta última línea de trabajo, analizamos los procesos de desarrollo y evolución de la enseñanza del área de educación física, lo que los docentes de educación física se cuestionan, su problemática, su formación, sus experiencias de enseñanza aprendizaje, los recursos con los que cuentan, sus dificultades didácticas, sus problemáticas de relación, su futuro profesional... son objeto de estudio en esta investigación en la que tratamos de aportar soluciones a esta creciente preocupación que busca tratar de mejorar la profesionalidad de los que tienen la responsabilidad de la educación.

2.-OBJETIVOS.

La investigación se plantea objetivos relacionados directamente con la formación universitaria y con la realidad concreta que los profesionales de la enseñanza se encuentran en su trabajo. El análisis de la formación inicial y de su labor en el aula son los objetos de estudio de esta investigación.

Los objetivos son:

- Determinar si el proceso formativo llevado a cabo en los centros universitarios es o no determinante para el posterior desarrollo profesional en los profesores de educación física.
- Verificar si son fundadas las críticas hacia el excesivo dominio de la materia frente a la didáctica en la formación universitaria en el caso de la educación física.
- Conocer si la formación inicial es suficiente para desarrollar su labor docente con eficacia.
- Definir y delimitar las carencias esenciales percibidas en la formación inicial y las necesidades reales para afrontar su labor educativa.
- Establecer las capacidades necesarias para ser un buen profesor.
- Determinar qué es un profesor eficaz y cuáles son las competencias que lo definen.
- Conocer la realidad de aula que se encuentran los profesores de educación física en ejercicio.
- Descubrir cuáles son las necesidades de los profesores en ejercicio profesional.

Realizamos nuestra investigación para llegar al cambio de actitudes hacia la formación inicial, la docencia y en definitiva la profesionalización de los profesores.

3.-HIPÓTESIS DE TRABAJO.

Reflejamos a continuación las hipótesis de trabajo:

a.-Existe desconexión entre la formación académica inicial y la realidad de enseñanza en un centro educativo. La mayoría de los profesores consideran que no existe adecuación entre la formación universitaria recibida en su formación inicial y las necesidades que el trabajo diario en un centro educativo les exige.

Los contenidos desarrollados en el periodo de formación académica inicial en las diferentes universidades no se ajustan al desarrollo curricular que más tarde deben aplicar los docentes del área en sus centros de trabajo. Muchas de las áreas desarrolladas en el currículo universitario son valoradas negativamente por el profesor por carecer de aplicación profesional en la docencia.

b.- Observamos carencias formativas referidas a las diferentes didácticas de los contenidos prioritarios en el desarrollo curricular o plan docente de los centros de formación del profesorado. El mal planteamiento y la escasa aportación de la didáctica en los diferentes contenidos desarrollados en el periodo de formación académica inicial genera, en su posterior aplicación en el aula, problemas que los profesores noveles no son capaces de afrontar con éxito.

c.-El conocimiento de los alumnos en la formación universitaria es bastante deficiente y se llega a los centros educativos sin conocer las características de la persona que va a ser objeto de formación. Existen lagunas en formación en algunos de los contenidos prioritarios para poder desarrollar una docencia de calidad, especialmente en el conocimiento de los sujetos a los que se dirige la enseñanza.

d.-Las prácticas de enseñanza en los centros de formación inicial son escasas y no forman suficientemente para la labor docente. El desarrollo de prácticas de enseñanza durante el periodo formativo universitario es escaso. La relación de los centros de formación, la universidad, con los centros de trabajo docente, los institutos, es nula o tan solo testimonial.

e.-Los profesores de educación física al iniciar su desarrollo profesional en los centros escolares sienten la necesidad de tener cerca a un profesor cercano o a un

departamento detrás que guíe sus primeros pasos en la docencia. Como resultado de las carencias formativas los profesores noveles buscan un tutor que guíe sus primeros pasos en el mundo laboral.

Estas son las hipótesis que clarificaremos y estudiaremos a través de las respuestas aportadas por los profesores de educación física en ejercicio de la ciudad de Badajoz. El desarrollo de un cuestionario de elaboración propia por los profesores nos darán las respuestas a estas hipótesis planteadas.

1. CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO.

1.-LA COMPETENCIA DOCENTE.

1.1.-Conocimiento base.

1.2.-Fuentes del conocimiento base.

1.3.-Competencias profesionales del profesor de EF.

1.3.1. El docente en EF.

1.3.2. Competencias y capacidades profesionales.

1.-LA COMPETENCIA DOCENTE.

La universidad en Europa está acometiendo reformas estructurales desde el plan Bolonia que afectan principalmente a las titulaciones universitarias. Las licenciaturas, diplomaturas, de las diferentes titulaciones universitarias han dado paso a los títulos de grado, másters, en la actualidad. Son éstos los títulos con los que acceden al mundo laboral los estudiantes que acaban sus estudios en la universidad. Estos nuevos planteamientos también están afectando en mayor o menor medida a las competencias profesionales de los distintos ámbitos relacionados con la docencia.

Estamos en un momento histórico en el que se cuestiona, debate e investiga sobre las competencias profesionales. En el ámbito de la educación física es un tema que viene siendo estudiado desde los años 90, pero cobra ahora mayor actualidad como consecuencia de los cambios que se están produciendo a partir del proceso de Bolonia.

Las investigaciones, las deliberaciones y los debates en torno a los conocimientos teóricos y prácticos que deberían tener los profesores están siendo en la actualidad objeto de diversos trabajos e investigaciones.

La mayor parte de las reformas actuales se basan en la necesidad de aumentar el nivel de profesionalismo en la enseñanza como no podía ser de otro modo en una profesión en continua evolución y progreso. En todas estas reformas se encuentran implícitas concepciones sobre la competencia del profesor.

Los cuestionamientos que surgen ante la nueva universidad tratarán de dar respuestas a preguntas tales como:

- ¿a qué profesor consideramos competente?
- ¿cuáles son las competencias que debe tener el buen profesional?

- ¿qué diferencias hay entre un buen profesor y otro mediocre?
- ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento base para la docencia?
- ¿cuáles son sus implicaciones para las políticas de formación del profesorado?
- ¿qué formación debería tener un profesor para conseguir los fines que persigue?

Las posibles respuestas a estas preguntas serán objeto de estudio en esta investigación.

1.1.-Conocimiento base.

"el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada". Shulman.

Las posiciones que demandan una necesaria reforma profesional de los enseñantes basan sus argumentos en la existencia de un *conocimiento base para la enseñanza* que es un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, y que a partir del cual podemos fraguar y conseguir un buen profesional de la enseñanza.

Muchos desarrollos de currículos han fallado por no reconocer la complejidad del conocimiento que necesita tener el profesor para una buena enseñanza. Determinaremos los componentes de ese conocimiento profesional del profesorado.

Partiendo de afirmaciones realizadas por investigadores de nuestra área, vamos a centrar los aspectos que consideramos y consideran estos autores como necesarios para ser un buen profesional de la docencia de la educación física. Autores como Carreiro, Shulman, Marcelo, Bolívar, y otros serán objeto de estudio en cuanto a su aportación en relación con la competencia profesional del profesor de educación física.

En una primera aproximación el profesor doctor portugués Carreiro en 1999, concibe al profesor de educación física como:

“ un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos que le permiten realizar sus tareas docentes con autonomía y responsabilidad, deberán actuar de forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales, es algo que necesita ser afirmado y consolidado a diario”.

Según esta apreciación Carreiro entiende que su formación debe ser amplia, no limitada a una formación academicista sino que va mucho más allá que la de un simple conocimiento de teorías y materias, la consecución de un buen profesional requiere en primer lugar capacidad de reflexión. A esta se le añade el conocimiento científico, pero no solo su conocimiento sino su componente didáctico para poder enseñar y adaptarse a las circunstancias, situaciones, momentos,... Añade además el autor valores como la autonomía y la responsabilidad en la tarea docente. Llega mucho más lejos al afirmar que debe poseer valores éticos y morales, formación esta que no se adquiere tan solo y de forma puntual en un centro universitario.

Las facetas que debe dominar un buen profesional de la enseñanza, además de conocimientos científicos y pedagógicos se le exigen valores éticos y morales. Un compendio de aspectos que hace de su competencia una labor que no se consigue en unos pocos años de preparación universitaria.

Lee Shulman reivindica la enseñanza como una profesión, en la que los profesores tengan, como tales profesionales (no técnicos) un cuerpo de conocimientos diversos necesarios para la enseñanza, entre los que destacan el conocimiento de la materia y la capacidad para transformar ese conocimiento en significativo y asimilable para los alumnos. Shulman centra sus reivindicaciones del buen profesional docente en aspectos tanto de conocimientos científicos como en conocimientos científicos docentes. Focalizando su trabajo en lo que considera como Conocimiento Didáctico del Contenido, objeto de nuestro estudio.

La contribución más importante que este autor aporta a la profesionalización de la docencia es la importancia que cobran los procesos de la enseñanza, es decir las transformaciones de los conocimientos científicos en conocimientos asumibles por los alumnos gracias a las transformaciones de ese conocimiento en materia abordada y asimilada por ellos.

Citando a Marcelo, 1994, los profesores reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos.

De las aportaciones de este autor nos surgen diferentes cuestiones como son: ¿cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esta transformación?, ¿en qué grado la

formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación?. Son todas ellas cuestiones que nos hacen reflexionar e investigar para dar luz al proceso que según la terminología francesa se denomina *transposición didáctica*.

Siguiendo la línea marcada por Shulman, Marcelo centra las competencias del buen profesional en la capacidad para transformar los conocimientos científicos en conocimientos comprensibles para los alumnos. Las necesidades del futuro profesor para transformar esos conocimientos en contenidos de enseñanza comprensibles por los alumnos centra su objeto de estudio, y se cuestiona como se produce esta transformación.

En este estudio daremos luz a varios de estos interrogantes. Para ello anotaremos las respuestas dadas por los profesores a un cuestionario exhaustivo sobre su labor como profesor en el aula. Las cuestiones a interrogar serán sobre los contenidos que imparte, su gestión, las propuestas que trasmite, los fines, su problemática, sus inquietudes,... Las respuestas que nos facilitarán los propios profesores se centrarán principalmente en su momento de formación inicial en la universidad, si esa formación inicial ha ayudado o completado la competencia para poder llevar a cabo la tarea de la enseñanza. Si la formación universitaria recibida ha ayudado a poder realizar esa transformación de conocimientos científicos a conocimientos enseñables y asimilables por los alumnos.

Como punto de partida para centrar esas competencias básicas en el pasado los responsables de formadores de profesores han sido coherentes con la idea de que la enseñanza requiere habilidades básicas, conocimiento del contenido y habilidades didácticas generales.

Desde nuestra perspectiva y con el análisis de diferentes autores vamos a ir más allá. Shulman, en la investigación citada anteriormente, considera que se hace necesario partir de un conocimiento base para la enseñanza. Se hace necesario investigar sobre el conocimiento que adquieren en su etapa formativa universitaria los futuros profesores. Este será uno de los puntos fuertes de nuestra investigación. A través de los comentarios y respuestas dadas por los propios profesores sobre la formación universitaria recibida, valoraremos aspectos de conocimientos científicos pero sobre todo valoraremos conocimientos propios de la enseñanza, como afirma Shulman.

Apunta qué conocimiento es necesario para la enseñanza, lo que considera como *conocimiento base*, que según él es:

"el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada".

Observamos en la anterior afirmación cual sería ese conocimiento base, que no es otro que un cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones. Comprender que, que conocimientos, que habilidades y que disposiciones son el objeto de los siguientes párrafos y trataremos de centrar mediante las opiniones autorizadas de diversos autores. Abordaremos las habilidades, conocimientos, disposiciones y comprensiones necesarias para obtener el punto de partida del buen profesor.

También termina su afirmación centrando el proceso de enseñanza a “una situación dada”. Ese conocimiento base necesita, adaptarlo, emplearlo, en una circunstancia y momento determinado. Se refiere al estudio de la circunstancia concreta de cada día, de cada momento, de cada situación, de cada momento de enseñanza-aprendizaje.

Los diferentes investigadores coinciden en la existencia de una componente académica o proposicional que es la que mayoritariamente se adquiere en los centros de formación y una componente práctica o fruto de la experiencia, desarrollada en la práctica de la enseñanza.

Según Shulman, el conocimiento del contenido curricular incluye cuatro dimensiones:

- a. Conocimiento del contenido de la materia (hechos, conceptos centrales o principios organizativos).
- b. Conocimiento substantivo (marcos explicativos de la disciplina).
- c. Conocimiento sintáctico.
- d. Creencias sobre la materia.

En un estudio más amplio las bases del conocimiento para la enseñanza según Lee Shulman englobaría las siguientes categorías:

- a. Conocimiento del contenido.
- b. Conocimiento didáctico general.
- c. Conocimiento del currículo.
- d. Conocimiento didáctico del contenido.
- e. Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- f. Conocimiento de los contextos educativos.
- g. Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Otros autores, Spodek y Rucinsky proponen siete componentes en el conocimiento de los profesores:

- a. Conocimiento de la materia.
- b. Conocimiento didáctico del contenido.
- c. Conocimiento de otros contenidos.
- d. Conocimiento del currículo.
- e. Conocimiento de los alumnos.
- f. Conocimiento de los fines educativos.
- g. Conocimiento pedagógico general.

Observamos tres aspectos imprescindibles dentro de la competencia del docente.

a.-Por un lado y del que partir siempre, será el conocimiento del contenido, aquella materia que se pretende transmitir, enseñar, divulgar, explicar, aclarar,...

Por materia consideramos todo lo relacionado con conocimientos científicos propios de un saber, de un área de conocimiento, con sus teorías, leyes, sus principios, sus métodos de investigación, sus procesos de cambio,... Dicho conocimiento está referido al conocimiento del hecho y de los conceptos más significativos tanto en el tema de estudio como en las relaciones que este permite establecer.

b.-De otro lado estaría todo lo relacionado con la parte pedagógica, de enseñanza, didáctica, los modos de enseñanza, las teorías del aprendizaje,...

Por enseñanza entendemos todo lo relacionado con la didáctica de esa materia, de ese saber o área de conocimiento, sus aplicaciones en aula, sus maneras o modos de

presentarse, sus diferentes niveles de conocimiento, sus concreciones, las teorías de aprendizaje, las leyes de conocimiento, la transformación de conocimiento en enseñanza en definitiva. Conocimiento que está relacionado directamente con el proceso de aprendizaje, el alumnado y su tiempo de aprendizaje además de aquel otro que está imbricado con el uso de las técnicas didácticas, estructuración del contenido, planificación del currículum, evaluación del alumnado,...

c.-Y para completar la formación necesitamos conocer a quien pretendemos enseñar, instruir, formar, con ello nos referimos a los alumnos. El conocimiento de cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus necesidades, sus procesos de pensamiento,...

Alumno es la persona que va a recibir toda esta fuente de información, todos los conocimientos, las leyes, las teorías, gracias a la didáctica específica de cada caso y situación, gracias a la forma de presentarse, gracias a la concreción por niveles, gracias a la aplicación concreta de aula. Persona con una edad, con un desarrollo, con unas circunstancias muy concretas en un ambiente y situación muy determinadas.

Materia, enseñanza y alumno son la trilogía que consideramos imprescindible en todo proceso de enseñanza.

De Vicente (1994) apoyándose en Shulman considera que la base de ese conocimiento debe incluir:

- a. Conocimiento didáctico
- b. Conocimiento del currículum.
- c. Conocimiento didáctico del contenido
- d. Conocimiento del contenido
- e. Conocimiento de los estudiantes
- f. Conocimiento de cuestiones personales.

Autores como Grossman, 1989; Marks, 1990; integran cuatro componentes:

- a. Conocimiento de la comprensión de los alumnos.
- b. Conocimiento de los materiales curriculares y medios de enseñanza en relación con los contenidos y alumnos.
- c. Estrategias didácticas y procesos instructivos.

d. Conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia.

Los profesores tienen que aprender a usar su conocimiento base para fundamentar sus decisiones e iniciativas. La formación docente debe trabajar con las convicciones que orientan las acciones de los profesores, con los principios y las evidencias que subyacen en las alternativas que escogen.

El proceso de desarrollo de estudiantes a profesores, desde un estadio de pericia como aprendices hasta su noviciado como profesores, revela e ilumina los complejos cuerpos de conocimientos y habilidades que se necesitan para ser un profesor competente.

Los estándares para la formación y la evaluación de docentes se fundan necesariamente en imágenes de la enseñanza y de sus exigencias, desde el análisis de las respuestas dadas a un cuestionario trataremos de dar claridad a los cuestionamientos que nos estamos haciendo. Responder a las preguntas planteadas desde la óptica del propio profesor nos ayudará a desentrañar gran parte de la problemática que nos inquieta.

La mayoría de las caracterizaciones del profesor efectivo se concentran en la forma en que el profesor gestiona el aula. En el cuestionario que proponemos vamos a clarificar aspectos como contenidos, finalidades, problemática, uso de recursos, espacios, instalaciones...

El resultado para los educadores prácticos, académicos y políticos debe ser una mayor reorientación sobre cómo la enseñanza debe ser comprendida y como los profesores deben ser formados y evaluados, sin más pretensiones que la constatación de la situación que dentro de nuestro estudio estamos abordando.

A la hora de profesionalizar la enseñanza perseguimos elevarla a la categoría de una ocupación más respetada, más responsable, más gratificante y mejor remunerada. Mayor profesionalización de la enseñanza desde el estudio profundo de los defectos y problemática para asumirlos y así poder mejorar. Así como enfatizar aquello que si da resultado y consigue lo perseguido para tratar de consolidarlo.

A pesar de todo lo anteriormente expuesto las fuentes reales y potenciales para un conocimiento base son tan abundantes que nuestra pregunta debería ser ¿necesitamos en realidad poseer muchos conocimientos para enseñar?

Podemos concluir y a la vez argumentar que la clave del éxito de los procesos educativo reside en un profesorado bien formado y cualificado para desempeñar su tarea profesional. Sin querer ser demasiado ambicioso este será nuestro propósito desde el trabajo que estamos realizando.

1.2.-Fuentes del conocimiento base.

El carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza sugiere una respuesta a la pregunta acerca de la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia.

Las fuentes del conocimiento base persigue aquello que el profesional de la educación física debe adquirir para desarrollar su trabajo con plenas garantías de éxito.

El programa de investigación de Shulman y su equipo ha sido uno de los mayores intentos para determinar el conocimiento base requerido para la enseñanza. Según Shulman existen al menos cuatro fuentes principales del conocimiento base para la enseñanza:

1. Formación académica en la disciplina a enseñar.

La primera fuente de este conocimiento base es el conocimiento de los contenidos. Este conocimiento se apoya principalmente en la bibliografía y en los estudios acumulados en cada disciplina.

El conocimiento de los contenidos de la asignatura implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente y como un mecanismo que facilita la adquisición de una nueva comprensión.

Comprender a fondo la materia que enseña es quizás el primero de los momentos en su formación, quizás sea la universidad el punto de partida para este conocimiento pero no el único ni el último. La gran variabilidad que muestra nuestra sociedad hace que surjan nuevos contenidos, que mejoren y evolucionen otros, en definitiva que los cambios producidos en éstos deben motivar al profesor para estar siempre pendiente de evoluciones, actualizaciones, cambios, lo que le exigirá una formación continua permanente que puede que esté o no está en la universidad.

Profesores y profesoras tienen una especial responsabilidad respecto al conocimiento de los contenidos de la asignatura, por ser la principal fuente de comprensión de la materia para los alumnos.

2. Estructura, currículo y materiales didácticos.

Entre ellos se incluyen los currículos con sus ámbitos y sus secuencias. Un profesor tiene que conocer el “territorio” de la enseñanza, el paisaje compuesto por los materiales, instituciones, organizaciones y mecanismos. Estos constituyen las herramientas del oficio y las circunstancias contextuales que facilitarán o inhibirán las iniciativas de enseñanza.

Las leyes y sistemas educativos están en continua reforma y muchas veces dependiendo de sistemas políticos gobernantes, este hecho produce a veces retrocesos, otros avances que nos llevan a estar de nuevo atentos a los cambios que afectan al desarrollo de nuestra labor educativa.

Las competencias y transferencias de ellas hacen que lo prescrito en ámbitos nacionales tengan a veces poca conexión con los ámbitos territoriales esto hace necesario el conocimiento de nuestra propia realidad para así poder adecuar los materiales curriculares al entorno en el que se van a desarrollar.

3. La investigación sobre la escolarización.

Una tercera fuente es el importante y creciente caudal de bibliografía académica dedicada a la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje.

En estas obras se incluyen las conclusiones y los métodos de investigación empírica en las áreas de docencia, aprendizaje y desarrollo humano, así como también los fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.

Los aspectos normativos y teóricos de los conocimientos académicos sobre la enseñanza son tal vez los más importantes.

4. La sabiduría adquirida con la práctica.

La fuente última para el conocimiento base es la menos codificada de todas. Se trata de la sabiduría que se obtiene de la práctica misma, las máximas que guían la práctica de los profesores competentes.

Una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto con educadores para desarrollar representaciones codificadas de la sabiduría didáctica práctica de los profesores competentes.

Un punto importante en la formación del futuro profesional de la enseñanza está en la propia enseñanza y esta es conocida sin lugar a dudas por el que trabaja en ella. El experto en la enseñanza con años de conocimiento en su trabajo es garantía segura para la formación del alumno universitario que está adquiriendo las fuentes necesarias para ser un futuro buen profesional.

El conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo. Probablemente seamos capaces de proponer un argumento contundente para los esquemas y categorías generales del conocimiento base para la enseñanza. Quedará, sin embargo, meridianamente claro que un porcentaje importante, si no la mayor parte, del conocimiento base que proponemos aún no ha sido descubierto, inventado y perfeccionado.

A medida que se aprenda más acerca de la docencia, llegaremos a reconocer nuevas categorías de desempeño y comprensión que caracterizan a los buenos profesores, y tendremos que reconsiderar y redefinir otros ámbitos.

Si se logra una comprensión adecuada del conocimiento base para la enseñanza, de las fuentes de dichos conocimientos y de las complejidades del proceso pedagógico, habrá mayores probabilidades de que comiencen a proliferar buenos profesores.

1.3.-Competencias profesionales del profesor de educación física.

La competencia profesional es según Polform de la Organización Internacional del Trabajo la:

“ construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo. Son construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente a diversas situaciones y distintos ámbitos.”.

Las competencias profesionales son el conjunto de tareas o actividades profesionales que caracterizan el accionar de un profesional de una carrera determinada.

El término competencia es una macro habilidad entendiendo esto como la suma de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes con la que debe de contar un profesional a través de un proceso educativo permanente e ilimitado.

Las competencias se definen como aquellas características subyacentes a la persona, directamente relacionadas con el éxito profesional, y que, por tanto, diferencia un desempeño laboral brillante de otro medio o incluso bueno.

Por competencias entendemos capacidades humanas potenciales, que en el caso que nos ocupa tendrían incidencia en el enriquecimiento personal del alumnado que en este caso se orienta a la docencia. Esto difiere del sentido que puede tomar este término entendido como adquisición específica o forma concreta de hacer, de entre las acciones que le son propias a un profesor.

Así pues como punto de partida, entendemos las competencias como el conjunto de saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados, que hay que movilizar en su puesta en acción; adquiridos a través de la experiencia (formativa y profesional) que permite al sujeto resolver autónomamente a la vez que adaptarse a las necesidades y requerimientos de contextos concretos.

Las competencias van más allá de una pura especialización técnica, para incluir dimensiones personales, académicas y sociales. Hay que entender que el

comportamiento puramente técnico y metodológico siempre va acompañado de un comportamiento personal y social.

Los tiempos actuales nos hacen ver que estamos ante una sociedad plural y cambiante y que por ello la figura del futuro docente debe tener los ingredientes necesarios para adaptarse a las circunstancias del momento. Esto sólo es posible mediante una formación crítica y reflexiva, ubicada en una esfera humanista.

En un buen profesional se valora fundamentalmente su responsabilidad (personal y profesional), su iniciativa tanto en el trabajo como a la hora de diseñar su propia formación, con gran capacidad de adaptación a los cambios, y efectivamente, a los requerimientos culturales y metodológicos de las empresas a las que se incorporen. Además se requiere una excelente capacidad para la comunicación, destacando la comunicación interpersonal, y con habilidades de razonamiento y juicio que lo capaciten para tomar decisiones o negociar. Así se determinan las siguientes competencias de forma general y transferible a todas las titulaciones universitarias: responsabilidad, confianza en sí mismo, habilidades comunicativas, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación, innovación, creatividad y conciencia de los valores éticos.

El profesor de ciencias de la actividad física y el deporte será competente si es *"una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar en los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Tiene habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desarrolla y con las que se identifica plenamente. Asimismo, domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y, además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales"* (Boned et al., 2004:5)

Las competencias del profesor de educación física deben ser asumidas desde un enfoque holístico para desarrollar sus actividades de enseñanza-aprendizaje orientando a nuestros alumnos a una educación de calidad. Un profesional competente afronta las diversas situaciones que se le presenten de forma sólida y consciente.

Un buen profesor probablemente consigue, entre otras cosas, que sus alumnos aprendan y desarrollen sus capacidades (que superen las paredes de los centros educativos) y que, además, disfruten haciéndolo.

Se valora fundamentalmente su responsabilidad (personal y profesional), su iniciativa tanto en el trabajo como a la hora de diseñar su propia formación, con gran capacidad de adaptación a los cambios, y efectivamente a los requerimientos culturales y metodológicos de las empresas a las que se incorporen. Además de razonamiento y juicio que lo capaciten para tomar decisiones o negociar.

No podemos determinar como iguales las competencias que demanda un buen profesor de educación física que el profesional de la gestión deportiva que posee una pequeña empresa de servicios, o el entrenador deportivo de alto nivel. Así se pudieron definir los diferentes “paquetes de competencias” entre los que se encontraba el específico del perfil del docente.

Desde una perspectiva integral se debe complementar la formación teórico-práctica del ámbito académico con determinadas acciones y estrategias orientadas al desarrollo de las competencias profesionales más importantes detectadas desde diferentes puntos de vista y extraídas de la experiencia real que ofrece la vida laboral a la que se tendrá que enfrentar el recién licenciado, una vez finalizados sus años de formación inicial.

Podríamos tratar de clasificar las competencias en función de su aportación genérica o específica a las diferentes titulaciones universitarias y así tendríamos como genéricas:

- a. Responsabilidad.
- b. Confianza en sí mismo.
- c. Innovación y creatividad.
- d. Conciencia de los valores éticos.
- e. Trabajo en equipo.
- f. Habilidades comunicativas.
- g. Flexibilidad.
- h. Planificación.
- i. Iniciativa.

Otras con mayor grado de especificidad con respecto a este perfil profesional docente, en cuanto a las específicas del perfil del profesional de educación física podríamos considerar las siguientes:

Como esenciales:

- a. Autocontrol emocional.
- b. Respeto a los valores éticos.

Como complementarias:

- a. Capacidad para integrar conocimientos.
- b. Capacidad para establecer relaciones sociales.
- c. Deseo de servir a los demás.
- d. Capacidad para hacer y recibir críticas.
- e. Capacidad de planificación.
- f. Capacidad de innovación.
- g. Capacidad para tomar decisiones.
- h. Capacidad de reflexión.

Jiménez y Sáez López (2000) en su Decálogo del profesor de Educación Física presentan las siguientes competencias como propias del desarrollo de este perfil profesional: adaptabilidad, reflexión, motivación hacia la enseñanza, dominio de la materia, dominio de la didáctica de la materia, capacidad de comunicación, personalidad, capacidad de relación, ser justo y objetivo en la calificación, y por último poseer una determinada capacidad motriz.

- a. Adaptabilidad.
- b. Reflexión.
- c. Motivación hacia la enseñanza.
- d. Dominio de la materia.
- e. Dominio de la didáctica de la materia.
- f. Capacidad de comunicación.
- g. Personalidad.
- h. Capacidad de relación.
- i. Ser justo y objetivo en la calificación.
- j. Poseer una determinada capacidad motriz.

En la actual Sociedad del Conocimiento del siglo veintiuno se exige la profesionalización del profesorado para acometer su labor en una sociedad en continuo cambio. Se necesita formar un profesor competente, reflexivo, profesionalmente

comprometido y eficaz, específicamente un profesional que demuestre poseer las siguientes competencias según Carreiro da Costa, 2005:

- a. Profundo conocimiento científico y pedagógico.
- b. Vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza.
- c. Que utilice las nuevas tecnologías
- d. Que trabaje en equipo
- e. Partícipe de la gestión de la escuela
- f. Que analice continuamente su enseñanza
- g. Que analice los resultados de su trabajo
- h. Que promueve los cambios necesarios
- i. Que aprende continuamente a lo largo de su carrera
- j. Que presenta una actitud científica hacia la actividad profesional
- k. Que actúe de acuerdo con principios éticos y morales.

El conocimiento profesional deseable no puede ser definido como un saber académico, no puede ser sólo un conjunto de competencias técnicas, no puede ser la mera interiorización acrítica de la experiencia, sino que se trata de un saber profesional cuya finalidad descansa sobre el impulso de aprendizajes en los alumnos, un saber de carácter complejo, integrador de otros muchos saberes.

Caracterizaríamos el conocimiento profesional deseable como un único saber que integra la teoría (componente estática) y la experiencia práctica (componente dinámica) como un saber con varias componentes que beben o se nutren de la teoría y de la experiencia, de la que extraen información para tras una elaboración personal, producir teorías prácticas sobre las finalidades de la educación, la naturaleza de los contenidos escolares, la visión de cómo éstos son aprendidos por los alumnos, etc. Estas fuentes de las que emana o que generan el saber profesional deseable son según Porlán y Rivero (1998):

- a. Las metadisciplinas; cosmovisiones ideológicas, perspectivas epistemológicas, perspectivas ontológicas,...
- b. Las disciplinas; áreas curriculares, relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, con los sistemas educativos,...
- c. La experiencia; saberes rutinarios, principios y creencias profesionales, saberes

curriculares sistematizados,...

Las teorías prácticas que se obtienen por la integración, que no mera yuxtaposición, de estas fuentes, constituyen el contenido del conocimiento profesional deseable, articulándose, según Porlán y Rivero en tres niveles de concreción:

- Metaconocimientos profesionales, se refiere a aquellos conceptos, procesos y valores que actúan como ejes integradores del conocimiento profesional.
- Modelo didáctico de referencia o trama básica de referencia, en el que se recogen grandes núcleos del conocimiento práctico y las interacciones entre ellos.
- Los ámbitos de investigación profesional, que se corresponden con problemas profesionales relevantes cuyo abordaje permite la organización, construcción y desarrollo del saber docente.

La clave en la mejora del profesor es, por un lado, la toma de conciencia de sus concepciones, de su actuación, de su manera de entender la profesión, de sus conocimientos y sus necesidades; y por otro lado y relacionado con lo anterior, la implicación en el cuestionamiento continuo de la práctica. El desarrollo profesional se vincula a procesos de investigación del profesor basados en el tratamiento de problemas curriculares, ya que el currículo constituye la herramienta con la que trabajamos los profesores en el aula, relacionando así teoría y práctica, reflexión y acción, conocimiento escolar y conocimiento profesional.

1.3.1. El docente en educación física.

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. Nos permite así identificar las funciones docentes que se supone que el futuro profesional de la enseñanza tendrá que desempeñar.

La práctica de la educación física 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. Es necesario saber cuál es la intencionalidad con que se efectúa la práctica profesional y donde se desarrolla la acción. Habría que contextualizarla por tanto en el centro educativo.

Por perfil nos referimos al conjunto de rasgos que debe poseer una persona para ejercer una función o desempeñar una tarea, por lo tanto 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.

El profesional de la enseñanza mediante su actividad en las clases de educación física, es el responsable de la naturaleza y la calidad del acontecer educativo en el aula (pista o gimnasio) y en el centro educativo.

El docente al que estamos aludiendo debe encontrarse identificado con esta profesión por que le gusta dar clase de educación física, la reconoce como materia curricular y pretende propiciar verdaderas experiencias educativas en sus alumnos.

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, las actividades recreativas y de tiempo libre,... Durante sus estudios se facilita la adquisición de fundamentos teóricos, la experimentación práctica, la vivencia de experiencias para su utilización en contextos educativo, 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.

Específicamente, estos estudios 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 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.

Esta última idea nos lanza a la investigación realizada. Nos encontramos que muchos de los profesionales de la enseñanza en activo no encaminaron su formación hacia el itinerario de la enseñanza y sin embargo en la actualidad se encuentran

desarrollando su vida profesional en los centros educativos. Cuando les cuestionamos acerca de su formación en didáctica las respuestas no son lo bastante positivas como para estar satisfechos de la adecuación entre formación recibida y capacitación profesional para acometer con éxito su trabajo en el aula.

1.3.2.- Competencias y capacidades profesionales.

Cuando la preparación pedagógica del profesor para el desarrollo de sus clases es inadecuada, lo que se expresa en insuficiencias en la relación profesor alumno, en la programación de las clases y en las actividades de evaluación entre otros aspectos, se convierte en uno de los factores que incide desfavorablemente en la motivación de los alumnos hacia la clase de educación física.

Los profesores que manifiestan una motivación intrínseca hacia la profesión elegida (intereses profesionales) logran buenos resultados en el ejercicio de su profesión, manifiestan una actitud crítica en el ejercicio de la docencia en tanto se convierten en investigadores de su práctica educativa en la medida que trabajan en el mejoramiento de la calidad de sus clases, al mismo tiempo que evidencian una buena comunicación con sus estudiantes.

La calidad de la clase de educación física se expresa en indicadores que permiten evaluar en que medida ésta satisface las necesidades e intereses de los alumnos, se logra un enfoque integral físico educativo de la actividad del alumno y se constata un dominio creciente por el profesor de una variedad de métodos, procedimientos, medios y estilos de enseñanza, así como su capacidad para utilizarlos con eficiencia y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La formación de los docentes pretende una cualificación profesional entendida como el conjunto de competencias profesionales con significación para el desempeño laboral que pueden ser adquiridas mediante formación inicial así como a través de la experiencia práctica y el desarrollo laboral.

En el campo educativo de la educación física habría que hacer una descripción de cuáles son las competencias para enseñar. 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.

En cuanto a competencias generales 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 currículo y de la cultura del enseñante: pedagógicos, sociológicos y didácticos.

En cuanto a las específicas debe conocer la materia que enseña y cómo debe enseñarla, para lo cual deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la educación física, biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículo 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.

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.

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 educación física, generando un buen ambiente de trabajo en clase, mediante la comunicación, la interacción en el aula y la gestión de los recursos y grupos. Mediante su intervención y mediación, facilita y guía aprendizajes significativos, conoce la materia que enseña, posee unos conocimientos educativos y no pierde su perspectiva formativa dentro del proyecto educativo.

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. Con capacidad de diagnóstico de las situaciones educativas, de establecer un diseño adecuado y de actuación en el aula.

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, 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. 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, así como también en la predisposición para el trabajo de los escolares.

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 para lo cual se exigía una buena organización y disciplina.

Actualmente se entiende al buen profesor como 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.

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.

Los nuevos avances tecnológicos y los nuevos currículos obligan al docente 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.

Actualmente hay una conciencia de que el docente debe superar los viejos esquemas de pensamiento y usos docentes predominantes y centrarse en la parte sustantiva de su actuación, el pensamiento y la reflexión sobre la práctica. 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.

CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO.

2.-FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.

2.1.- Formación del profesorado.

2.2.- La buena enseñanza.

2.3.- Formación inicial.

Discursos.

2.4.-Formación inicial.

Etapas.

2.5.-Enfoques.

2.- FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES.

La formación del profesorado constituye en la actualidad una de las prioridades de la política educativa en la Comunidad Europea. El debate sobre las relaciones entre la formación del profesorado, la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje de los alumnos y alumnas son fuente de estudio en multitud de investigaciones en la actualidad.

La formación del profesorado surge como una necesidad social causada por la progresiva generalización de la educación obligatoria, y el aumento y complejidad creciente de los saberes a impartir en ella. Esto ha determinado la aparición del “profesional de la enseñanza”, así como de instituciones especializadas en su formación.

Los pilares sobre los que se formulan políticas y recomendaciones en foros gubernamentales y universitarios en la actualidad motivados por los cambios ocasionados por el plan Bolonia son:

- la necesidad de articular una formación inicial en títulos de grado, elevándola en estudios posteriores a categoría de Máster,
- los criterios para definir la buena enseñanza,
- la formulación de las funciones del docente para una sociedad diferente y diversa,
- la elaboración de nuevos programas en un marco definido por competencias.

El avance de la sociedad, principalmente el avance tecnológico, provoca en los docentes una actualización continua del conocimiento que ya posee y una adquisición de nuevos que le permitan avanzar en su formación.

La docencia reclama de sus docentes conocer teorías y estrategias tanto pedagógicas como metodológicas, además de habilidades para desarrollar la enseñanza de manera correcta, ser capaz de elaborar una autocrítica de su labor, que le permitirá desarrollar y redefinir su acción de aula e ir creciendo profesionalmente.

El conocimiento que el profesor construye de su práctica diaria de clase nace de la necesidad de éste de reflexionar en y sobre la acción diaria, lo cual le va a permitir acceder al conocimiento metodológico que necesitará a la hora de desarrollar su docencia.

Necesitará habilidades comunicativas para establecer un feed-back continuo con sus alumnos en el aula, necesitará saber cómo gestionar la clase de manera correcta, mejorando el ambiente de clase, necesitará saber cómo funciona la institución, con su currículum formativo y oculto.

Analizaremos más a fondo estas cuestiones e indagaremos en aquello que los profesores conocen y les permite enseñar de una manera determinada con eficacia. Este es el objeto de estudio de esta investigación.

Observamos que los conocimientos, la comprensión y las habilidades que hemos visto manifestarse, a veces con vacilación y, en ocasiones, con maestría entre los principiantes, a menudo son desplegados con facilidad por los profesores expertos. La distancia entre el profesor novel y el profesor experto en su desempeño profesional nos hace reflexionar sobre la formación inicial del profesor.

“una correcta orientación de la formación del profesorado de una determinada área o disciplina, exige convertir a la correspondiente didáctica específica en el núcleo vertebrador de dicha formación” Shulman.

La fundamentación de la formación del profesorado estará relacionada con las contribuciones que se hagan desde numerosos campos: la didáctica, la psicología y sociología y, específicamente, para el profesorado de educación física, desde las

ciencias biomédicas, psicopedagógicas, sociales y, naturalmente, de la propia tradición de la disciplina.

Los profesores son portadores de representaciones de las cuales no tienen total conciencia, por ello, en la interacción que se produce en los procesos de formación docente, pueden ser agentes que, no sólo las reproducen, sino que, pueden producir significados respecto de lo que, para cada uno, implica "formar". Lo que, como profesores, perciben no constituye una imagen fotográfica de las propiedades que caracterizan a las personas u objetos intervinientes en los procesos de formación, sino objetos significativos de una realidad impregnada de sentido.

Al percibir un rol, una clase, a los alumnos, recrean lo percibido según la dinámica de su mundo interno y, a la vez que portan representaciones de cada una de ellas, van construyendo otras según el propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración, que son resultado de su propia experiencia de vida. Por lo tanto, existen diferentes percepciones de una misma propiedad o característica objetiva.

Podría decirse, entonces que, en la medida en que las representaciones intentan hacer coincidir la realidad con la realidad representada, guían el pensamiento y la acción, tratando, en parte, de imponer a la práctica pedagógica las características con que cada uno se la representa; además, la óptica con la que organizan y comprenden su práctica docente, condiciona no sólo lo que intencionalmente los profesores deciden enseñar, sino también, lo que transmiten, ignoran o silencian implícitamente.

2.1.-Formación del profesorado.

Nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos.

¿En qué afectan estos cambios a los profesores? ¿cómo debemos repensar el trabajo del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿cómo deberían formarse los nuevos profesores? ¿Cómo adecuamos los conocimientos y las actitudes del

profesorado para dar respuesta y aprovechar las nuevas oportunidades que la sociedad de la información nos ofrece?

Las preguntas anteriores configuran todo un programa de preocupaciones que está llevando a muchos académicos, profesionales, investigadores, docentes, etc. a pensar en que la escuela tiene que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan. Respuestas que van directamente relacionadas con la capacidad de ofrecer la mejor educación para todos los alumnos. Y para ello volvemos la vista hacia el profesorado que trabaja codo a codo con nuestros estudiantes, ¿cómo se han formado? ¿qué cambios hay que introducir en su formación para que sean de nuevo líderes de un cambio que la sociedad está demandando?.

Recientes informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Ya el mismo título de informe que la OCDE ha publicado recientemente nos llama la atención. Se afirma en el título que los profesores cuentan, importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos. Se afirma en este informe que:

“existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los alumnos a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo”. Informe OCDE.

Este informe viene a demostrar la preocupación internacional en relación con el profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera.

Este informe de la OCDE viene a demostrar que el profesorado cuenta. Cuenta para influir en el aprendizaje de los alumnos. Cuenta para mejorar la calidad de la educación que las escuelas e institutos llevan a cabo día a día. Cuenta en definitiva como una profesión necesaria e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean

capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los alumnos tienen de aprender.

Los cambios observados en nuestra sociedad nos acercan al papel del profesor que debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

Cuando estamos viendo día a día las nuevas exigencias que la escuela y el profesorado están recibiendo por parte de la sociedad, asistimos a una situación en la que observamos que la profesión docente puede que no esté asumiendo la responsabilidad que le corresponde como profesión del conocimiento. La creciente presión por una escuela de mayor calidad, motivada en parte por los resultados de los informes internacionales, no está teniendo su contrapartida en una profesión docente que lidere y canalice los cambios que tanto dentro de las aulas como en la escuela y en la formación del profesorado se necesitan para que las escuelas sigan siendo espacios privilegiados de socialización de las nuevas generaciones.

¿Qué hay del profesorado y de su formación? ¿qué cambios observamos en la dirección correcta? ¿podemos hablar de que la formación esté girando hacia las necesidades de la sociedad del conocimiento y la información?.

Necesitamos formación pero no cualquier formación. Los cambios nos están dirigiendo a pensar que la formación no puede mantenerse en los estándares pasados ni actuales. Debemos pensar en la formación de una forma más abierta y flexible que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita no sólo aprender a enseñar sino generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza que pueda ser validado y compartido.

Podemos empezar a dar respuesta a la pregunta clave de este trabajo ¿cómo se aprende a enseñar?.

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en formación. Estas creencias a veces están tan arraigadas que la formación inicial no consigue el más mínimo cambio profundo en ellas.

En general se observa una gran insatisfacción tanto de las instancias políticas como del profesorado en ejercicio o de los propios formadores respecto a la capacidad de las actuales instituciones de formación para dar respuesta a las necesidades actuales de la profesión docente. Las críticas hacia su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas están haciendo que ciertas voces críticas propongan reducir la extensión de la formación inicial para incrementar la atención al periodo de inserción del profesorado en la enseñanza.

Se plantea en la actualidad que para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones con las que se encuentran los docentes es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos es decir personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y se requieren personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación.

Se ha constatado tanto por las investigaciones desarrolladas como por la experiencia práctica que los profesores, al igual que otras personas orientan su conducta a partir del conocimiento y creencias que poseen. Y este conocimiento y creencias se empiezan a construir mucho antes que el profesor en formación decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza. Estos conocimientos y creencias que los profesores en formación traen consigo cuando inician su formación inicial afectan de una manera directa a la interpretación y valoración que los profesores hacen de las experiencias de formación del profesorado. Esta modalidad de aprender a enseñar se produce a través de lo que se ha denominado aprendizaje por observación. Aprendizaje que en muchas ocasiones no se produce de manera intencionada, sino que se va adentrando en las

estructuras cognitivas y emocionales de los futuros profesores de manera inconsciente, llegando a crear expectativas y creencias difíciles de remover.

Al igual que desarrollamos conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, de los alumnos, la escuela o el profesor, la materia que enseñamos o pretendemos enseñar no se queda al margen de nuestras concepciones. La forma como conocemos una determinada disciplina o área curricular afecta a cómo la enseñamos.

La preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar. Fernstermacher (1994) se preguntaba acerca de la calidad y validez epistémica del conocimiento pedagógico y didáctico, práctico y personal, que se ha venido generando en torno a la investigación sobre aprender a enseñar. Los profesores, ya sean experimentados o en formación, interpretan las situaciones de enseñanza a través de las lentes que les proporcionan sus conocimientos e ideas previas.

Uno de los dilemas aún no resuelto en la formación inicial del profesorado es el que se establece entre considerar que el conocimiento que los profesores necesitan básicamente es disciplinar y aquellos que optan por la necesidad de dar mayor énfasis al conocimiento pedagógico y práctico. En este sentido surge un nuevo movimiento denominado “enseñanza para la comprensión” que entronca con la línea de investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido y merecería una mirada más atenta en la formación del profesorado.

En la tesis del enfoque sociocultural del aprendizaje se establece que la actividad cognitiva del individuo no puede estudiarse sin tener en cuenta los contextos relacionales, sociales y culturales en que se lleva a cabo. Se pone de manifiesto que la unidad de análisis del proceso de aprender a enseñar son los procesos de interacción social, llamando la atención al análisis conversacional. Los grupos sociales crean lo que se ha venido en llamar comunidades discursivas que comparten formas de pensar y de comunicarse. Las comunidades de aprendizaje organizadas en torno a redes presenciales o virtuales están configurando una alternativa muy interesante a los programas tradicionales de formación.

Se ha venido avanzando en entender que el conocimiento en general y el pedagógico en particular no puede comprenderse al margen del contexto en el que surge y al que se aplica.

2.2.-La buena enseñanza.

Una buena profesión que tiene claros los parámetros de su óptimo ejercicio es reconocida y legitimada en la sociedad. Más sólida aún es aquella que ha generado colegiadamente los criterios que caracterizan su buen desempeño a partir de la experiencia práctica y el conocimiento científico.

Los modelos, propuestas, ámbitos siguientes constituyen muestras del análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar las funciones asignadas a la profesión y, por tanto, configuran un marco de referencia para la formación del profesorado.

La buena enseñanza se estructura en cuatro dominios de competencias:

- a. Preparación de la enseñanza.
- b. Creación de ambientes propicios para el aprendizaje.
- c. Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos.
- d. Responsabilidades profesionales.

Otros modelos nos orientan hacia siete ámbitos de competencias:

- a. Competencia interpersonal.
- b. Competencia pedagógica.
- c. Competencia en la materia y en su tratamiento didáctico.
- d. Competencia organizativa.
- e. Competencia para la colaboración con los colegas.
- f. Competencia para la colaboración con el entorno del centro educativo.
- g. Competencia para la reflexión y el desarrollo.

Una propuesta de identificación voluntaria de docentes que llevan a cabo una buena tarea profesional habla de las siguientes competencias:

- a. Utilizan estrategias y técnicas de enseñanza innovadoras para resolver con más eficacia las necesidades de aprendizaje de los estudiantes individuales y de los grupos de estudiantes.
- b. Emplean prácticas ejemplares en la implementación de la evaluación del estudiante e informa de los procesos.
- c. Se implican, se comprometen, en una variedad de actividades de auto desarrollo, incluyendo un alto nivel sistemático de reflexión crítica sobre su propia práctica de enseñanza, sosteniendo un alto nivel del crecimiento profesional.
- d. Mejoran el conocimiento y las habilidades profesionales de otros profesores a través del empleo de estrategias eficaces de desarrollo.
- e. Proporcionan un alto nivel de liderazgo en la comunidad escolar asumiendo un papel dominante en procesos de desarrollo de la escuela incluyendo la planificación y la gestión del currículum y la formulación de la política escolar.

Un marco para la buena enseñanza podría constituirse en torno a los ámbitos siguientes:

1. El entorno sociocultural y su sistema de valores: la buena enseñanza precisa que la formación fomente la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el estudio y análisis crítico del entorno sociocultural en el que tiene lugar la enseñanza de una determinada materia escolar. Comprender el entorno en el que tiene lugar la labor docente es el primer paso para realizar una enseñanza de calidad.
2. El entorno curricular: una buena enseñanza requiere del dominio curricular de la disciplina por parte del docente. El dominio curricular implica capacitar al docente para captar los fundamentos de la propuesta, interpretarla en función de las características sociales y culturales del alumnado y del marco de referencia del estado de la propia disciplina.
3. El sujeto de aprendizaje y de su diversidad: la buena enseñanza requiere que el docente tenga un amplio conocimiento de aprendiz, de sus pautas de crecimiento y desarrollo, de sus intereses. Ese conocimiento deberá integrar el dominio de la teoría y la práctica en torno al aprendizaje, así como el de su proceso evolutivo en relación con el contenido disciplinar. La diversidad afecta igualmente a las

formas de aprendizaje, la construcción de aprendizajes relevantes en la diversidad tratando de encontrar las posibilidades de éxito de cada alumno y alumna.

4. El contenido disciplinar: la buena enseñanza requiere del dominio del contenido disciplinar. Tratar de responder al interrogante sobre qué debe aprender el alumnado es una tarea urgente pero, al mismo tiempo, ignorada en los círculos profesionales. El universo específico de carácter disciplinar viene definido por aquellos contenidos que confieren especificidad a la intervención de un docente de Educación Física. Esa intervención tiene por objeto que cada ciudadano desarrolle competencias de adaptación, de comunicación y de intervención en el entorno, así como de auto-conocimiento, teniendo como centro de atención su motricidad y las diferentes manifestaciones culturales del movimiento humano.
5. El conocimiento didáctico del contenido: la buena enseñanza requiere que el dominio del contenido disciplinar se complemente con el dominio didáctico de ese contenido, es decir con los conocimientos y habilidades para saber cómo transformar un contenido disciplinar en materia de aprendizaje. Son numerosos los factores que pueden influir en una adecuada transformación didáctica del contenido. Entre éstos, cabe destacar los conocimientos y habilidades necesarias para gestionar adecuadamente los espacios y tiempos, los recursos didácticos, el grupo-clase,... Pero sin duda los aspectos de comunicación docente-discente configuran uno de los factores más relevantes de la presentación, de la puesta en escena y de la recreación del saber enseñado.
6. La intervención social y el desarrollo profesional: la buena enseñanza precisa de docentes que se muestren sensibles a la responsabilidad social de la profesión y a la propia responsabilidad por el presente y futuro de la profesión. Los profesionales deben ser los protagonistas del desarrollo de la propia profesión a través de la investigación y acción orientadas a la búsqueda de una mayor calidad y a una mayor visibilidad de su función social. En la sociedad actual no parece viable que la formación inicial capacite para ofrecer una buena enseñanza atemporal. Al contrario, el desarrollo profesional necesita de un aprendizaje continuo basado en la experiencia en situaciones diversas y contextualizadas en entornos cambiantes.
7. El desarrollo reflexivo personal y ético: una buena enseñanza precisa de

docentes que crecen personalmente en paralelo a su desempeño profesional. En los procesos de formación del profesorado se olvida con frecuencia que el protagonista de la formación es una persona que llega al proceso formativo con creencias desarrolladas en el proceso de enculturación vivido como estudiante.

Estas creencias juegan un papel crítico en su futura labor docente y son difícilmente modificables durante los procesos formativos, siendo la reflexión y el análisis las estrategias fundamentales para sacar a la luz y hacer posible el cambio. La formación ética, basada en principios morales y en su posible aplicación a situaciones que surgen en los procesos de enseñanza institucionalizados debe facilitar la identificación de los principios de actuación deontológica en la profesión.

2.3.-Formación inicial.

Discursos.

Las creencias e imágenes pedagógicas personales de los profesores de educación física son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y algunas sufren muy pocos cambios durante la formación inicial del profesorado.

Todo profesor de educación física porta generalmente abundantes experiencias de actividades físicas, escolares, extraescolares. Éstas pueden ser producto de su biografía escolar como de los principios de acción desarrollados, sobre todo, durante los primeros años de experiencia profesional y le han proporcionado elementos de esta profesión, dejándole huellas de lo que es y debe ser un profesor de educación física. La biografía escolar, por ejemplo, permitiría interpretar acciones de los profesores como producto de sus experiencias como alumno. La constatación de fuertes imágenes vinculadas con las propias experiencias, autoriza a pensar en la impronta de la biografía personal.

Cuando los futuros profesores comienzan su etapa de formación universitaria tienen ideas, concepciones y actitudes sobre la educación física y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, fruto de los muchos años que han pasado como escolares, asumiendo o rechazando los roles de los profesores de educación física que han tenido en su etapa escolar. Los antecedentes escolares de los futuros profesores y

sus experiencias como alumnos al aprender educación física influyen en su formación inicial tanto en los principiantes como los que abordan esta especialidad con experiencia.

Sin embargo, la biografía no permitiría extraer conclusiones directas cuando se trata de estudiar la acción. Según Elbaz (1981), las imágenes son parte del conocimiento práctico; un aspecto no conceptual, icónicamente representado, con gran carga valorativa y afectiva. Es cierto que las imágenes son portadoras de representaciones de la propia biografía escolar, pero también ellas son un modo icónico de concretar ideales, expectativas y deseos de buena enseñanza o representaciones de malas prácticas. En este sentido, las imágenes expresan ideologías actuales y reflejan una reconstrucción. Si ciertos esquemas se reproducen es porque encuentran condiciones homólogas a las de su producción, no sólo por su existencia en nuestra mente. Los profesores cuando enseñan, favorecen enfoques didácticos muy similares a los ellos mismos experimentaron cuando eran aprendices y, a menudo, enseñan de la misma forma en que fueron enseñados. Hablamos con esta afirmación de lo expresado por muchos profesionales de la educación que consideran que la labor de la enseñanza es una copia de la forma en que fueron enseñados en sus diferentes etapas educativas los que se dedican a la enseñanza. Hablamos en general de todas las materias pero en concreto nos centraremos en la que nos lleva a este estudio, la educación física.

La formación inicial la entendemos como el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprenda a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza en EF.

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 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.

La formación debe estructurarse en base a conocimientos de la práctica y debe 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.

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.

Actualmente existe un debate acerca de la utilidad que tiene la formación inicial sobre el desempeño y desarrollo profesional de los docentes. Investigadores en el campo de la didáctica y la formación del profesorado hacen referencia a la necesidad de un replanteamiento epistemológico del discurso didáctico aplicado a los problemas reales de la práctica diaria de enseñanza. Las críticas se hacen al inmovilismo, la existencia de un cierto desenfoco y una carencia de relación teoría y práctica.

Perspectivas en formación del profesorado. Discursos.

1.-Discurso técnico.

Lo que se pretendía desde esta perspectiva más tradicional era dotar a los futuros docentes de conocimientos teóricos que le permitieran dominar la materia y aprender a enseñar a sus alumnos.

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.

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.

Una buena enseñanza de la EF dependía de las características del profesor para gestionar la clase y mantener al alumnado el mayor tiempo posible realizando las actividades motoras para lo cual se exigía una buena organización y disciplina.

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. 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.

Este último planteamiento es el que nos lleva realmente a realizar esta investigación. Son muchos los profesionales que han sido formados bajo este discurso y son muchos los que cuestionan esta formación recibida. Con el trabajo de investigación queremos aportar lo que los propios profesores opinan en relación a este planteamiento en su formación inicial.

2.-El 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. 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.

La formación del docente 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 práctica o las situaciones educativas son el centro que origina que el docente pueda actuar de una determinada manera, activando para ello la reflexión y la toma de decisiones.

Desde este planteamiento la formación inicial debe abordarse como un proceso en donde el futuro docente debe desarrollar su capacidad reflexiva y buscar su propio

estilo de enseñanza, sabiendo cómo modificar sus decisiones y cómo enfrentarse a la práctica. 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. 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.

Este segundo discurso puede estar muy presente en los centros de formación sobre todo de educación física donde se impone claramente el carácter práctico de la materia. La discusión vendría motivada si la práctica llevada a cabo es para la propia enseñanza o si es como objeto mismo de la materia en sí. También serán los profesores a través de la investigación los que darán luz a este interrogante.

3.-El discurso reflexivo y crítico.

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. La reflexión supone cierto tipo de experimentación en la que los practicantes interpretan situaciones mediante planteamiento y resolución de problemas, esto es algo que debería ir propiciando desde la formación inicial.

El discurso crítico de la formación del profesorado va más allá de la reflexión práctica. 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.

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. Desde un sentido crítico, pueden 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.

Actualmente y a modo de conclusión tras el análisis de los tres discursos 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. 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. 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.

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 respuesta 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 el práctica docente de aula, 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, tomando decisiones sobre la concreción de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje. La práctica como fuente de 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.

A los docentes se les pide una mayor implicación personal y moral, se les exige un compromiso con los centros y la cultura profesional y un aprendizaje a lo largo de toda la vida, todo ello enmarcado en un cierto descrédito hacia la profesión.

Ser docente requiere hoy el desempeño de más tareas y de responsabilidades más complejas que las de antaño; en primer lugar actualmente se ha intensificado y diversificado su trabajo pedagógico; además se le pide una mayor implicación personal y moral en el ejercicio de su profesión; y finalmente, se amplía el territorio de sus responsabilidades hacia el compromiso con los centros y la propia cultura profesional.

La principal tarea a la que se enfrentan los docentes es enseñar, por tanto, la definición de las competencias profesionales deberían basarse en la clarificación de los significados de la enseñanza excelencia profesional del docente o en términos más llanos, el modo de enseñar bien.

Hoy se revaloriza la importancia del currículum en acción y la metodología didáctica como ámbitos teórico-prácticos con entidad propia y con trascendencia social; por ello resulta fundamental formar a profesionales que comprendan y sepan actuar

adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje; a partir de esta premisa, el docente debe ser concebido como un profesional amplio que conjugue tres factores:

- un alto nivel de competencia metodológica basado en un conocimiento del contenido y de su didáctica.
- unas cualidades y capacidades de autoanálisis que le permitan una mejora basada en la acción docente contextualizada.
- una capacidad para comprender las conexiones entre la enseñanza con significados que trascienden los límites del aula.

Esta idea de excelencia queda reflejada justamente en la conocida imagen del docente como profesional crítico, reflexivo e investigador, y no sólo un mero aplicador de técnicas de enseñanza. Traducido a nivel de competencias, dicho perfil supondría la combinación de capacidades técnicas, prácticas y éticas.

La competencia técnico-educativa resulta un requisito fundamental tanto para afrontar las funciones docentes en el diseño curricular como en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tener una base sólida de conocimientos sobre los contenidos, sobre las características genéricas del alumnado, un bagaje de conocimientos metodológicos para transmitirlos adecuadamente, lo que se traduciría en el diseño y aplicación de programas docentes, el conocimiento y utilización de metodologías diversas, la creación, desarrollo y evaluación de las tareas de enseñanza-aprendizaje, la gestión adecuada de la clase y la elaboración de materiales curriculares.

La competencia práctica supone que los docentes sean capaces de innovar y obtener información de su experiencia para dar respuestas adecuadas a las situaciones indeterminadas que se dan en la práctica educativa descontextualizada.

Desarrollar una competencia moral profesional que ayude a articular, por una parte, el compromiso que tiene la educación con el desarrollo personal y social y por otra parte, ayude a orientar los dilemas éticos en la práctica docente contextualizada.

El reflejo de estas competencias quedaría recogido en gran medida en los cuatro ejes entorno a los que HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (2000) plantea que debe girar la formación del profesorado de educación física en el futuro:

- El conocimiento del sujeto al que se enseña, se trataría de integrar los saberes provenientes de las ciencias sociales y biológicas en una visión integradora de la persona.
- El conocimiento de las manifestaciones culturales del movimiento, la finalidad sería adquirir un bagaje de principios de procedimiento orientados al discurso de la participación, más que al discurso del rendimiento.
- La concepción amplia didáctica, la didáctica de la educación física debe constituirse como una disciplina que atienda a la comprensión y la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El conocimiento de la propia disciplina y de sus profesionales, integraría la formación social y personal de los docentes

En su conjunto estos cuatro ejes intentarían impulsar una verdadera articulación comprensiva entre la teoría y la práctica docente recogida en la imagen del profesional docente reflexivo, crítico, investigador y también comprometido.

2.4.-Formación inicial.

Etapas.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes es un continuo que se da a lo largo de toda su vida profesional, pero partimos de la base de diferentes momentos en ese continuo. Pasamos a analizar las diferentes etapas o fases por las que pasa el futuro profesional de la enseñanza.

a.-Anterior a la universidad.

Previa a la primera etapa, la universitaria, hemos de considerar que el futuro profesional de la educación física accede a la universidad con un bagaje de conocimientos previos, unos valores, creencias, roles y actitudes sobre la educación física fruto de sus muchos años de escolaridad.

Los futuros profesores de educación física al iniciar su formación, poseen una enorme serie de experiencias previas que determinan los preconceptos que poseen sobre la disciplina, formados tanto en su propia experiencia escolar durante la enseñanza primaria y secundaria como en su participación en actividades físicas de todo tipo desarrolladas al margen de lo académico.

Actividades primeramente como deportistas en activo en una o varias disciplinas, actividades relacionadas con la enseñanza-entrenamiento de esa misma disciplina con chavales más pequeños que él mismo, actividades relacionadas con la organización de torneos, competiciones, etc. ya sea como organizador o como colaborador en éstos. Colaboraciones o incluso experiencias laborales en determinados deportes o actividades ya en el ámbito laboral.

El profesorado en formación comienza sus estudios universitarios con unos conocimientos, concepciones, actitudes y roles sobre la educación física y su enseñanza y aprendizaje, sobre lo que es necesario reflexionar durante su etapa de formación inicial, para construir, a partir de ellos, el nuevo conocimiento. Estas concepciones pedagógicas personales, adquiridas de forma natural y no reflexiva de las propias experiencias escolares, son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y pueden formar verdaderos obstáculos a la formación.

b.-La formación universitaria.

Consideramos la etapa de formación inicial, al momento en el que el estudiante universitario entra a formarse en las distintas instituciones, facultades de educación, escuelas de magisterio, institutos nacionales de educación física, facultades de ciencias de la actividad física y el deporte.

Es este el momento que centra nuestro planteamiento y cuestionamiento. Indagar como ha sido esa formación, esa preparación y cualificación del futuro profesional de la enseñanza. Autores como García Ruso, en el 2002; Pascual, en 1994; Romero Cerezo, 1995; Medina, 1995; Vaquero, 2002; Ramos, 1999; han centrado sus investigaciones en esta etapa primera de la capacitación del profesorado.

Durante la etapa académica correspondiente a la formación inicial el futuro profesor debe adquirir los conocimientos técnicos, pedagógicos y científicos de las materias que afectan directamente a su formación como docente.

El reto de la formación inicial es no solo el desarrollo de conocimientos profesionales, sino también el de dotar al profesorado de los criterios, del pensamiento crítico y creativo y de las herramientas que le permitan continuar formándose durante toda su vida profesional.

La formación de profesores en educación física no es un campo de conocimiento aislado, sino relacionado con las contribuciones que se han hecho desde múltiples campos: la didáctica, la psicología y sociología, la filosofía, la ciencia, la medicina, la anatomía y la fisiología, la higiene, etc. y la propia didáctica de la educación física entre otros. Además si el objetivo de la formación del profesorado es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación está indisolublemente relacionada con los procesos críticos de cambio, investigación, innovación y desarrollo curricular.

Parece lógico tratar de inculcar dentro del currículum formativo o inicial del licenciado en educación física metodología de investigación que insista en la importancia de creación de hábitos de reflexión sobre la labor docente diaria como un modelo de formación más coherente con el currículum abierto y flexible. Para elaborar programas de formación adecuados éstos deben ligarse a la propia práctica docente.

El conocimiento profesional del profesorado de educación física es complejo e integra saberes epistemológicamente diferentes. Esto supone rechazar los modelos sumativos de formación en los que se yuxtaponen las distintas componentes, (contenidos, más didácticas, más prácticas) y abogar por modelos de formación que integren los distintos conocimientos académicos, las concepciones y teorías personales y el conocimiento práctico.

Una de las etapas esenciales y decisivas en la formación del futuro profesor es la etapa en prácticas, en ella deben incluirse todas las actividades de formación y de preparación, planificadas tanto por las instituciones como por los propios profesores, para propiciar su desarrollo profesional y la mejora de su capacidad como docente.

La formación inicial tiene que contribuir a generar en los profesores en formación conocimiento didáctico del contenido como señala Marcelo. El análisis de esta consecución es el eje central de la investigación que llevamos a cabo.

c.-Entrada en el centro escolar.

La segunda etapa que consideramos es la entrada en el centro escolar, no sin antes haber "sufrido" un proceso selectivo con mayor o menor éxito, hablamos de los profesores principiantes. En los primeros años del ejercicio profesional y según el modelo actual, son tutelados por los propios compañeros del departamento que "guían" y sobre todo justifican su período en prácticas. Es en este momento cuando se adquiere un conocimiento práctico en base a estrategias de supervivencia en el aula y en el contexto educativo. Autores como Granda, 1996; y Sáez-López, 1998, investigan esta etapa formativa.

Son muchos los profesores que al enfrentarse por vez primera a la responsabilidad de la docencia quedan desanimados y desilusionados con la realidad que encuentran en el aula. Todo lo maravilloso que supone aprobar unas oposiciones, tener un trabajo estable, una jornada de trabajo aceptable, unas buenas vacaciones se torna en las dificultades de control del grupo, de motivación de algunos alumnos, de falta de recursos, de gestionar actividades, la importancia dada a la asignatura en comparación con otras del currículo, etc.

Es el departamento y su funcionamiento el que se erige como catalizador de las buenas intenciones y realidad entre el profesor novel y el centro al que llega.

d.-El desarrollo profesional.

En último y extenso lugar nos encontraríamos en la tercera etapa, la que denominamos de desarrollo profesional. Profesores expertos que año tras año desarrollan su labor en el centro educativo no sin sobresaltos por los cambios propios de la enseñanza como consecuencia de los cambios acaecidos en la propia sociedad. Lo que supone momentos continuos de formación permanente. Así como también las necesidades formativas que se generan en la práctica diaria, elaborando propuestas de

mejora. Autores que han investigado en este campo encontraríamos a Fraile, 1993; Torralba, 1993; Viciano, 1996; Macazaga, 2002; Eirín, 2005; Díaz, 2004; entre otros.

La importancia de la implicación y motivación hacia la enseñanza creemos que es uno de los puntos fuertes de este momento de desarrollo profesional del docente. Este hecho vendrá condicionado por la propia vivencia de los años en los diferentes centros por los que el profesor vaya desarrollando su labor así como también sus propias experiencias personales no profesionales, desencanto hacia la profesión docente, profesor quemado, los continuos cambios, la falta de promoción, las labores administrativas,... son elementos que irán condicionando su vida laboral.

Hemos de destacar las ideas de Rocha, 2001, según este autor, sería la práctica personal de actividades físicas, anterior al proceso formativo, y la práctica residual que mantiene el docente, junto con sus propias creencias y expectativas profesionales, más el proceso de formación, lo que establecería su concepción de educación física y determinaría, de forma clara y definitiva, su actividad profesional en educación física y su intervención educativa, entendida esta como la forma de abordar la resolución de problemas de enseñanza-aprendizaje.

Nosotros nos posicionamos en esta línea de trabajo que introduce aspectos relacionados con la práctica personal de actividades físicas, que en muchos casos están incluso fuera del contexto escolar aunque muy relacionado con la labor formativa, ya sea a nivel personal como deportivo. Desde este punto de partida y en el momento que decide formar parte del proceso como enseñante, se le añade el proceso formativo académico, universitario primero y el proceso formativo propio de la práctica profesional con sus distintos momentos, después.

2.5.-Formación inicial. Enfoques.

El desarrollo profesional del docente es un proceso de formación continua a lo largo de la vida profesional que produce mejoras de las conductas docentes. La compleja profesión de la docencia lleva inmersa la necesidad de una actualización y mejora continua de los profesores.

La profesión docente es una tarea compleja, que requiere de gran cualificación para poder afrontar con éxito el proceso de enseñanza. Esta labor compleja únicamente puede realizarse con una adecuada profesionalización, concepto éste que en educación física adquiere mayor importancia por la carencia de un modelo universalmente aceptado de lo que entendemos por eficacia en la clase.

La creación de hábitos de reflexión y sobre todo una concienciación por parte del docente de su papel activo, indagador e implicado dentro del entramado social mediante una búsqueda constante de la mejora, son imprescindibles para el desarrollo de la profesión de la docencia. Para que el sistema educativo se enriquezca con profesionales de este tipo será necesaria una completa y adecuada formación tanto inicial como permanente.

En la década de los ochenta y noventa del siglo XX, la atención de la investigación didáctica se centró primero en el “conocimiento del profesorado” y, poco después, en lo que “deben saber y saber hacer los profesores” o, de otra forma, en determinar los componentes del conocimiento base que debe tener un profesor para la enseñanza de su disciplina. De este modo, se dio una nueva orientación a la formación del profesorado, en particular en las didácticas específicas destinadas a la formación de profesores de educación secundaria. La investigación dirigió entonces su mirada al desarrollo del conocimiento profesional del profesorado y, al mismo tiempo, a la transposición didáctica de los contenidos que conducen a buenas prácticas docentes en la enseñanza de una disciplina.

Carreiro da Costa, 2004, entiende que el profesional de la Educación Física debe ser:

“un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema de valores éticos y morales”.

Modos de entender la formación inicial:

Siguiendo a Romero Cerezo, 2004, entendemos que la formación inicial debe ser:

“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”.

A partir de esta afirmación observamos los distintos modos de interpretarla en función de diferentes enfoques:

1.-Enfoque tradicional: la formación del profesorado se convierte en el aprendizaje de un oficio a través del ensayo-error, el profesor será una persona que domina la técnica y la función de enseñar, el alumnado aprende de forma pasiva y siguiendo el programa establecido.

Dentro de este enfoque encontramos diferentes modelos:

-Modelo tradicional-academicista. Basa su eficacia en el proceso de transmisión de conocimientos y en la adquisición de la cultura que ha acumulado la sociedad. El docente es considerado como un especialista en la disciplina, con dominio sobre la misma.

Cuanto más sepa el docente mejor ha de enseñar, olvidándose de la formación didáctica, consideramos esta como la línea enciclopédica, la línea comprensiva se basa en un modelo de profesor formado en el dominio de su disciplina y en los procesos que conducen a aprender a enseñarla. El conocimiento de su área y el dominio de las técnicas didácticas constituyen sus competencias fundamentales orientadas a cómo enseñar su materia. El comportamiento del educador o educadora será causa directa de la variación del rendimiento de su alumnado.

Este tipo de enfoque es el llamado paradigma de investigación proceso-producto que según García Ruso se centra en la adquisición intelectual de los conocimientos que va a impartir y en la forma óptima de transmitirlos.

-Modelo tecnológico. La formación del profesorado se entiende como la formación de un técnico que domina el conocimiento de su materia, su forma de aplicación, y que actúa mediante unas reglas de actuación concretas y bien delimitadas. El profesor será un técnico con un alto nivel de destreza, entrenado conductualmente para actuar eficazmente en cualquier contexto. Surgen dentro de éste el modelo behaviorista y el modelo de adopción de decisiones.

2.-Enfoque reflexivo: plantea la formación desde la reflexión, ésta se orientará a la acción con la implicación de los agentes contextuales y fomentando valores humanos, políticos, sociales,...

Modelos de este enfoque tenemos:

-El modelo práctico en la formación del profesorado. La relación entre la teoría y la práctica se establece desde un punto de vista constructivista que relaciona la teoría y la acción según distintos elementos mediadores establecidos por las personas frente al proceso señalado. Los aprendizajes técnicos en educación física adquieren su pleno significado a través de un modo de enseñanza que tiene en cuenta el contexto y la comprensión del mismo, y no el aprendizaje mecánico de gestos sin sentido. El profesorado, mediante su conocimiento y su técnica, mostrará su habilidad para resolver problemas de forma reflexiva.

El profesorado es entendido como un sujeto que posee teorías implícitas acerca del currículum, la enseñanza, el alumnado, etc., y en función de éstas organizará su práctica.

-Modelo sociocrítico-reconstruccionista: plantea la necesidad de que el profesorado adquiera una capacidad reflexiva y crítica según el contexto social cambiante de las aulas y en función de las individualidades del alumnado. La función educativa debe centrarse en la atención a la diversidad y en provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, disposiciones y pautas de conducta que el alumnado encuentra en la sociedad, se busca la emancipación humana y la transformación social.

La perspectiva sociocrítica-reconstruccionista presenta una gran adecuación a las propuestas educativas actuales.

-Modelo personalista: podemos decir que será la personalidad del profesor el elemento principal por desarrollar. Poseer un nivel de calidad personal adecuado es considerado por el futuro profesorado como un rango fundamental para su éxito profesional. La formación del profesorado desde el modelo personalista se concretaría en el objetivo de capacitar al profesorado para que sean personas con un autoconcepto positivo en las dimensiones profesional, personal y de proceso. Según estos factores, el profesor establecerá su método personal más eficaz para enseñar, método que estará basado en sus características personales.

3.-Enfoque de formación por competencias: los modelos de formación del profesorado por competencias se han convertido en los actuales referentes para la preparación y emancipación profesional de los futuros docentes. Se plantean por la necesidad de dar respuesta a los nuevos contenidos a enseñar, a los nuevos modelos tecnológicos, a las vivencias significativas de nuestro alumnado y a las interacciones que se dan en situaciones complejas, singulares y cambiantes.

Los actuales modelos de formación del profesorado se dirigen hacia el enfoque de formación por competencias, se fundamentará en dotar al profesorado de un conocimiento profundo de lo que tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad para la vida, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumnado a través de unos medios y en un entorno concreto.

Bajo el término competencia u otro similar, puede hacerse del conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que es capaz de movilizar una persona para dar respuestas eficaces y creativas a los retos que le plantea una determinada tarea profesional. El análisis de las competencias contribuye a crear un espacio de reflexión en el que la teoría y la práctica encuentran su adecuada interrelación y es posible concretar estrategias de intervención con el pensamiento y la acción al servicio del aprendizaje de los futuros profesores.

El docente deberá asumir los siguientes compromisos según González Ramírez, 2005:

- a. Un conocimiento exhaustivo y profundo del proceso de aprendizaje orientado a la calidad y la innovación.
- b. La gestión de la interacción didáctica y de las relaciones con los alumnos de manera persuasiva y no solo normativa.
- c. Conocer y utilizar metodologías didácticas adaptadas a la naturaleza de los procesos diseñados e implementar procedimientos evaluativos diferenciados.
- d. Integrar las TIC dentro de los procesos formativos diseñados.
- e. La autonomía del profesor y su capacidad para trabajar en equipos y redes.

Los profesores y profesoras formados a través de modelos por competencias responderán a un profesional de la educación capacitado para intervenir dentro de la

incipiente cultura de la calidad, ayudando a adquirir los aprendizajes imprescindibles para su vida, los cuales encontrarán sentido dentro de su contexto concreto.

Siguiendo a Colás, 2005, la formación del profesorado es necesaria focalizarla en dos tipos concretos de competencias, por un lado las genéricas, competencias comunes a cualquier titulación como la capacidad de aprender, tomar decisiones, organizar y planificar, conocimiento profundo de lo que se tiene que enseñar, saber estructurarlo y explicarlo, poder mostrar su sentido y su utilidad para la vida, ser capaz de organizar una situación o un proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr una mínima empatía con el alumnado a través de unos medios y en un entorno concreto. Y por otro unas competencias específicas que se ajusten a los distintos perfiles profesionales.

La identificación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debe movilizar un docente en contextos reales de enseñanza constituye un reto para los formadores, que se complementa con la dificultad para plasmarlos con claridad en un marco de referencia de la formación inicial y permanente. El establecimiento de las relaciones entre los objetivos de los programas de formación y su adecuación a la función profesional es una tarea compleja, porque, entre otras razones, no es fácil identificar los factores claves que definen la buena práctica profesional y su concreción en torno a ámbitos de la formación.

Los tiempos actuales nos hacen ver que estamos ante una sociedad plural y cambiante y que por ello la figura del futuro docente debe tener los ingredientes necesarios para adaptarse a las circunstancias del momento. Esto sólo es posible mediante una formación crítica y reflexiva, ubicada en una esfera humanista, tal y como plantea Sicilia (2001). Nos sentimos implicados en un proyecto capaz de desarrollar la dimensión didáctica del futuro docente, resaltando sobre todo su capacidad de educar. Creemos que estos planteamientos sólo se sustentan desde un modelo de formación que considere el desarrollo de la autonomía a partir de la construcción de unas ideas pedagógicas, como eje central de toda intervención.

CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO.

3. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

3.1.- Formación de profesores de EF.

3.1.2.-Modelos de formación.

3.1.3.-Perfil del profesor a formar.

3.1.4.-Clasificación según tipo y enfoque.

3.1.5.-Tipologías de profesor.

3.1.6.-Formación práctica.

3.2.-Profesorado de EF en España.

3.3.-El profesorado de EF en Europa.

3. EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

3.1.-Formación de profesores de educación física.

La formación de profesores de educación física es fruto de la incorporación al currículo de la enseñanza obligatoria de la asignatura de educación física. La inclusión de esta área de conocimiento dentro del currículo oficial, junto con áreas como matemáticas, lengua, sociales, inglés,..., supone que se necesita profesorado para su impartición en los diferentes tramos educativos, primaria, secundaria, bachillerato, e incluso infantil. Esta necesidad obliga a los centros universitarios a la creación de centros formativos para formar profesionales de la enseñanza en esa área tan específica como es la educación física.

La creación de estos centros formativos el supuso el nacimiento de los INEFs, de las facultades de ciencias de la actividad física y deportiva y de la especialidad de educación física en las escuelas de formación del profesorado.

La realidad actual es que los centros de formación se reducen los nuevos títulos de grados con la evolución que conlleva al suprimirse la especialidad de educación física en las facultades de educación o escuelas de magisterio para volver a postulados anteriores y centrar la formación docente de educación física en las facultades de ciencias de la actividad física y deportiva y los máster actuales.

Podemos hablar de tres modelos en la formación de los profesores de educación física a lo largo de su corta historia.

Durante mucho tiempo la enseñanza del futuro profesor de educación física estaba basada en las aptitudes y capacidades del futuro docente, buscando un carácter muy práctico, y situándose dentro de los paradigmas del proceso-producto.

Poco a poco y gracias a los cambios y ajustes sociales en el ámbito español y europeo se fue pasando a centrar la formación del futuro docente en el propio alumnado y no como la etapa anterior centrada más en las capacidades del docente.

En el momento actual, con el marco europeo de fondo se precisa un docente que sea una persona culta, que combina los saberes específicos y didácticos de su área, que es capaz de utilizar recursos para transformar esos saberes en elementos de aprendizaje, que tiene conciencia social para educar en valores a ciudadanos críticos, incorporando todo lo anterior a un contexto de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de Bolonia en el que estamos actualmente inmersos como cambio hacia el marco europeo de enseñanza superior consiste fundamentalmente en la transición de un sistema de enseñanza basado en la idea de transmisión de conocimientos hacia un sistema basado en el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, tornándolos más aptos para el mercado de trabajo.

Linda Bain sostiene la existencia de tres grandes líneas en la formación del profesorado de Educación Física y consecuentemente, la existencia de tres orientaciones o tipos de profesionales:

- a. El paradigma Behaviorista. De orientación tecnológica.
- b. La teoría ocupacional de socialización.
- c. La teoría crítica.

3.1.1.-Modelos de formación.

1.-Modelo técnico: la eficacia docente dependerá del grado de adquisición de destrezas por parte del futuro profesor. Este modelo técnico identifica el conocimiento teórico con el buen hacer práctico. El alumnado se convierte en un receptor pasivo del conocimiento

con poca participación en el proceso de formación. Se considera al profesor en este modelo como un mero técnico.

2.-Modelo cognitivo-reflexivo: basa su eficacia en el conocimiento reflexivo de la práctica docente mediante una reflexión en la acción y una reflexión sobre la acción. Este modelo propone incidir en aprender a aprender. Busca dotar al profesorado de la capacidad de planificar la conducta y valorar los resultados en función de un contexto de actuación.

3.-Modelo socio-crítico: la formación del profesorado consiste en dotar al docente de emancipación, autonomía y crítica en relación a la realidad social que le rodea. Se ve en este modelo una puerta que permite formar un profesorado crítico y reflexivo con la realidad que le rodea y que busca un ajuste social en cuanto a valores socio-afectivos y temas transversales como pueden ser la igualdad, la tolerancia o la solidaridad entre otros. En consecuencia el profesorado de educación física debe ser formado en una educación para la vida.

4.-Modelo de formación por competencias: la formación inicial del buen profesor de educación física sería según los siguientes autores Poned, Rodríguez, Mayorga y Merino, 2004, la siguiente:

“Una persona responsable y con confianza en sí misma, llena de iniciativa y capacidad para innovar los procesos en los que interviene, utilizando como vehículo la creatividad y la automotivación. Posee habilidades para la toma de decisiones y la planificación de los proyectos o tareas que desempeña y con los que se identifica plenamente. Así mismo domina las habilidades necesarias para poder comunicarse de manera eficaz con las personas que interactúan en su entorno de trabajo y además, tiene facilidad para establecer relaciones sociales”.

Crum, 1993, establece tres tipos de competencias que debe adquirir el alumnado de educación física: competencia tecnomotora, competencia sociomotora y competencia reflexiva.

Para dar respuesta a la nueva realidad que la sociedad demanda de la educación física, los modelos de formación por competencias ofrecen la posibilidad de contribuir al reajuste necesario del alumnado y del profesorado para garantizar los aprendizajes y

cumplir las expectativas de un mercado de trabajo y de una economía cada vez más compleja y exigente.

Actualmente son tres los planteamientos a seguir en la formación del profesorado, tal y como sintetiza Luis (1999):

- a. La adquisición de habilidades y destrezas técnicas capaces de dotar al futuro docente de las herramientas para resolver sus problemas.
- b. El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la propia actuación docente.
- c. La necesidad de desarrollar la capacidad crítica para ser ésta el motor de cambio social al que desea llegar el profesorado.

Los profesores de educación física, por lo general, construyen en el aula modelos instruccionales de actuación guiados por principios prácticos y funcionales. Estos modelos son complejos y polifacéticos, se desarrollan de forma lenta y gradual a través de la experiencia y de un considerable esfuerzo y, a menudo, no se corresponden con las concepciones explícitas y con los conocimientos teóricos. Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza parecen actuar como factores que influyen en la transformación del currículo formal en el currículo real.

3.1.2.-Perfil del profesor a formar.

El nuevo perfil del profesor de Educación Física que los cambios sociales demandan por la nueva sociedad del siglo XXI debe ser, siguiendo a Delgado Noguera y Medina Casaubon a partir del sistema educativo implantado por la Ley General del Sistema Educativo:

- a. Competente: tiene que ser un profesional que tiene una serie de habilidades o capacidades profesionales (competencias) que le permiten diseñar las tareas, objeto de enseñanza; programar en su aula; intervenir en la clase con eficacia en sus interacciones de comunicación; organizar al alumnado de manera eficaz; establecer las relaciones socioafectivas que permitan un clima de aula positiva; gestionar el tiempo; evaluar los aprendizajes de los alumnos, etc.
- b. Capaz de tomar decisiones: esta capacidad de tomar decisiones le permite intervenir y tomar las decisiones preactivas, interactivas y postactivas en la clase de acuerdo al

- grupo de alumnos y al contexto social y de aula que tenga el profesor.
- c. Trabajador en equipo: hoy no se puede trabajar sin formar parte de un grupo de trabajo, sin trabajar de forma colaborativa con los diferentes profesionales de la EF y del resto de las materias educativas.
 - d. Reflexivo y crítico: quizás sea la capacidad que más distingue el nuevo perfil del profesor de EF. Tiene que ser un profesional reflexivo sobre su papel en el sistema educativo, reflexivo sobre su práctica, consciente y crítico de ininidad de factores que están influyendo en lo que se conoce como el currículo oculto.
 - e. Investigador sobre su práctica: todo profesional que se precie tiene que estar continuamente aprendiendo de su trabajo, de su práctica profesional. Hoy no se entiende al profesor como un simple aplicador de programas que diseñan otros profesionales. La capacidad de investigar sobre la práctica nos permite innovar en la enseñanza y lo que es más importante ser germen de una actualización continua de nuestra actuación como docentes de la EF y el Deporte.

3.1.3.-Clasificación respecto de los tipos de profesores y enfoques de la enseñanza según Crumb:

- a.- La orientación biológica orientada al entrenamiento de las capacidades físicas. Desde esta perspectiva la educación física se orienta a la mejora de las variables anatómicas y fisiológicas. El concepto biologista permanece aislado del contexto en el que la educación se desarrolla y apartado de los movimientos culturales, está más relacionado con los conceptos de fitness y de entrenamiento.
- b.- El concepto pedagoga de educación a través del movimiento. La principal orientación del concepto pedagoga no es aprender a moverse, sino moverse para aprender. Las clases se convierten en un hacer por hacer y se confunde la educación física con un entrenamiento o recreo dirigido.
- c.- Concepto de movimiento personalista. La idea de educación física se basa en el desarrollo de las competencias motrices individuales como un aspecto importante del desarrollo personal. En este caso el lema sería no moverse para aprender sino aprender a moverse.

d.- Formación para el deporte. La idea central es que el deporte posee una gran influencia en la realidad social y es desde esta gran influencia como se determina y se orienta el currículo.

e.- Movimiento crítico-constructivista de socialización. La educación física se concibe como una materia de enseñanza-aprendizaje la cual se orienta hacia el movimiento cultural existente fuera de la escuela. No se ve a ésta como una agencia para la adaptación cultural, sino para la innovación cultural y el movimiento cultural se somete a una crítica reflexiva en cuanto a la selección de los contenidos a incluir en la clase de educación física.

Rocha abunda en la idea sobre la formación del concepto de educación física en la mente del profesor y como este concepto es determinante en su futura intervención pedagógica actuando como un condicionante severo y determinante.

Según este autor, sería la práctica personal de actividades físicas, anterior al proceso formativo, y la práctica residual que mantiene el docente, junto con sus propias creencias y expectativas profesionales, más el proceso de formación lo que establecería su concepción de educación física y determinaría, de forma clara y definitiva su actividad profesional en educación física y su intervención educativa.

3.1.4.-El profesor, tipologías, autoimagen y planteamientos didácticos.

El determinante esencial de la orientación y de los objetivos finales del proceso enseñanza-aprendizaje es, sin duda alguna, el profesor.

Las reflexiones de una de las autoridades en nuestra materia, el profesor Carreiro da Costa, sitúa al profesor en el centro de atención del complicado problema de enseñar Educación Física y del establecimiento de la conexión de la didáctica de nuestra materia con las más recientes investigaciones sobre el planteamiento didáctico basadas en el pensamiento del profesor.

Según el citado autor es preciso determinar cuales han de ser los conocimientos, el campo científico y la conjugación teórico-práctica necesarias para conseguir profesores que respondan a los siguientes criterios:

- a. Profesores con un conocimiento científico y pedagógico profundo.
- b. Profesores con una gran cantidad de recursos pedagógicos y gran capacidad técnica.
- c. Profesores que crean en la calidad de la enseñanza y que su papel esencial es enseñar a sus discípulos a aprender.
- d. Profesores con espíritu crítico sobre sí mismos y sobre el resultado de sus trabajos, y dispuestos a reconducir su propia acción educativa.
- e. Profesores que traten de conseguir mejoras de acuerdo con principios éticos y morales.

En la actual Sociedad del Conocimiento del siglo veintiuno se exige la profesionalización del profesorado para acometer su labor en una sociedad en continuo cambio. Se necesita formar un profesor competente, reflexivo, y profesionalmente comprometido y eficaz, específicamente un profesional que demuestre poseer las siguientes competencias desarrolladas por el profesor Carreiro da Costa, 2005:

- a. Profundo conocimiento científico y pedagógico
- b. Vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza
- c. Que utilice las nuevas tecnologías
- d. Que trabaje en equipo
- e. Partícipe de la gestión de la escuela
- f. Que analice continuamente su enseñanza
- g. Que analice los resultados de su trabajo
- h. Que promueve los cambios necesarios
- i. Que aprende continuamente a lo largo de su carrera
- j. Que presenta una actitud científica hacia la actividad profesional
- k. Que actúe de acuerdo con principios éticos y morales.

Siguiendo con la línea marcada por Carreiro da Costa en 2005 concebimos al profesor de educación física como un experto en su materia, como un profesional que realiza una actividad técnica y reflexiva con mejoras basadas en principios éticos y morales, y con muy buena disposición a continuar desarrollando y enriqueciendo su trabajo, aportando eficacia y dignidad. Que sea además un profesor suficientemente crítico y ávido de cambio para que se empeñe en la transformación de las prácticas de

educación física en la clase la en la escuela, capaz, finalmente, de trabajar en el sistema actual sin volverse irritable, deprimido o cínico.

3.1.5.-Formación práctica.

El concepto de formación docente es el proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes.

El epígrafe que desarrollamos dará respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué conocimientos debe adquirir el profesor de educación física durante su etapa de formación inicial?

Suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos, como las normas de actuación en la institución de formación, tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales que se observan durante las prácticas de enseñanza en los centros educativos. En este caso los estudiantes suelen deslumbrarse por la realidad, y cuando se reincorporan de nuevo a la actividad académica, comienzan a desechar, por considerarla menos importante, la necesidad de ciertos conocimientos que fundamentan el trabajo práctico.

La noción de práctica docente presupone conocimientos, habilidades, una cierta representación del trabajo a realizar, la representación de la profesión que va a ejercerse y la concepción y la imagen del rol que va a desempeñarse. La práctica docente se considera en dos sentidos: por un lado, como la práctica misma de enseñanza que supone todo proceso formativo y, por el otro, como la apropiación del oficio magisterial; de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar. La enseñanza se concibe como una actividad intencional siendo el saber profesional que identifica a la profesión docente.

La práctica docente alude, entonces, a una práctica desarrollada por sujetos, cuyo campo de identidad se construye alrededor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que, de hecho, supone determinados procesos de circulación de conocimientos; implicando *"un conjunto de actividades, interacciones, y relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas"*. (Achilli).

Este planteamiento teórico aterriza en la práctica en modelos de actuación que hagan al alumnado reflexionar, crear esquemas de conocimiento, fomentar capacidades como la comunicación, la empatía, la flexibilidad de pensamiento, el autocontrol emocional. Pensamos que esta formación debía ir en paralelo y contar con el mismo protagonismo que el propio desarrollo de conocimientos específicos. Ambos aspectos deben estar imbricados en su proceso formativo. Este tipo de conocimiento no lo proporcionan los contenidos de las distintas asignaturas que conforma el plan de estudio de su carrera universitaria.

Tiene que aprender una serie de conocimientos académico-proposicionales que incluyan entre otros los del conocimiento específico de la educación física, los psicopedagógicos generales, los de didáctica de la educación física y el conocimiento metadisciplinar.

Nos parece obvio que los profesores que enseñan educación física tienen que tener un sólido conocimiento de las materias que componen el corpus científico-didáctico de la educación física. Los profesores en formación tienen que conocer los aspectos de didáctica de la educación física más relevantes para su nivel de enseñanza: teorías del aprendizaje de la educación física, ideas de los estudiantes de distintas edades sobre cada tópico específico, características de los alumnos, (actitudes, motivación, nivel de desarrollo, etc.) estrategias de enseñanza de la educación física con especial atención a los de cambio conceptual y metodológico, resolución de problemas, trabajos prácticos de educación física y de investigación escolar, conocimiento del currículo escolar específico, organización del aula-gimnasio, los recursos en la clase de educación física, la evaluación...

La didáctica de la educación física no se limitaría a transmitir conocimiento proposicional, sino que se convierte en el principal vehículo para que el profesor de educación física comience a desarrollar su propio conocimiento didáctico del contenido.

Los centros de formación inicial no pueden limitarse a transmitir conocimiento académico proposicional, sino que tienen que introducir más conocimiento procedimental, destrezas metacognitivas y de autorregulación, y esquemas estratégicos de acción. La falta de conocimiento práctico fundamentado durante la formación inicial puede hacer que los profesores principiantes adquieran este conocimiento mediante la

imitación y el ensayo y error generando mecanismos de supervivencia en el aula contrarios a los conocimientos académicos.

3.2.-. Profesorado de educación física en España.

Recorrido histórico en la formación del profesorado de educación física en España.

La evolución de los profesionales de la Educación Física española en los más de cien años de historia en los que es posible detectar la existencia de profesionales de nuestra disciplina en el campo educativo, arroja un panorama divergente en cuanto a los intereses y los objetivos y coincidentes en lo esencial, representado por las formas y las metodologías.

Los criterios que han existido para su formación, las trayectorias y peripecias, personales y colectivas, de los profesionales de la Educación Física en la última mitad del siglo en España, han determinado la convivencia actual de los diferentes modelos profesionales que es posible reconocer en este momento:

Profesor de Educación Física. (Formación finales de los cincuenta).

Profesor de Educación Físico-Deportiva. (INEF).

Profesor de Educación Deportivo-Física. (Licenciado en INEF).

Profesor de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. (Facultades).

Maestro de Educación Física. (Educación Física en primaria).

En la década de los sesenta se crean los Institutos Nacionales de Educación Física, INEF, con un claro dominio en la formación personal del futuro profesorado de educación física. Será la formación personal y de sus cualidades el modo en que será formado el futuro enseñante, surgen así la cartilla gimnástica infantil, el reglamento de educación física, los tratados deportivos,...

En la década de los setenta será la psicología cognitiva y los procesamientos de la información los que dirijan el modelo de formación del profesorado en educación

física. El profesorado elabora la información que el alumno debe conocer en sus situaciones de clase.

Con la aparición de la LOGSE, se exige que el profesor sea un profesional reflexivo y crítico con su quehacer diario. Reflexionará con sus prácticas de enseñanza, interpretará sus resultados, planificará el proceso, todo con el objetivo de alcanzar el mejor resultado posible de aprendizaje con sus alumnos.

El análisis histórico de la trayectoria de la EF y más concretamente de la titulación de Magisterio de la especialidad de EF, intenta contrastar cómo la situación actual de reconversión académica de nuestra materia rompe con todos los principios contemplados hasta el momento, frutos de una evolución constante de la EF en sintonía con las necesidades sociales en términos de educación, de forma que el panorama histórico refleja exactamente el retroceso que supone para nuestra área de conocimiento en su dimensión académica.

Nos encontramos en un momento de avance hacia la convergencia europea planteada en la declaración de la Sorbona (1998), nos topamos con un giro de ciento ochenta grados respecto a la situación actual de la EF. La realidad se centra en la supresión de las especialidades de maestros de EF, música e idiomas dentro de la propuesta de grado de maestro en Primaria, las cuales pasan a contemplarse como itinerarios formativos de dicha titulación.

3.3.-La educación física en Europa. El profesorado, funciones y formación.

El futuro de la formación de profesores de educación física está en juego. Existe actualmente un debate en el concierto europeo con relación al lugar que puede y debe ocupar la enseñanza de la educación física en el contexto de las nuevas condiciones de posibilidad que plantea la política y la normativa educativa.

La conciencia de cambio generalizado está imperando en todo el mundo académico universitario. Se considera el proceso de adaptación al marco europeo como una necesidad dentro de un mundo más globalizado y dentro de un mundo que accede al conocimiento a través de nuevas formas, la tecnología de la información. Se hace necesario formar a los futuros profesionales de la educación física en los conocimientos

y didácticas específicas conducentes a la resolución de los problemas en nuestra sociedad adaptándose mejor a las necesidades actuales del incipiente Sistema Educativo Europeo.

El desarrollo de la educación física en Europa ha conocido un notable impulso en la última década del siglo XX. Los trabajos claves para determinar este estado de la cuestión se organizaron a partir de la propuesta del primer presidente del European Network or Sport Sciences in Higher Education, Dr Jan Camy de la Universidad de Lyon y bajo la dirección del profesor Dr. Willy Laporte y se desarrollaron entre los años 1995-1997 por una comisión de dieciocho profesores pertenecientes a universidades e instituciones de formación del profesorado de Educación Física de doce países de la Unión Europea que aportaron un documento esencial para el estudio y el conocimiento de la realidad europea en la formación del profesorado.

Desde esta definición de la realidad actual, se lleva a cabo un estudio de prospectiva cuyo objetivo es conseguir la armonización curricular que permita la permeabilidad de los diferentes sistemas de formación en educación física existentes en Europa para que, a lo largo de los próximos años, pueda hacerse realidad la existencia de unos planteamientos comunes en la formación del profesorado de educación física en Europa.

En 2003, durante el Forum de la ENSSEE (European Network of Sport Science, Education and Employment- Red Europea de Ciencias del Deporte, Educación y Empleo) realizado en Lausana, ha sido creado el proyecto AEHESIS (Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science). El proyecto persigue en esencia la formación en las áreas de educación física, ejercicio y salud, gestión deportiva y entrenamiento deportivo con la mirada puesta en los siguientes objetivos:

- Desarrollar metodologías que permitan analizar y comparar los programas de formación existentes.
- Definir competencias profesionales consensuadas para las 4 áreas de formación.
- Identificar y promocionar ejemplos de buenas prácticas promoviendo la innovación particularmente en el ámbito de las Tics.
- Desarrollar un modelo curricular para cada una de las áreas de formación.

Reseña en torno al profesor de educación física europeo desde el punto de vista del profesor doctor Manuel Vizuete.

Cuando hablamos del profesorado de educación física en Europa, no estamos hablando de un problema menor. A tenor de diferentes estudios y con la ampliación actual de la comunidad europea, estamos hablando de más de 500.000 empleos a tiempo completo, solo en la enseñanza secundaria, y de más de 1.000.000 de personas que trabajan en alguna actividad relacionada con la educación física en Europa.

En un mercado de trabajo sujeto a la oferta y la demanda y a los cambios de usos y costumbres respecto a la actividad física y al deporte, hemos de destacar que, pese a ser una actividad profesional en demanda creciente, la escasa tradición y su *bisoñez*, hacen que adolezca, en el conjunto europeo, de graves problemas estructurales, así, en muchos países hay demasiados titulados para el mercado de trabajo disponible, mientras que en otros países la oferta de puestos de trabajo supera con creces a la demanda de empleo. A todo ello, hay que añadir, los problemas de la estacionalidad que en determinadas áreas de Europa afecta a determinados perfiles profesionales o tipos de empleo.

La realidad europea ha exigido, también en la Educación Física y en el Deporte, un esfuerzo por la integración como posibilidad de trabajar juntos en la construcción de un concepto europeo de Educación Física y de Deporte desde la diversidad de las diferentes culturas. Este ha sido el principio que ha animado a los diferentes estudios desarrollados en Europa durante la última década, cuya síntesis podemos encontrar en los diferentes trabajos del Comité Europeo de Educación Física

Sabemos que, en casi todos los países, la formación de los profesores de educación física está organizada en las universidades con el suficiente nivel académico, científico y de práctica profesional, sin embargo, se hace preciso asegurarnos de que existe, además, un adecuado desarrollo de la disciplina.

A la vista del trabajo realizado por el Comité se expresa en él que no existen diferencias esenciales, de fondo académico, en la formación de los profesores de educación física en los diferentes países de la Unión Europea y Suiza pertenecientes al Comité. Sí es posible detectar diferencias de forma y de acción docente relacionadas con aspectos culturales y con la propia historia de la disciplina en cada uno de los países: denominaciones, coeducación, enfoques de los objetivos docentes, etc.

La formación del profesorado

La formación del profesorado europeo de Educación Física ha seguido, y mantiene, criterios múltiples y dispares que contribuyen al mantenimiento de la confusión conceptual, teleológica y de crisis de identidad que afecta a la disciplina, sin tener en cuenta las nuevas incorporaciones de países a la UE, estamos hablando de 400 instituciones de formación en las que, a pesar de pomposas denominaciones de pretensión científica, en definitiva, el destino de sus titulados es la enseñanza de la educación física en los diferentes niveles del sistema educativo. En el panorama europeo de formación de profesores de educación física, la formación del profesorado se hace mayoritariamente en las universidades; en algunos casos el sistema universitario coexiste con otros planteamientos de formación de Escuelas de Formación del Profesorado, como es el caso de Austria, Bélgica y España, en tanto que, otros países inician una formación centrada en la formación de técnicos deportivos de alto nivel que ante el sistema cerrado de las federaciones deportivas, se ven obligados in extremis a optar por la docencia de la educación física y su integración en el sistema educativo, no sin una fuerte sensación de fracaso profesional. Es el caso de Alemania, Austria, Dinamarca, España, Italia, y casi la generalidad de los países del este; países, todos ellos, en que las viejas estructuras de corte deportivista han acabado accediendo, en muchos casos a regañadientes, a la universidad, pero sin entender ni aceptar ni el sistema universitario ni integrarse de facto en el mismo. En una palabra, han entrado físicamente en la universidad, sin que la universidad o lo universitario haya entrado en ellas, con el consiguiente déficit de ciencia y de prestigio.

Una de las causas de todo este problema es la carencia de una definición profesional o de un estatuto europeo que defina los campos profesionales y los niveles de competencia de los diferentes perfiles, cuestión ésta harto difícil por los complejos entramados de conflictos de intereses que se dan cita en el mundo de las Actividades Físicas, y el Deporte.

La intención general de los estudios de educación física es dar a los estudiantes una base de conocimientos sobre la disciplina, el conocimiento de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y proporcionarles una idea clara del papel que debe desempeñar el profesor en la creación, innovación y en el desarrollo de una educación con igualdad de oportunidades, así como en su responsabilidad ante la sociedad y los cambios que se producen.

Es así como se plantean los diferentes campos de estudio, a saber:

1. Actividades Físicas y Deportivas:

a) Teoría y la práctica se consideran en una sola categoría ya que, la mayor parte de la teoría se encuentra asociada a la práctica. Esta consideración ha sido tenida en cuenta en lo que respecta a desarrollo de habilidades y competencias motrices.

b) Métodos de enseñanza y aprendizaje, aunque asociados han de considerarse por separado, teoría y práctica, ya que afectan directamente a los procesos de enseñanza de los niños.

2. Ciencias de la Educación y de la Enseñanza:

a) Se consideran las materias generales para poder conocer el peso curricular que se otorga en relación con los estudios aplicados de la misma ciencia. Ej. Pedagogía General respecto a Pedagogía Deportiva.

b) Prácticas docentes. No se consideran, en este caso, las que son obligatorias en algunos países, con posterioridad a la obtención del título, para el ejercicio profesional.

3. Ciencias Naturales y Biológicas:

a) Cursos generales. Ej. Fisiología General.

b) Cursos aplicados. Ej. Fisiología del ejercicio.

4. Ciencias Humanas y Sociales:

a) Cursos generales. Ej. Psicología General.

b) Cursos aplicados. Ej. Psicología de la Educación Física.

5. Trabajo Científico:

Se refiere a tesis, tesinas o investigaciones que no forman parte de trabajos de cursos o de asignaturas.

6. Otros:

Se incluyen aquí aquellos cursos o materias específicas que, en cada Universidad, aportan su propia visión de la disciplina.

7. Prácticas docentes en la escuela:

Aquellas que se realizan después de la obtención del título académico y que son obligatorias para el ejercicio profesional.

8. Cuantificación del trabajo del alumno:

Para la cuantificación del trabajo del alumno en cada uno de estos bloques y entender el esfuerzo que suponen los estudios, se adoptó el criterio de créditos ECTS.

El nuevo perfil de profesor de educación física europeo

La evolución experimentada por la disciplina en las últimas décadas junto a las demandas y exigencias sociales sobre la educación física, han planteado un cambio de posiciones y del perfil exigible al profesorado que podríamos resumir en que lo que se persigue es un profesional con conocimientos y habilidades de educación más que de enseñanza.

Es precisamente la inclusión del marco relacional institucional europeo, el que puede modificar el estado de cosas, promoviendo en intercambio científico investigador e influyendo directamente sobre el profesorado y sobre el currículum a través de los resultados de la investigación aplicada.

Uno de los pilares del nuevo espacio europeo de educación superior es la delimitación de las competencias que se esperan de los titulados universitarios, lo que da idea de la importancia de definir el tipo de profesional al que se pretende formar en los estudios universitarios.

CAPÍTULO I.-MARCO TEÓRICO.

4.-EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA.

4.1.-El conocimiento del contenido.

4.2.-La educación física como disciplina científica.

4.3.-La investigación en educación física.

4.- EL CONOCIMIENTO DE LA MATERIA.

4.1.-El conocimiento del contenido.

"...el impacto de la presunta superioridad de la teoría, unida a la poca consistencia de la práctica han restado cualificación profesional al profesorado" (Benejam, 1986).

"en la necesaria simplificación de la complejidad de la enseñanza en el aula, los investigadores han ignorado un aspecto central de la vida en el aula: el contenido de la instrucción, la materia... No se ha preguntado como la materia se transforma de conocimiento del profesor a contenido de la instrucción" Shulman.

El conocimiento del contenido a enseñar ha sido durante muchos años el único conocimiento profesional de muchos profesores, especialmente de secundaria y universidad

Resulta absurdo enseñar a enseñar sin tener un conocimiento específico. Hay que enseñar a enseñar algo y para eso es preciso saber ese algo previamente. Conviene detenerse en la importancia del conocimiento en profundidad de la materia porque, como reacción, quizás, contra la atención exclusiva que tradicionalmente se ha dado a los contenidos científicos en la preparación del profesorado, se generaron propuestas que relativizan la importancia de este contenido.

No se ha cuidado en muchos momentos de la reciente historia el conocimiento disciplinar debido en gran medida a la excesiva formación en contenidos de épocas

anteriores donde se fundamentaba la formación del enseñante en el conocimiento de las diferentes materias o disciplinas. Esa reacción ha contribuido al efecto contrario, a caer en el más puro pedagogismo vacío.

Las capacidades que hoy se pretenden conseguir en los futuros profesores serán conseguidas si son desarrolladas desde los contenidos específicos de cada una de las materias que desarrollan una disciplina.

Para un profesor de una materia concreta es esencial el conocimiento de su asignatura, de tal manera, que la forma en que conozca su materia se reflejará en la forma en que la enseñará. Pero, a diferencia de la tradición académica, los profesores necesitan otros conocimientos además del contenido de la materia, entre ellos el conocimiento didáctico del contenido del que hemos hablado en el capítulo anterior, que les permite transformar el contenido a enseñar en materia enseñable.

Las actividades y prácticas pedagógicas de cada profesor dependen en gran parte de la asignatura que imparte, ya que cada materia tiene unas tradiciones sobre la mejor manera de enseñarlas y aprenderlas y unas actividades de instrucción específicas que los profesores utilizan en sus clases.

Hay que señalar que la preocupación por el conocimiento del contenido del profesorado se ha abordado desde distintas disciplinas. Marcelo revisó las clasificaciones que diversos autores han hecho del conocimiento del contenido de los profesores y señala la coincidencia con establecer un conocimiento sustantivo o declarativo que incluya tanto el cuerpo de conocimiento elaborado de la materia, como los marcos teóricos, estructura interna y las tendencias de la disciplina y un conocimiento sintáctico o procedimental que incluya los marcos o paradigmas de investigación asumidos por la comunidad científica.

Unos bajos conocimientos de educación física por parte del profesorado suponen una barrera para la enseñanza. La falta de conocimientos de la materia a enseñar del profesorado supone una dificultad para diagnosticar las dificultades de aprendizaje e incluso puede reforzar los errores conceptuales y las ideas alternativas de los estudiantes. . Los profesores que enseñan educación física tienen que tener ellos mismos un buen conocimiento de las materias y ciencias convergentes objeto de su enseñanza.

El conocimiento del contenido influye en las explicaciones y en el discurso en clase del profesorado. Un mayor conocimiento del contenido hace que los profesores hablen menos y en periodos más cortos, realizan menos preguntas pero de más nivel cognitivo y evalúan mejor las respuestas de los estudiantes.

La falta de conocimientos de la materia a enseñar del profesorado supone una dificultad para diagnosticar las dificultades de aprendizaje e incluso puede reforzar los errores conceptuales y las ideas alternativas de los estudiantes.

El punto de partida al iniciar la investigación era investigar acerca de la preparación didáctica de los futuros profesores del área de educación física. Indagar sobre la formación inicial de los profesores que se encuentran en situación activa de enseñanza en centros de educación secundaria. Desde este apartado observaremos si los conocimientos sobre la materia de estudio son suficientes para su posterior desarrollo profesional.

Además de constatar el dominio de la materia, nuestro interés se centra principalmente si en el área de educación física, a diferencia de otras áreas, las implicaciones didácticas han sido desarrolladas en los estudios universitarios o si como en otras materias se forma profesionales conocedores de la materia pero desconocedores del cómo enseñarla. Si es indispensable un conocimiento de la materia, éste no genera por sí mismo ideas de cómo presentarlo a diferentes alumnos y en diferentes contextos o niveles de enseñanza, de aquí surgen los interrogantes que nos planteamos. Creemos que debe haber algo más que la simple transmisión de conocimientos para poder llevar a cabo la laboriosa tarea de la enseñanza.

En la formación del profesorado de secundaria en España el conocimiento del contenido de la materia ha sido casi el único objeto de enseñanza en la formación universitaria, se ha olvidado generalmente toda formación didáctica con respecto a dichos contenidos. Se ha responsabilizado a los "cursos de adaptación pedagógica" la formación didáctica para los profesionales de las diferentes carreras universitaria que pretendían formar parte del profesorado de educación secundaria. Con la consecución del CAP ya se estaba capacitado para ser enseñante de la materia pertinente en los centros de secundaria, bachillerato unificado polivalente, BUP o curso de orientación universitaria, COU. Independientemente de la procedencia académica, Matemáticas, Biología, Química, Historia, Educación Física,... todos los futuros enseñantes de

secundaria debían pasar por una formación pedagógica que distaba bastante en cuanto a las materias o licenciaturas previas y armonizando en todos los casos en didácticas generales no en las específicas de cada materia.

El énfasis en las relaciones integrales entre la enseñanza y las disciplinas académicas de las humanidades deja en claro que la formación docente es responsabilidad de toda la universidad, y no sólo de los institutos pedagógicos o los departamentos de educación. Los programas de formación del profesorado ya no podrían restringir su actividad a la didáctica y la supervisión, que son ámbitos de libres contenidos. El énfasis en el conocimiento didáctico de la materia a enseñar impregnaría el currículo de la formación de profesores.

MacNamara, 1991, se cuestiona si el estudio de Shulman se hubiera hecho de otras áreas, no de las tradicionales académicamente, biología, matemáticas,... sino de música, arte,... extraería las mismas conclusiones o no.

Si introducimos este estudio en el área de la Educación Física, ¿los resultados podrían ser diferentes?. Este es uno de los interrogantes que nos planteamos en esta investigación. Si como tradicionalmente se considera la educación física como materia de enseñanza ha tenido o ha carecido de esa formación de profesionales cualificados para la enseñanza, si su formación se ha centrado en los contenidos sobre la materia o si ha ido más allá y ha formado profesionales capacitados para la enseñanza mediante la formación en conocimiento didáctico del contenido. Observaremos si en la formación académica inicial del futuro profesorado de educación física se han tenido en cuenta aspectos tan importantes como el conocimiento de los alumnos, de los diferentes contextos, el conocimiento del currículum, los fines y objetivos, los procesos de aprendizaje, los materiales y los recursos, los espacios,... y no sólo el conocimiento de las diferentes disciplinas que desarrollan la materia de educación física, (anatomía, biología, fisiología, biomecánica, motricidad, historia de la educación física, deportes, danza, expresión,...).

La propuesta que actualmente siguen los profesores de educación físicas es la que considera que el buen profesional de secundaria es aquel que no sólo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino también el que tiene un "conocimiento didáctico" de dicho contenido, sería función de las didácticas específicas proporcionar dicho conocimiento. Las didácticas específicas tratarán de transformar la

materia como contenido de enseñanza en contenidos didácticamente adecuados a los alumnos a los que va dirigida, al contexto en el que se desarrolla, a los objetivos que persigue.

Parece obvio que los profesores que enseñan educación física tienen que tener un sólido conocimiento de las materias que componen el corpus científico-didáctico de la educación física, tanto en los aspectos sustantivos (los conocimientos básicos de la materia, los marcos teóricos y la estructura interna de la disciplina), como en los aspectos sintácticos sobre la fundamentación y evolución de los paradigmas de investigación.

Algunos aspectos específicos relacionados con el conocimiento del contenido que tiene que conocer el profesorado de educación física son:

- a. Los problemas que originaron la construcción del conocimiento específico.
- b. Los obstáculos epistemológicos asociados y las estrategias metodológicas empleadas en la construcción del conocimiento científico.
- c. Las interacciones educación física-tecnología-sociedad.
- d. La educación física actual y sus problemas.
- e. Conocer contenidos interesantes y asequibles para el alumnado y poseer la actitud, la inquietud y la capacidad para seguir aprendiendo nuevos contenidos.

Según Kahan et al. En 2003 el conocimiento del contenido se caracteriza en que la competencia en un área requiere de tres componentes:

- a. una construcción profunda del conocimiento efectivo o de hecho.
- b. entendimiento de las ideas e información en referencia a un marco específico.
- c. organización del conocimiento en el sentido de facilitar explicaciones y aplicaciones del contenido.

Para la mayoría de los investigadores el conocimiento disciplinar es la base fundamental del CDC, el punto de partida para poder originar CDC.

4.2.-La educación física como disciplina científica.

Se hace preciso definir cuáles son las principales ciencias que inciden en la Educación Física y en qué medida el profesor ha de buscar y aportar los recursos que favorezcan la capacidad esencial del profesor de Educación Física tanto en lo científico como en los fundamentos didácticos y procedimentales que se aportan desde las ciencias.

La propia naturaleza de nuestra materia la sitúa en tres grandes grupos iniciales:

- Ciencias de la naturaleza y la salud: se integran en este grupo las ciencias que afectan a la vida y a la existencia de la persona, son las ciencias que nos explican las bases biológicas y fisiológicas del movimiento. Podemos incluir en este grupo a: la anatomía, la fisiología del ejercicio, la biomecánica, la física, la medicina, la biología, la nutrición, la higiene, la informática, la telemática.
- Ciencias sociales: son aquellas ciencias teóricas que nos proporcionan los conocimientos y recursos necesarios para entender y conducir los procesos educativos relacionados con el medio en el que se desenvuelven los alumnos y las alumnas, la importancia de la educación física y el deporte como fenómeno social y de comunicación. Incluimos en este grupo a: la historia, la literatura, la música, la economía, las ciencias de la información y de la comunicación.
- Ciencias de la Educación: establecen los principios psicológicos y pedagógicos que rigen el comportamiento de los alumnos, sus intereses y sus formas de adquirir y asimilar los conocimientos en las distintas edades, así como la forma de organizar y estructurar los procedimientos, las actividades y los conocimientos. Entre estas ciencias distinguimos: la psicología, la pedagogía, la sociología, la didáctica.

4.3.-La investigación en educación física

Para poder defender con convicción que la investigación en educación física es importante, necesitamos comprender cuál es esa investigación, en qué consiste, cuál es

su forma y sustancia, comprender las actuales tendencias en la investigación y qué sugieren en cuanto a futuros desarrollos.

En este particular momento de la historia es completamente apropiado reflexionar sobre la investigación en el campo de la educación física desde una perspectiva europea, ahora que las fronteras están más abiertas que nunca y que los países dentro del continente y los adyacentes son cada vez más interdependientes económica, militar y culturalmente.

No deberíamos tener ninguna duda de que el campo de estudio en la educación física ha experimentado un crecimiento sustancial en las últimas décadas, lo que puede parecer un curioso contrapunto a las voces que dicen que la educación física escolar está en declive y que las subdisciplinas del deporte y el ejercicio físico dominan el campo en las universidades.

La cantidad de investigadores activos en el campo de la investigación educativa va creciendo, son muchos los nuevos doctorados, el campo de la pedagogía está en situación floreciente y buena parte del crecimiento se debe a la contribución de investigadores europeos.

El interés por los profesores y la enseñanza se ha visto superado hasta cierto punto por un interés sobre los que aprenden y el proceso de aprendizaje en sí, es en esta cuestión donde se han producido los desarrollos teóricos más interesantes.

Se ha notado lo que parece ser una disminución de la investigación curricular, es probable que parte de dicha investigación haya pasado de los temas curriculares a los relacionales. La construcción social del conocimiento ha sido un elemento importante en muchos estudios relaciones de autores europeos. A menudo se detecta la tendencia a teorizar sobre las relaciones entre el conocimiento de los estudiantes y algunos aspectos curriculares tales como las estrategias, tácticas y habilidades en el juego.

Dos tendencias en particular comienzan a abrirse camino entre los investigadores al aumentar los trabajos publicados en revistas pedagógicas, una de ellas son los estudios sobre la motivación de alumnos y profesores y la otra sobre el ejercicio, la salud y los estilos de vida.

Una cuestión que está presente en los estudiosos sobre la educación física es si estas investigaciones tienen su aplicación en la práctica y podemos decir que si hay evidencia de que la investigación sobre educación física se lleva al aula. La investigación la hacen los investigadores y luego pasan a los profesores a través de los cursos de formación y las jornadas de desarrollo profesional para que se ponga en práctica. La investigación realizada por los que practican la educación física sería la forma de salvar la brecha entre la investigación y la práctica.

En nuestro campo de educación física cada vez se consolida más el verdadero objetivo de investigaciones pedagógicas, pero todavía tenemos camino por delante para desarrollar conceptos y teorías que nos permitan considerar las relaciones entre currículo, enseñanza y aprendizaje y la más amplia cultura física en la que se enmarcan la educación física escolar y otras formas de pedagogía deportiva. Está claro que no se trata de una tarea fácil, pero tenemos herramientas a nuestra disposición para llevarla a cabo. Sin perspectivas y conceptos teóricos que saquen a la luz las relaciones entre pedagogía y fenómenos culturales más amplios, nos vemos seriamente obstaculizados en nuestra capacidad de pensar sobre el modo en que nuestras investigaciones, como esfuerzo colectivo, pueden servir de base para informar a la política y enriquecer la práctica.

La investigación sobre la educación física es importante pero necesita ser todavía más importante y para más gente. Como campo de investigación estamos llegando a una fase de desarrollo más madura y que hay evidencia de un consenso teórico con respecto al verdadero objetivo de estudio de la educación física que desde nuestro campo creemos que es la pedagogía.

CAPÍTULO I.-MARCO TEÓRICO.

5.- CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.

5.1.-Conceptualización.

5.2.-Componentes del CDC.

5.3.-Cuestionamiento en formación inicial.

5.4.-Modelo didáctico de razonamiento y acción.

5.5.-Modelos de formación de CDC.

5.6.-El conocimiento práctico.

5.7.-Autobiografía y CDC.

5.-CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO.

En una de nuestras hipótesis iniciales nos cuestionamos la poca influencia y uso que tiene para informar y ayudar en la toma de decisiones didácticas de los profesores en ejercicio la formación que reciben en los centros universitarios.

Una de las cuestiones más relevantes en los estudios enmarcados en el paradigma del pensamiento del profesor es la que dirige su atención a intentar identificar las discrepancias entre lo que los futuros profesores aprenden durante su período de formación inicial en la universidad y el uso que hacen de esa formación en su quehacer práctico como enseñante.

La translación del conocimiento científico al conocimiento escolar ha sido estudiado por numerosos teóricos de la educación (Dewey, 1902; Schwab, 1973;

Bernstein, 1975; Chevallard, 1991). Hasta hace poco el conocimiento escolar era visto como una versión simplificada del conocimiento de los expertos. Debido a que los conocimientos científicos se han construido socialmente en ámbitos no escolares, su introducción al sistema de enseñanza obliga a una serie de modificaciones que afectan su estructura y su funcionamiento. Es difícil clarificar los criterios de la traslación de conocimientos científicos al discurso escolar.

En el estudio realizado al respecto por Calderhead y Miller (1985) señala que los estudiantes para profesores basaron sus acciones más en las observaciones de otros profesores y en su experiencia personal que en los conocimientos adquiridos en los cursos de la universidad, con la trascendencia que este estudio tiene para cuestionar años y años de investigación y desarrollo de la docencia universitaria.

En la misma línea de cuestionamiento sobre lo que los estudiantes para profesores aprenden, Robegno (1992) plantea como posible causa el hecho de que el conocimiento adquirido en la cultura de la universidad no es fácilmente aplicable a la cultura del aula.

Los resultados de estas investigaciones indican que el desarrollo del contenido pedagógico era un proceso que conducía a diferenciar el conocimiento del contenido en relación con las interacciones que se producen entre una nueva tarea, un nuevo ambiente y unas nuevas capacidades e intencionalidades de los alumnos del aula.

Investigaciones propias de nuestra área realizadas por Graham, Manross y Sitzman (1993) destacan que los profesores muestran un buen dominio del contenido y conocen desde una óptica kinestésica cómo es la realización pero tienen grandes dificultades para explicar lo que ellos saben, presentando bajos niveles en la comprensión funcional del movimiento a enseñar, los términos descriptivos y palabras claves a utilizar, así como la organización útil de la práctica que les permitiera coherentemente y confiadamente planificar y enseñar de una forma exitosa y motivadora. Asimismo muestran déficits en la comprensión adecuada respecto a la progresión de la tarea y en la selección de los juegos que serían exitosos y motivadoras para sus alumnos. Esto les lleva a aprender de una clase a la siguiente, modificando el contenido y la instrucción de la siguiente clase en función de la experiencia aprendida en la anterior.

La tradicional yuxtaposición entre conocimiento disciplinar y conocimiento pedagógico da respuesta a la pregunta ¿cuál es el conocimiento que los profesores deben poseer? y no ha tenido ni tiene respuesta. Para muchos sistemas educativos lo importante es que los profesores conozcan la materia que enseñan. Una línea de investigación y práctica ha venido a ofrecer algunos puentes significativos entre ambos elementos, nos estamos refiriendo a los trabajos sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido.

El conocimiento del contenido incluye diferentes componentes, de los cuales dos son los más representativos; conocimiento sintáctico y sustantivo. El conocimiento sustantivo se constituye con la información, las ideas, los tópicos a conocer, es decir, el cuerpo de conocimiento generales de una materia, los conceptos específicos, definiciones, convenciones y procedimientos. El conocimiento didáctico del contenido aparece como un elemento central de los saberes del formador. Representa la combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. En los últimos años se ha venido trabajando en diferentes contextos educativos para clarificar cuáles son los componentes de este tipo de conocimiento profesional de la enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido, como línea de investigación, representa la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación del profesorado. El conocimiento didáctico del contenido nos dirige a un debate en relación con la forma de organización y de representación del conocimiento, a través de analogías y metáforas. Plantea la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que puedan desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión de los alumnos.

Las relaciones entre alumnos-tareas de aprendizaje-ambiente de aprendizaje se constituyen pues en la unidad fundamental de cómo se desarrolla el conocimiento del contenido pedagógico.

Durante los últimos treinta años la traslación del conocimiento científico al escolar ha cambiado radicalmente debido a la emergencia de la investigación en didáctica de la ciencia que ahora ilumina la selección y adaptación de conocimientos científicos a sistemas educativos. Chavallard en 1991 llama a este fenómeno

transposición didáctica para distinguirlo de la mera traslación de conocimientos sin mayor fundamento teórico.

5.1.-Orígenes del CDC.

Los orígenes del conocimiento didáctico del contenido como línea de investigación los encontramos en el autor norteamericano Lee Shulman y sus colaboradores. Especialmente Shulman (1986) desarrolló y dio a conocer una nueva estructura teórica en cuanto al conocimiento y formación de los profesores, introduciendo el término Conocimiento del contenido pedagógico, no obstante el término pedagógico fue sustituido por didáctico en autores como Marcelo (1992), Doyle (1992) y Bolívar (2005). Shulman consideró que se debía conjugar durante la formación inicial de los profesores el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, de manera que estos pudiesen contar con una formación más idónea. Conjuntamente con sus colaboradores desarrollaron el CDC, específicamente estudiaron en los profesores en formación el contenido disciplinar que ellos adquirirían y cómo repercutía ese conocimiento en la enseñanza de estos individuos a la hora de iniciarse como profesores.

Para entonces, el CDC fue definido como la interconexión de tres tipos de conocimiento:

El conocimiento del contenido disciplinar.

El conocimiento didáctico en sí.

El conocimiento del currículo.

En el caso de España, dos referentes importantes son Carlos Marcelo y Salvador Llinares que trabajan en la línea del conocimiento profesional del profesor. Es en 1992 cuando ambos coincidieron en el Congreso “las didácticas específicas en la formación del profesorado”, realizado en Santiago de Compostela.

Carlos Marcelo presentó la ponencia titulada *“Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido”*.

Salvador Llinares participó con la ponencia titulada *“Aprender a enseñar matemáticas. Conocimiento de contenido pedagógico y entornos de aprendizaje”*.

5.2.-Conceptualización.

"Una segunda clase de conocimiento del contenido es el conocimiento didáctico que va más allá del conocimiento del tema per se hacia la dimensión del tema para la enseñanza" (Shulman, 1986).

Este concepto fue propuesto por Shulman en 1983, en la conferencia que dio en la Universidad de Texas, en Austin, bajo el título: " El Paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza". Se considera clave para la investigación y la mejora de la práctica docente del profesorado. Lo que proponía el autor era centrar la atención en el estudio del pensamiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura.

El CDC es un elemento central del conocimiento del profesor y resulta fundamental hoy para promover el desarrollo profesional del profesorado.

El CDC incluye las conexiones entre los conocimientos de la materia y didácticos del profesor. Esta interacción permite la transformación del contenido para su enseñanza.

"Con CDC nos referimos a aquellos aspectos del contenido, cuyo conocimiento es relevante para la enseñanza, incluyendo los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros" Shulman 1986.

Según Gudmundsdottir 1990,

"es la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza y distingue al profesor veterano del novel, y al buen profesor del erudito". Este conocimiento se construye con y sobre el conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos.

Según Fenstermacher (1986), un profesor sabe algo que otros no comprenden, presuntamente los alumnos. El profesor puede transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Se trata de formas de expresar, exponer, escenificar o de representar de otra manera ideas, de suerte que los que no saben puedan llegar a saber, los que no entienden puedan comprender y discernir, y los inexpertos puedan convertirse en expertos. Así pues, el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar. Luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender.

El conocimiento didáctico del contenido adquiere particular interés porque identifica los cuerpos de conocimientos distintivos para la enseñanza. Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza. El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo.

Además del conocimiento per se de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. El contenido de orientación disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum.

La comprensión o imagen de la materia genera un modo de organizar y gestionar la clase, al tiempo que mediatiza el pensamiento y la acción, expresa sus propósitos,

está implicada en sus valores y creencias sobre la enseñanza, y guía intuitivamente sus acciones y tareas.

Realizar CDC sería recrear o reconstruir el contenido de acuerdo con las perspectivas propias y el contexto de la clase, convirtiéndolo en "enseñanza".

El CDC representa una relación feliz entre profesor, alumnos, materia y contexto.

El CDC simboliza *“la confluencia de esfuerzos de investigadores didácticos con investigadores de materias específicas preocupados por la formación de analogías y metáforas”* Marcelo (2002).

Veal y MaKinster (1999) consideran que es una estructura con características particulares que le permite al profesor transferir a sus estudiantes el conocimiento que éste tiene sobre un contenido disciplinar. Esta estructura contiene las diversas maneras de representar ideas, analogías, ejemplos adecuados, ilustraciones y explicaciones, tanto de forma verbal como escritas, de forma que la transferencia del conocimiento se haga comprensible a los estudiantes. Podemos entender el CDC como un conocimiento práctico con el que el profesor persigue, mediante estrategias metodológicas diversas, hacer que el estudiante capte y aprenda un contenido disciplinar. Todo esto visto como una sola pieza de la didáctica.

Talanquer (2004) habla sobre distintas acepciones o puntos de vista sobre el CDC como por ejemplo:

Es el resultado de la aplicación del conocimiento didáctico y pedagógico de carácter general a la enseñanza de una disciplina en particular.

El desarrollo del CDC ocurre, principalmente, a través de la experiencia y la práctica en el aula.

El CDC debería ser el eje central en el diseño curricular en los programas en formación profesional, procurando el análisis y la reflexión en espacios integrados así como la discusión del contenido disciplinar desde el punto de vista didáctico-pedagógico.

Si este tipo de conocimiento tiene una clara influencia en la eficacia del docente en el aula, resulta interesante tratar de identificar de qué manera el CDC determina la forma de pensar del docente, las decisiones que toma, y las acciones que emprende en clase.

El estudiante juega un papel fundamental en el CDC del profesor, tanto es así que los autores citados hacen especial hincapié en las concepciones alternativas y en general, a todo el conocimiento con el que el estudiante llega al curso, además de la actitud de este último respecto a determinados conceptos o situaciones propias de la materia a estudiar.

Conocer al estudiante es un paso crucial para mejorar la enseñanza de cualquier disciplina, ya que el profesor puede planificar y tomar decisiones a partir de lo que éste conozca de sus alumnos.

5.3.-Componentes del CDC

El CDC se representa con componentes muy diversos, es lo que según Hashweh, 2005, se denomina bajo el término "construcciones didácticas del profesor".

Shulman distingue por primera vez solamente dos componentes básicos del CDC:

- a. El conocimiento que tiene un profesor de los estudiantes como aprendices. Incluye el conocimiento detallado de las ideas previas de los estudiantes sobre un tema, las dificultades que surgen en la construcción de ciertos contenidos y en su aprendizaje, así como el interés y la motivación que pueden suscitar esos contenidos.
- b. El conocimiento de la enseñanza de temas concretos. El conocimiento detallado de un tema facilita al profesor anticipar los componentes y relaciones entre los contenidos que pueden representar más problemas para su comprensión.

Señala de igual forma como enriquecedores de la materia y generadores de CDC al conocimiento de los alumnos, conocimiento del currículo, conocimiento del contexto y al conocimiento de la pedagogía.

Como componentes del CDC están las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. Estarían las decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos que se proponen en las clases, las tareas apropiadas y los criterios y formas empleadas para la evaluación del aprendizaje.

- a. Concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una materia.
- b. Nivel de enseñanza.
- c. Contexto de enseñanza.
- d. Objetivos.
- e. Materiales y medios propuestos en las clases.
- f. Tareas apropiadas
- g. Criterios y formas de evaluación del aprendizaje.
- h. Conocimiento de los alumnos.
- i. Conocimiento del aprendizaje.
- j. Conocimiento del currículum.
- k. Conocimiento del contexto.
- l. Conocimiento de los fines y objetivos.
- m. Conocimiento de pedagogía.
- n. Conocimiento del contenido específicamente pedagógico.
- o. Conocimiento sustantivo y sintáctico de una disciplina.

Posteriormente, su alumna Grossman concluyó que los componentes del CDC también implican:

- a. Conocimiento del currículo y del contexto de aprendizaje.
- b. Conocimiento sobre los estudiantes y las estrategias didácticas.

El principal valor del CDC está en la posibilidad que tiene un profesor de integrar todos estos componentes.

Según Shulman, 1987, existen siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza, éstas son:

- a. Conocimiento del contenido
- b. Conocimiento didáctico general
- c. Conocimiento curricular
- d. Conocimiento didáctico del contenido
- e. Conocimiento de los alumnos
- f. Conocimiento de los contextos educativos
- g. Conocimiento de los fines y valores educativos

Grossman en 1990 definió posteriormente estos siete conocimientos en cuatro grupos más generales.

- a. Conocimiento didáctico general.
- b. Conocimiento del contenido.
- c. Conocimiento didáctico del contenido.
- d. Conocimiento del contexto.

Para Reynolds los componentes del CDC están contemplados en los siguientes puntos:

- a. Propósitos para enseñar un contenido, concepto, y o destreza en concreto a un determinado nivel.
- b. Una secuencia amplia de conceptos, destrezas, etc. a enseñar en un nivel en concreto para un grupo de estudiantes.
- c. Cómo escoger, criticar, adaptar y utilizar materiales y recursos para la materia que se va a enseñar.
- d. Comprensión de conocimientos, destrezas, habilidades e intereses de los estudiantes cuando estudian una materia en concreto.

Para Smith y Neale, el conocimiento didáctico del contenido incluye:

- a. El conocimiento de los conceptos científicos por los estudiantes.
- b. Las estrategias de enseñanza.
- c. El cambio conceptual.
- d. La formación y elaboración del contenido.

Para Carter, 1990, el CDC incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos, saber explicar, en las situaciones concretas de clase. Incluye:

- a. El conocimiento de los profesores sobre los intereses de los estudiantes.
- b. Sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina
- c. Los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje.

El conocimiento didáctico del contenido sería la intersección del conocimiento cultural general, de los principios generales de enseñanza y aprendizaje y del conocimiento del contenido de la materia específica.

Lo que daría lugar a un conocimiento didáctico del contenido sería la investigación en el aula de los académicos de los procesos de investigación disciplinar que producen conocimiento de contenidos y la investigación educativa que produce conocimiento pedagógico. Somos partidarios de considerar a la enseñanza como actividad académica con el mismo rango que la investigación. Para superar este debate entre enseñanza e investigación, Boyer, 1990, incluye en su libro cuatro dimensiones distintivas e interrelacionadas y son: investigación, integración, aplicación y enseñanza.

Durante los primeros años es cuando los profesores desarrollan más esquemas prácticos de acción y es cuando se reestructura y desarrolla en mayor grado su propio conocimiento didáctico del contenido, que es un importante indicador del tránsito de profesor novel a experto.

Son numerosos los factores que pueden influir en una adecuada transformación didáctica del contenido. Entre estos, cabe destacar los conocimientos y habilidades necesarias para gestionar adecuadamente los espacios y tiempos, los recursos didácticos, el grupo-clase,... en orden a lograr una enseñanza eficiente. Pero sin duda, los aspectos de comunicación docente-discente configuran uno de los factores más relevantes de la presentación, de la puesta en escena y de la recreación del saber enseñado. Desde nuevas perspectivas de búsqueda de la calidad y la equidad en la enseñanza, los estudios sobre la presentación del conocimiento y sobre su puesta en escena y su reconstrucción deberían ocupar un lugar destacado de la investigación y de la formación sobre la

práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario mejorar las competencias para la comunicación docente por muy diferentes motivos, aunque podamos sintetizarlos en una idea: la de su necesidad para crear las condiciones favorables para optimizar las posibilidades de aprendizaje.

Caracterizamos el CDC del profesor en general:

- a. Conocimiento del contenido disciplinar.

Conocimiento y dominio de conceptos, imágenes y estructuras básicas.

Conocimiento con otros contenidos disciplinares.

- b. Conocimiento sobre la enseñanza (metodología para hacer y construir conocimiento).
- c. Vincula de manera significativa los dos anteriores.
- d. Posee estructura de transferencia de conocimiento mediante una diversa gama de acciones y esquemas.
- e. Conocimiento sobre el aprendizaje y los estudiantes (este conocimiento induce a mejorar la toma de decisiones).

Concepciones alternativas de los estudiantes.

Actitudes.

Errores.

Blanco et al. en 1995 destacan dos aspectos o componentes dentro del conocimiento profesional de los profesores, la componente estática y la componente dinámica.

La primera se refiere a aspectos de interés general que son independientes de un profesor en particular y del ambiente específico en el cual desenvuelve el trabajo el docente, tiene la particularidad de ser impersonal y puede ser adquirida a través de materiales y métodos diversos.

La componente dinámica la definen estos autores como la parte del conocimiento profesional que se genera y evoluciona a partir de los propios conocimientos, creencias y actitudes, que requiere implicación personal, y que

evoluciona mediante un proceso didáctico entre la teoría asimilada y la práctica desarrollada, entendiendo al profesor como una persona reflexiva que a partir de su actividad docente se plantea reconsiderar su conocimiento estático, modificando o reafirmando parte del mismo.

El profesor debe manejar por un lado un conocimiento del contenido del curso en el que se esté trabajando, conocer las distintas estrategias y metodologías de enseñanza, el contenido curricular de la materia a enseñar, el contexto en el que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante con quien desarrollará su trabajo (concepciones alternativas, dificultades, ventajas y actitud frente a la materia), el material de apoyo didáctico y, finalmente, cómo será evaluado el contenido enseñado.

Cuando el profesor en ejercicio pone en funcionamiento toda esta estructura, la misma pasa a formar parte de un ejercicio de retroalimentación personal que le permite al profesor activar la componente dinámica de su conocimiento todo esto con el objeto de modificar y mejorar su CDC.

El CDC del profesor de educación física será fruto de la intersección entre el conocimiento del contenido (educación física), el conocimiento de la estructura didáctica para llevar al aula de clases el contenido de educación física y el conocimiento del contenido curricular, programas oficiales de la materia, todos estos elementos no son puntos aislados.

5.4.-Cuestionamiento en formación inicial.

El proceso docente propiamente dicho se inicia cuando el profesor empieza con una planificación reflexiva de su actividad docente, desde las finalidades educativas, la estructura conceptual y las ideas del tema que va a enseñar, hasta el contexto educativo y, entonces, comprende a fondo lo que debe ser aprendido por sus estudiantes.

"si el conocimiento didáctico del contenido es un importante componente del conocimiento base de la enseñanza, la formación del profesorado ¿transmite este área del conocimiento profesional?". Grossman (1989)

Partiendo de esta apreciación de Grossman iniciamos este punto como eje central de la tesis. Son muchos los autores que consideran el conocimiento didáctico del

contenido como premisa imprescindible del buen profesional de la enseñanza. La ausencia de formación en esta categoría de conocimiento nos llevaría a una formación y capacitación deficiente del profesional de la enseñanza.

La ausencia de formación en CDC de los docentes en su período universitario determinará su capacitación para su profesión. Los autores tratados con anterioridad están de acuerdo con su importancia.

Los centros universitarios de las distintas disciplinas plantean el problema de diferente forma. No todos los centros universitarios incluyen en sus planes de estudio la formación en CDC de la materia específica de la que se trate. Es decir no contemplan el título de Grado en Matemáticas una asignatura, sin querer ser reduccionista, llamada conocimiento didáctico del contenido de matemáticas. Si se plantean sin embargo en centros de formación, facultades de educación, escuelas de magisterio, asignaturas como Didáctica de las Matemáticas, didáctica de las ciencias, si se ve la preocupación en las escuelas de magisterio de la enseñanza de las didácticas de las distintas áreas del curriculum. Es una preocupación que tuvo su auge a finales del siglo XX y que se mantiene como seña de identidad de las escuelas de formación de profesores de enseñanza primaria. No es el mismo caso el acontecido en las diferentes universidades que desarrollan los estudios en educación física. No tienen dentro de su seña de identidad el matiz educativo, de ahí que no adquiera tanta importancia para estas facultades o estudios.

Las licenciaturas universitarias siempre se han centrado más en el conocimiento de la materia que en las posibilidades de enseñanza de esa propia materia, es decir que se primaba el conocimiento del contenido y se obviaba la didáctica del contenido, sus posibilidades, maneras, o modos de enseñanza.

La realidad es que existe gran número de aplicaciones prácticas de los contenidos físicos y deportivos pero no su formación en didáctica. Confunden práctica con didáctica de los diferentes contenidos. Enseñan en estos centros de igual modo al alumno que se dedicará al entrenamiento de alto nivel de cualquier actividad física o deportiva que al que se dedicará a la enseñanza de esa misma actividad o deporte en un centro de educación secundaria.

En la formación universitaria en general se consideraba suficiente el conocimiento de la materia para desde ese conocimiento poder enseñarla. Los autores más relacionados con la formación consideran imprescindible la formación en el cómo hacer asimilable por los alumnos esa materia. Y desde este punto de partida consideran necesario para los futuros docentes, de la materia que sea, una completa formación en enseñanza, en conocimiento didáctico de esa materia a enseñar.

5.5.-Modelos de formación del CDC

El CDC empezó a utilizarse como marco teórico en la formación del profesorado de ciencias en EE.UU., poco tiempo después de su formulación inicial, y actualmente, un cuarto de siglo después, se continúa considerando muy útil y con una elevada capacidad de uso potencial en la investigación del desarrollo profesional docente.

Durante las dos últimas décadas se han hecho estudios del CDC en diferentes países sobre aspectos diversos del CDC en sí mismo, como modelo teórico para la investigación sobre la formación del profesorado, también sobre la aplicación del CDC en la enseñanza de temas habituales del currículo escolar e incluso en la enseñanza de una asignatura completa.

Los trabajos relativos al CDC están aumentando mucho en los últimos años y el CDC muestra gran vitalidad en la actualidad.

Al igual que sucede en otras didácticas específicas, el CDC se usa en didáctica de la educación física como modelo para describir e interpretar el modo en que los profesores en formación inicial y principiantes aprenden a interpretar y transformar el contenido de un tema en significados comprensibles para un grupo de estudiantes en el aula.

La identificación del CDC de un profesor es un proceso muy complejo debido, entre otras cosas, a que se trata de un conjunto de conocimientos implícitos que primero hay que hacer explícitos. Además, hay que tener en cuenta que el CDC de un profesor es dinámico y no estático y que la articulación del CDC de un profesor suele requerir un amplio periodo de tiempo en general que suele superar con creces el disponible en los cursos de formación

La representación del CDC en Educación Física pretende hacer explícita la toma de decisiones de un profesor a la hora de enseñar un contenido determinado, lo cual es un aspecto clave del CDC.

Las representaciones del contenido y los repertorios de experiencia profesional y didáctica son dos representaciones complementarias del CDC de los profesores sobre la enseñanza de un tema concreto. Son instrumentos útiles que pueden proporcionar una ayuda potencial al profesorado en formación para lograr el desarrollo de su CDC por medio de la reflexión explícita sobre su propia práctica docente.

Como indica Marcelo (1993), cuando la reflexión sobre la práctica docente se entiende relacionada con el CDC, se facilita a los profesores el auto-análisis sobre sus propias concepciones relativas a la materia que enseñan, así como respecto a las formas de representaciones seleccionadas para facilitar la comprensión de los correspondientes conocimientos del tema por parte de los alumnos.

En 1999, Gess-Newsome desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del CDC.

- a. En el primero considera el CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto.
- b. En el segundo contempla el CDC como resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto.

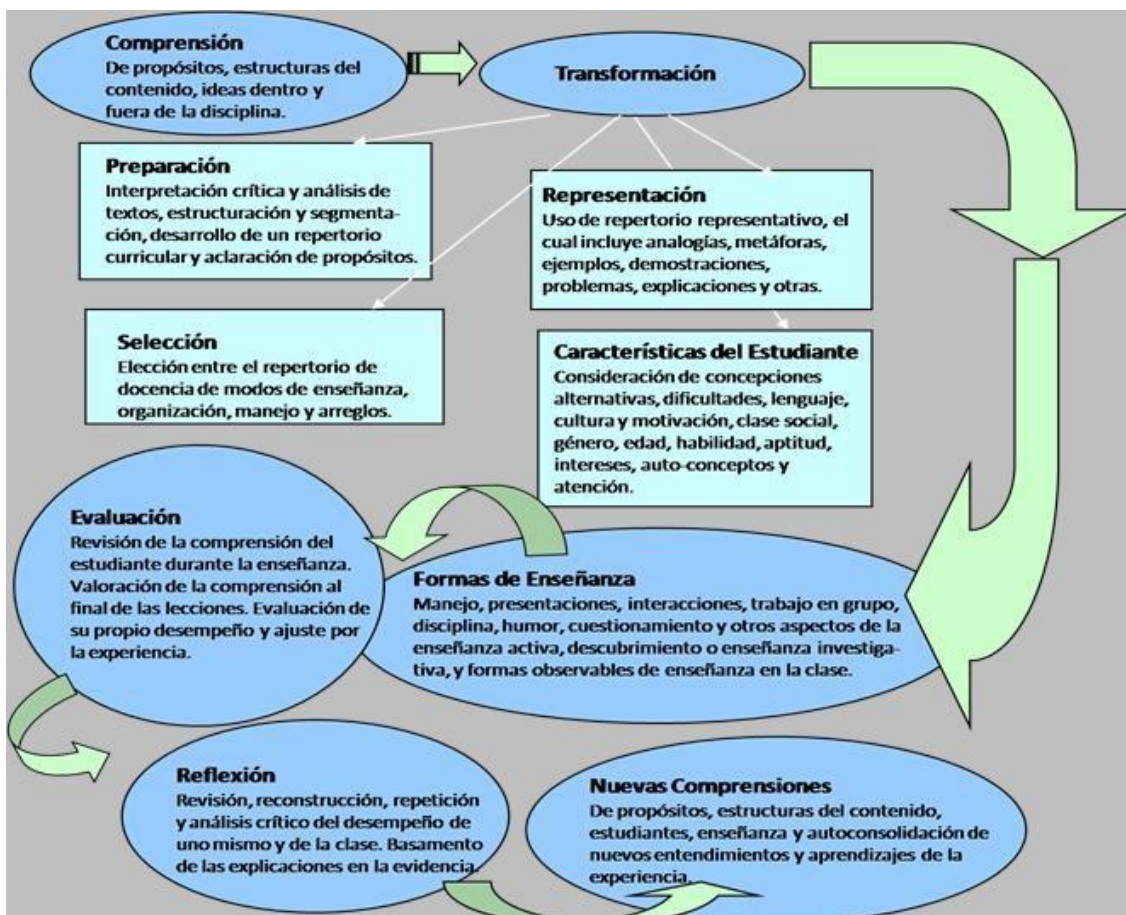
Modelo didáctico de razonamiento y acción.

El Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica en relación con la transformación del contenido en materia enseñable es una de las principales aportaciones en el proceso de formación de profesionales de la enseñanza, en él se distinguen cinco fases que median desde la planificación hasta la enseñanza misma de un contenido, estas son:

- a. Conocimiento comprensivo de la materia en concreto que se planifica.
- b. Transformación del contenido que se va a desarrollar. Transposición didáctica.
- c. Enseñanza propiamente dicha.
- d. Evaluación de la comprensión de los estudiantes y de la propia actuación.

- e. Reflexión en la que el profesor revisa, reconstruye y analiza críticamente su propia actuación en clase.

Modelo didáctico de razonamiento y acción según Shulman (1987) y adaptado por Salazar (2005).



Por su naturaleza procesual el modelo requiere procesos de razonamiento del profesor sobre el contenido para la enseñanza que están en continua reestructuración. Su dinámica se ve enriquecida por el contexto en que sucede, como resultado de las interacciones sociales que el acto educativo implica y los distintos momentos que caracterizan la práctica docente:

- a. Preparación.
- b. Representación.
- c. Selección.
- d. Características de los estudiantes.
- e. Comprensión.
- f. Transformación.

- g. Formas de enseñanza.
- h. Evaluación.
- i. Reflexión.
- j. Nuevas comprensiones.

Hay acuerdo general en que el desarrollo del CDC está ligado sobre todo a la práctica docente y la reflexión sobre ésta. Se puede afirmar que los profesores que tienen éxito en la enseñanza del contenido de un tema específico probablemente han conseguido desarrollar un CDC adecuado del mismo. Los profesores con éxito en la enseñanza del contenido de determinado tema tienen una especial comprensión del conocimiento de ese contenido y de la didáctica necesaria para su enseñanza.

5.6.-El conocimiento práctico.

El estudio de la relación entre pensamiento y acción ha llevado a considerar un tipo de conocimiento que genera el profesor en la práctica, diferente al académico y diferente al de las destrezas docentes. Este conocimiento práctico es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias, valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, responde a las características de la enseñanza.

El conocimiento práctico es

“idiosincrásico, personal, surgido de la propia experiencia, y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica” (Zabala, 1991).

El estudio del conocimiento práctico, como conocimiento construido y justificado desde la propia acción docente, está tomando un gran auge en la actualidad configurando un cuerpo de conocimientos sólido, y que está siendo utilizado para mejorar la intervención de los docentes en el aula.

Respecto al conocimiento práctico Villar (1986) señala que *“recientes investigaciones admiten como hipótesis de trabajo que se debe racionalizar la conducta profesional de clase, puesto que es allí donde los profesores en ejercicio desarrollan sus teorías, sus conocimientos y sus creencias. Esto es así porque se acepta que los profesores en ejercicio han elaborado un cuerpo de conocimientos profesionalizados sobre la enseñanza que supone que han aprendido a aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas”*.

En esta línea, analizar los procesos que ocurren en el aula durante la fase interactiva de la enseñanza para a partir de ellos intentar averiguar los pensamientos y preocupaciones de los profesores durante la misma, así como los conocimientos en que los profesores basan sus decisiones a lo largo de los diversos momentos que acontecen en la vida del aula, nos ayudaría a intentar comprender de forma más clara y profunda la forma en que los profesores entienden la enseñanza. Esta línea de investigación nos lleva a intentar comprender el conocimiento dirigido a la acción, *“conocimiento que trata de cómo hacer las cosas durante la intervención didáctica y que aceptamos que se va construyendo y acumulando a lo largo de su actividad”*. (Elbaz, 1983).

Medina (1992) conceptualiza el conocimiento práctico de los profesores como *“el modelo singular en el que cada docente, en contraste con otros investigadores, colegas y alumnos, genera su peculiar modo de percibir y actuar en el aula. El conocimiento práctico permite al profesor elaborar nuevos conceptos, derivar principios y configurar teoría sobre su acción”*.

Marcelo (1986) indica que este conocimiento se puede adquirir a través del:

- a) aprendizaje directo que se adquiere con la propia experiencia.
- b) aprendizaje mediado que se adquiere a través de la observación de otras personas que actúan como filtro de la realidad.
- c) aprendizaje tácito que surge a partir del análisis de la propia experiencia individual.

En cuanto a las características que tendría este conocimiento, Mingorance (1989) señala cuatro:

- a) sería experiencial, ya que el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula, y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución.
- b) Sería personal, puesto que el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos es diferente en cada persona.

- c) Sería grupal, puesto que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan de una tarea común, les sirve para contrastar las propias ideas.
- d) Sería contextual, ya que la experiencia tiene lugar en un mundo social determinado.

Carter (1990), diferencia lo que puede ser un conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido, el primero es más cercano a lo personal y situacional, mientras que el segundo es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

El conocimiento didáctico del contenido se basa en teorías que justifican y legitiman la práctica docente a partir de los modelos de enseñanza y los modelos de aprendizaje propios de cada didáctica específica. Si además nos centramos en las decisiones cotidianas que cada docente toma en el aula en función de su contexto y sus condicionantes, habría que tener en cuenta el fenómeno de Chevallard (1998) al argumentar la “transposición didáctica” para explicar las transformaciones que se producen entre el saber científico y el saber enseñado, los saberes que hay que enseñar y los saberes realmente enseñados.

Conocimiento respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Este tipo de conocimientos vienen a ser el segundo y el tercer pilar del CDC, los mismos reúnen toda la estructura metodológica que conecta al profesor y sus estudiantes, tienen un fuerte fundamento en las creencias, concepciones y en el proceso discente.

La enseñanza la relacionamos directamente con el profesor y el aprendizaje con el estudiante o más precisamente, con el conocimiento que el profesor posee sobre diversos aspectos de sus estudiantes.

Según Climent (2002) el conocimiento respecto a la enseñanza sería el conocimiento y uso de recursos y modelos, el conocimiento de distintos modos de representar el contenido y su potencialidad, destrezas para evaluar las tareas en función de los alumnos, la habilidad para analizar críticamente materiales publicados, el diseño y selección de actividades, la adecuación de éstas a las características de sus alumnos, la gestión de la actividad en el aula, la capacidad para plantear situaciones que reten a los

alumnos y se adecúen al transcurso de la acción, saber ofrecer ayudas adecuadas, la capacidad para mantener la actividad y la evaluación del aprendizaje.

García-Valcárcel (2001) identifica las tres fases o actividades de la función docente y que forman parte de los diez aspectos que, considera Zabala (2003), se deben tener en cuenta por el profesor cuando éste quiera abordar una docencia de calidad, estos son:

- a. Planificación.
- b. Espacios.
- c. Selección de contenidos.
- d. Materiales de apoyo.
- e. Metodología.
- f. Nuevas tecnologías.
- g. Apoyo a los estudiantes.
- h. Coordinación miembros del departamento.
- i. Evaluación.
- j. Revisión del proceso.

Blanco et al. (1995), incluyen dentro de este conocimiento las estrategias de enseñanza de tópicos concretos, el conocimiento de un currículo específico y la capacidad de reflexionar sobre su actividad docente como parte de la componente dinámica.

Cuando nos referimos al conocimiento del contenido respecto del aprendizaje lo relacionamos directamente con el estudiante, es decir, el conocimiento que el profesor tiene sobre el estudiante, sobre las dificultades y obstáculos para el aprendizaje de contenidos, sobre la actitud de éstos frente a determinados escenarios, de igual manera se debe tomar en cuenta dentro de esta parte del CDC, el conocimiento sobre los diversos errores en los que con frecuencia incurren los estudiantes.

5.7.-Autobiografía y CDC.

Tratamos ahora la influencia que la formación de la identidad profesional docente tiene en la transformación del conocimiento del contenido a conocimiento

didáctico en educación física, la influencia que la trayectoria y la experiencia profesional tienen en la construcción del conocimiento didáctico. El valor de las experiencias y creencias resulta necesario para explicar el proceso de transformación constante que el profesorado afronta a lo largo de su profesión.

La formación de la identidad profesional es una reconstrucción de las experiencias escolares, donde el pensamiento y la acción docente configuran un saber profesional en constante interrelación con la biografía.

El conocimiento del contenido en educación física está sujeto a las experiencias e influencias que el contexto social ejerce y condiciona la didáctica a utilizar, del mismo modo que la identidad docente se nutre de creencias y valores personales que afectan al proceso de instrucción. El reflejo que la identidad tiene en el pensamiento docente influye en la comprensión de la materia a enseñar, es decir, en el conocimiento didáctico.

La construcción de la identidad docente es relacional, no puede realizarse sin la confirmación de los otros de la identidad otorgada, algo semejante a lo que sucede con la configuración del autoconcepto que se construye en la interacción social con los demás. Por consiguiente, no podemos olvidar la influencia que las situaciones vividas y las relaciones personales establecidas en los diversos contextos educativos tienen en el caminar de la identidad docente.

La conexión de la biografía con la práctica educativa permite indagar en la experiencia vivida por el profesorado para comprender la práctica profesional, no solamente en el establecimiento de relaciones de causalidad, sino en el descubrimiento de los elementos que nos ayudan a comprender nuestras prácticas presentes.

La rememoración de la trayectoria profesional comienza en las experiencias formativas que tuvieron lugar en el inicio de la escolarización, pasando por el proceso de formación, hasta la vuelta a la escuela como docente. Un continuo cargado de significados e interpretaciones de las experiencias que permite conocer como sucesos singulares y crisis de identidad docente contribuyen a poner en práctica viejas y nuevas formas de abordar la enseñanza de la materia, la didáctica.

CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO.

6.-DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

6.1.- Didáctica de la educación física.

6.2.-Establecimiento científico de la didáctica de la educación física.

6.3.-Campo profesional de la didáctica de la educación física.

6.-DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Los avances alcanzados por las ciencias de la educación a lo largo del presente siglo, muy especialmente en las dos últimas décadas, junto con la aplicación de los conocimientos provenientes de estos avances a otros ámbitos del saber y del quehacer educativo, han generado la aparición y el desarrollo de ciencias aplicadas cuyo objetivo es el de mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de estos nuevos conocimientos científicos. En el caso de la educación física, el proceso ha sido uniformemente acelerado desde finales de los años setenta, de tal manera, que podemos asegurar que en estos momentos existe claramente delimitado un corpus científico didáctico cuya aplicación a la realidad escolar viene determinado por la preparación técnico-educativa de los docentes y por su mayor o menor disposición a introducir nuevas pautas o planteamientos en sus formas de educar por el movimiento.

La progresiva preponderancia del currículo sobre la didáctica en la pedagogía actual, en gran parte debido a la influencia de las corrientes anglosajonas en Europa y Latinoamérica, ha obligado a reconceptualizar y reconstruir el espacio didáctico desde planteamientos críticos, y sobre todo autóctonos.

Desde el punto de vista teórico-científico, lo que importa es disponer de teorías de la enseñanza o del currículo que permitan, por un lado orientar los procesos didácticos y, por otro, ofrecer principios, directrices y normas flexibles de actuación.

El conocimiento didáctico debe ser en la práctica una ayuda para resolver los problemas de la enseñanza que se presentan a diario en el aula y en el ámbito institucional. Los docentes deben protagonizar el proceso de construcción del conocimiento didáctico y la elaboración, en su caso, de las correspondientes teorías. No debe olvidarse que la didáctica posee preferentemente un interés práctico, social, de ayuda a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de búsqueda de soluciones a los problemas de la formación intelectual, social y afectiva de los alumnos.

La didáctica de la educación física sería la que se encargaría de la investigación didáctica de la práctica escolar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación y desarrollo profesional del profesorado.

Se pretende mejorar el conocimiento y la práctica profesional de la educación física a través de estudios científicos y la difusión de la investigación basada en la experiencia y en los conocimientos que se consiguen.

Como en el de cualquier disciplina, es preciso comenzar por una legitimación de los contenidos y, posteriormente, precisar la posición de los enseñantes en el sentido de que las prácticas que realizamos responden a una serie de saberes y experiencias acumuladas que se renuevan constantemente mediante la práctica diaria. Dicho de otro modo, que nuestro modo de operar está sustentado y referido a la cultura y legitimado por un cuerpo científico.

Hoy nadie duda ya que la calidad de la educación depende en un alto porcentaje de la capacidad de intervención didáctica de los profesores, independientemente de los medios materiales y dotaciones con los que cuentan.

Este cambio de mentalidad que ha alcanzado, en los últimos tiempos, al profesorado y a la didáctica de la educación física, ha generado la aparición de una auténtica didáctica especial que se define como Didáctica de la Educación Física cuando se refiere a cuestiones y principios genéricos de la disciplina y didáctica aplicada cuando sus contenidos están referidos a la práctica escolar de la actividad docente.

El desarrollo de la didáctica de la educación física, como el de otras didácticas especiales, tiene por objeto el entendimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje que se producen en el marco escolar y el establecimiento de recursos didácticos y la

formulación de soluciones a los problemas que plantea, así como el marco social en el que se desenvuelven todos los procesos.

La didáctica de la educación física no se limitaría a transmitir conocimiento proposicional, sino que se convierte en el principal vehículo para que el profesor de educación física comience a desarrollar su propio conocimiento didáctico del contenido.

Serán objetos de especial atención:

- El marco relacional profesor-alumno en el proceso educativo.
- La evolución de los alumnos colectivamente considerados y la dinámica de acción generada por la aplicación de la práctica docente.
- Los efectos de la enseñanza y de la dinámica de acción de su grupo sobre cada alumno individualmente considerado.
- La influencia del contexto socio-cultural en el que vive el alumno.
- Los planteamientos educativos generales y referenciales de la institución en la que el proceso educativo se desarrolla.

Sería adecuado pensar que el profesor de educación física tuviese una formación inicial específica, con las materias de didáctica de la educación física, las psicopedagógicas generales y las prácticas de enseñanza integradas en un grado específicamente diseñado para la enseñanza.

La didáctica de la educación física debería tener las siguientes características:

- Centrados en el cuerpo de conocimiento de la didáctica de la educación física.
- Planteados como cambio didáctico del pensamiento y comportamiento docente espontáneo.
- Orientados para favorecer la vivencia de proyectos innovadores y la reflexión didáctica específica.
- Diseñados para iniciar a los profesores en la investigación e innovación en la didáctica de la educación física.
- Concebidos, en íntima conexión con las prácticas docentes, como núcleo integrador de los distintos aspectos de la formación como profesores incluidos en la especialidad.

Aunque la componente académica es condición necesaria, no lo es suficientemente como para que el profesor aprenda a enseñar, ya que hay aspectos del conocimiento práctico del profesor que pueden no verse afectados por sus conocimientos teóricos o proposicionales.

Los centros de formación inicial no pueden limitarse a transmitir conocimiento académico proposicional, sino que tienen que introducir más conocimiento procedimental, destrezas metacognitivas y de autorregulación, y esquemas estratégicos de acción.

El profesor en formación no sólo tiene que aprender educación física, o didáctica de la educación física como conocimiento académico, entre otros aspectos, sino aprender a enseñar educación física, lo que supone programar un tercer nivel de tareas y actividades de enseñanza en la formación inicial en las que el profesor en formación aprenda a gestionar y a organizar la clase de educación física.

En el proceso de desarrollo del conocimiento didáctico del contenido en educación física, las prácticas de enseñanza, en conexión con las asignaturas de didáctica de la educación física, juegan un papel esencial.

El desarrollo profesional y el cambio didáctico de los profesores puede ser facilitado, pero no impuesto y son aspectos fundamentales la motivación, la disponibilidad y el compromiso de los profesores en su propia formación, ya que los cambios se producen más por la discusión y colaboración entre los participantes en cursos de formación que por la transmisión de nuevos modelos por parte de expertos.

Resultados de diversas investigaciones indican que en el sistema educativo y en el propio profesorado existen condicionantes que refuerzan los modelos tradicionales y suponen obstáculos para el cambio didáctico entre ellos, los antecedentes, bajos conocimientos científicos, directrices curriculares, poco tiempo, burocratización, pocos incentivos laborales, soledad y aislamiento,...

La separación existente entre los departamentos universitarios de didáctica de la educación física, que legalmente amparan una labor docente e investigadora, y el profesorado dedicados casi en exclusiva a la docencia con escasas posibilidades de acceso a los progresos y a los resultados de la investigación didáctica, reclaman más incentivos profesionales, que posibilitaran y motivasen al profesorado a su adscripción

temporal a los departamentos universitarios para participar en proyectos conjuntos de investigación, garantizándoles una reducción de su carga lectiva habitual, reconocer las dificultades de la puesta en marcha por el profesorado, de las reformas educativas y abogar por hacer partícipe al profesorado en la construcción de los nuevos conocimientos didácticos.

6.1.-Didáctica de la educación física.

La didáctica de la educación física concreta su actividad docente en la formación de profesores para aprender a enseñar educación física, por lo que se supone que el conocimiento que se genera desde ésta debe ser aprendido por los estudiantes para profesor, en beneficio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, tanto la investigación didáctica como nuestra propia experiencia como formadores ponen de manifiesto la escasa influencia de los programas de formación en la mejor de la práctica docente, al desvelar la imposibilidad de enfocar la práctica profesional como una simple aplicación de la teoría aprendida, y el “saber hacer” como mera ejercitación de las técnicas enseñadas.

Se acepta por la comunidad investigadora que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, que se viene denominando profesional, en sus actividades docentes.

La teoría del conocimiento profesional de los profesores se pregunta por lo que un profesor debe saber y saber hacer para enseñar, las características de tal conocimiento, sus posibilidades reales de evolución y las alternativas de cambio deseables y posibles, y en nuestro caso, qué contribución puede ser la de la Didáctica de la Educación Física a la construcción de ese conocimiento para facilitar que el profesorado impulse un proceso gradual de transformación de la enseñanza en educación física.

La actividad científica que ha conformado el estudio de la educación física como materia curricular se centra en el análisis de los siguientes componentes de su práctica escolar:

- a. Procesos de enseñanza y aprendizaje.
- b. Currículum
- c. Formación del profesorado
- d. Desarrollo profesional del profesorado.

La didáctica de la educación física es la encargada del estudio de estos componentes. Considerando el carácter epistémico del área de educación física se ha ido consolidando como ámbito académico y de investigación con la intención de indagar y mejorar el conocimiento didáctico y la práctica profesional.

Carter 1990, abunda dentro del conocimiento didáctico del contenido incluyendo lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber como ese conocimiento se transmite a los alumnos en las situaciones concretas de clase. Señala como notas que delimitan este campo:

- a. El dominio de la materia que se enseña.
- b. Conocimiento por parte de los profesores de los intereses de los estudiantes.
- c. Motivaciones para aprender de los propios estudiantes.
- d. Preconceptos de los estudiantes.

Esta autora distingue entre el conocimiento didáctico y el conocimiento práctico, este segundo es más cercano a lo personal y situacional, mientras que el primero es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

Las competencias docentes que exige la profesión será “saber enseñar la asignatura”, en un contexto, en un aula, con la problemática que eso conlleva y con una responsabilidad social.

- a. Ámbito disciplinar y epistemológico de la materia.
- b. Referencia a una disciplina o conocimiento concreto.
- c. Sustantividad o entidad propia con principios didácticos específicos.
- d. Conocimientos propios del contenido, de cómo enseñarlos, de cómo se aprende, del currículum y de la formación del profesorado. Conexión entre los conocimientos disciplinares y conocimientos didácticos.

- e. Campo de investigación y académico, donde el conocimiento didáctico específico se basa en fundamentos teóricos que justifican y legitiman la práctica docente.

Para Arráez y Romero, 2000, la educación física, como educación, puede considerarse como una actividad escolar que se está conformando con unos rasgos epistémicos de una actividad científica, ya que busca iniciar a los niños y jóvenes en conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la cultura corporal. La didáctica de la educación física, como marco teórico de carácter científico, investigador e ideológico de la educación física, estudia la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la educación física que, considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos, analizan la información obtenida de la práctica, se reflexionan sobre ellos, y se llega a generar conocimientos.

La didáctica de la educación física trataría de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación física que se dan en un contexto institucional, con una intencionalidad y con la actuación de un profesional de la enseñanza. Este profesional, que pretende transmitir un contenido mediante las estrategias y condiciones idóneas para el aprendizaje de los alumnos, necesita apoyarse en conocimientos de ámbito interdisciplinar.

En este marco explicativo interdisciplinar confluyen aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y didácticos generales, sociológicos, biológicos y los propios epistemológicos de la educación física que ayudarán a obtener conocimientos sobre los procesos educativos en educación física que se desarrollan en determinados contextos, sobre el desarrollo curricular y sobre la práctica profesional de los profesores. Por ello desde el punto de vista de la investigación de la didáctica de la educación física en la construcción del marco teórico, la definición del objeto de estudio y la generación de teorías para la práctica que se dan en el aula, no puede darse desde el posicionamiento sólo de la racionalidad técnica o positivista, la racionalidad práctica e interpretativa ayuda a comprender y dilucidar los procesos y las prácticas educativas.

La investigación educativa se plantea que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la disciplina que se enseñe, de modo que la

investigación sobre la enseñanza en vez de tratar de identificar destrezas docentes genéricas busca las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas.

El conocimiento didáctico del contenido forma parte del conocimiento base de la enseñanza, es justo sobre el que se podría situar una identidad y legitimación del campo de las didácticas específicas.

Los avances alcanzados por las Ciencias de la Educación a finales del siglo pasado e inicios del presente, junto con la aplicación de los conocimientos provenientes de estos avances a otros ámbitos del saber y del quehacer educativo, han generado la aparición y del desarrollo de ciencias aplicadas cuyo objetivo es el de mejorar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje mediante la aplicación de estos nuevos conocimientos científicos.

En el caso de la educación física, el proceso ha sido uniformemente acelerado desde finales de los años setenta, de tal manera, que podemos asegurar que en estos momentos existe claramente delimitado un corpus científico didáctico cuya aplicación a la realidad escolar viene determinado por la preparación de los docentes y por su disposición a introducir nuevas pautas o planteamientos en sus formas de educar.

Una muestra del incremento del desarrollo de la didáctica de la educación física en los últimos años es la ingente cantidad de revistas especializadas editadas en numerosos países, algunas de ellas con enfoques y denominaciones concretas y con un campo específico denominado Didáctica de la Educación Física. Bien es cierto también que aún estamos lejos de dar por consolidada nuestra posición dentro del panorama científico educativo, de una parte por la dispersión de las investigaciones, de otra por la escasa consistencia de una epistemología propia y, sobre todo, por la carencia de estudios e investigaciones de prospectiva que nos permitan adelantarnos a los fenómenos sociales y culturales de especial incidencia en la educación física, el deporte y las actividades físicas.

Hoy día no sólo contamos con una destacada producción investigadora en didáctica de la educación física, sino con trabajos especializados sobre la evolución del área.

Con respecto a las áreas de conocimiento en torno a las materias curriculares, se ha conformado una actividad científica, con respecto a la educación física se establece un marco ideológico y de investigación que estudia su práctica escolar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación del profesorado. De esta manera se pretende mejorar el conocimiento y la práctica profesional de la educación física a través de estudios científicos y la difusión de la investigación basada en la experiencia y en los conocimientos que se consiguen.

La didáctica de la educación física, a pesar de ser una disciplina emergente con enormes posibilidades de desarrollo, es aún muy joven en comparación con otros campos más consolidados de conocimiento o de disciplinas más maduras, y es necesario seguir investigando, debatiendo y profundizando de una forma crítica en sus fundamentos teóricos.

En estos años de rápido desarrollo, el paradigma constructivista se ha mostrado como el marco teórico de referencia mayoritario en la investigación en la mayor parte de las didácticas especiales, tanto en el aprendizaje de los alumnos como en la formación del profesorado.

Hasta la aparición de la Ley de Reforma Universitaria (1983) no se establecen en la universidad las diversas áreas de conocimiento y la creación de los distintos departamentos universitarios y es a partir de entonces cuando se organizan las didácticas de las áreas presentes en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo. Las didácticas específicas o de áreas serán a partir de entonces un campo de conocimiento de las disciplinas científicas que dan lugar al conocimiento de las asignaturas o áreas educativas en cuanto a su currículo, su aplicación en el aula a través de los docentes, los ambientes y logros de aprendizajes escolares.

La didáctica de la educación física estudia la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la educación física, que considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos, analizan la información obtenida de la práctica, se reflexionan sobre ellos y se llega a generar conocimiento.

El esfuerzo de teorización de las prácticas, implica la investigación por parte de los docentes de una cierta lógica constitutiva de la diversidad de formas que dan a la educación físico-deportiva una significación propia y específica.

La educación física tiene, evidentemente, una procedimentalidad propia que constituye el aspecto más definitorio de su singularidad y el punto de apoyo fundamental de su acción didáctica pero de ninguna manera supone su última razón de ser ni su única posibilidad didáctica.

6.2.-Establecimiento científico de la didáctica de la educación física.

La finalidad acerca del conocimiento didáctico del contenido como un componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se pretende acercar una determinada realidad sociocultural a los contextos educativos y a la formación y desarrollo profesional del profesorado, nos permite verificar la naturaleza del conocimiento de la didáctica de la educación física.

Esta naturaleza del conocimiento se construye y circunscribe sobre tres planos:

1.-Marco teórico, de carácter científico, investigador e ideológico de la EF.

Es el marco propio en el cual se organiza un cuerpo teórico de conocimientos que aluden al propio objeto de estudio de la DEF, en donde se van generando conocimientos, modelos explicativos y modelos de actuación didáctica. Es el relativo al conocimiento sobre la propia disciplina y los estudios sobre la estructura y dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la educación física.

2.-Los conocimientos tienen una naturaleza práctica en la EF

En este plano es donde se formularían hipótesis de intervención didáctica. La concreción curricular (de qué, cómo y para qué enseñar) y su puesta en práctica, permitirá validar propuesta concretas de aula en educación física mediante un contraste entre lo diseñado, lo realizado y los ambientes de clase que se han generado.

3.-Los conocimientos tienen su naturaleza en la actuación de un campo profesional.

Cuando aludimos al docente de educación física, nos referimos a un profesional de la enseñanza que desarrolla su actividad en un centro educativo. La didáctica de la

educación física tendrá que establecer los saberes y competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional del docente en educación física.

6.3.-Campo profesional de la didáctica de la educación física.

La didáctica de la educación física tendrá que establecer los saberes y competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional de docente en educación física.

La docencia se desarrollará en un contexto, desplegando un currículo, con unas necesidades de recursos y materiales, con una complejidad propia del momento en el que se despliega la acción, empleando unas estrategias docentes y buscando ambientes y condiciones idóneas para el aprendizaje de los escolares.

La delimitación de las competencias y las funciones de los docentes en educación física, atendiendo a un plano de actuación práctica, conformarían un campo de saberes, habilidades y actitudes que se deberán desarrollar y aplicar en contextos concretos de actuación mediante el contenido de educación física y con la finalidad de educar a los alumnos y alumnas. Los conocimientos que se pretenden conformar no sólo deberán centrarse en el contenido educación física, ni en aquellos conocimientos didácticos que permiten desarrollar y aplicar estrategias de intervención concretas acordes con los conocimientos científicos de educación física. La docencia requiere de un saber instrumental, artesano e interactivo con el alumnado y con las condiciones que se dan en las clases, por ello el docente deberá estar en condiciones de movilizar un repertorio de estrategias adaptadas a las demandas del alumnado para que posibiliten el aprendizaje.

El proceso de profesionalización se da de manera progresiva a lo largo de los años en los que se va aprendiendo sobre la práctica profesional, comenzando desde la formación inicial, inicio de la enseñanza y el desarrollo profesional.

Por último deberíamos legitimar nuestro campo profesional mediante la investigación y la obtención de teorías relevantes dentro de nuestro campo epistemológico acerca de la educación física y sus docentes.

CAPÍTULO I.- MARCO TEÓRICO.

7.-LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

7.1.-La investigación.

7.2.-La investigación en CDC.

7.-LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

7.1-La investigación.

Delval, 2002:

“cambiar los profesores es algo tremendamente difícil. Por una parte tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan, sobre todo, como les enseñaron a ellos y cuando se tiene una cierta práctica resulta tremendamente difícil cambiar”.

La capacidad de intervención didáctica de los profesores es un factor fundamental para el desarrollo de la calidad del proceso educativo, se argumenta así la importancia de la investigación didáctica en educación física para obtener conocimiento sobre las cuestiones ya mencionadas.

Siguiendo a Carreiro, 1999:

"describir y comprender la complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, con la vista puesta en la mejora de los procedimientos didácticos en educación física".

Con la investigación pretendemos conseguir conocimiento para llegar a comprender mejor determinados hechos que se dan en el mundo natural y social. Pretendemos desde nuestro campo de trabajo conocer como se produce esa

transformación del conocimiento de una materia en conocimiento didáctico de esa materia, transformación del dominio de la disciplina y todos sus contenidos en dominio de la situación de enseñanza-aprendizaje de esa disciplina. Muchos son los elementos que componen esa situación de enseñanza-aprendizaje, muchas son las variables a tener en cuenta y muchos son los aspectos que necesita el enseñante para llevar a cabo con resultados ese proceso. De ahí que consideremos de importancia capital la investigación en el aula como un proceso cargado de complejidad y por supuesto de una elevada responsabilidad.

En todo proceso investigador, lo que se pretende es generar teorías a partir de las cuales poder explicar y comprender lo investigado para poder aplicarlo en otras situaciones. En el proceso educativo se pretende comprender:

- a. Los procesos de enseñanza aprendizaje.
- b. La formación y capacitación del profesor.
- c. La materia o disciplina.
- d. El conocimiento pedagógico.

La investigación didáctica en educación física nos lleva a la búsqueda de conocimientos sobre cuestiones y problemas epistemológicos, metodológicos, de los fines y objetivos de la educación física como materia educativa, de la formación y de las prácticas de su profesorado.

Lo que daría lugar a un conocimiento didáctico del contenido sería la investigación en el aula de los procesos de investigación disciplinar que producen conocimiento de contenidos y la investigación educativa que produce conocimiento pedagógico.

Somos partidarios de considerar a la enseñanza como actividad académica con el mismo rango que la investigación. Para superar este debate entre enseñanza e investigación, Boyer, 1990, incluye en su libro cuatro dimensiones distintivas e interrelacionadas y son: investigación, integración, aplicación y enseñanza.

INVESTIGACIÓN-INTEGRACIÓN-APLICACIÓN-ENSEÑANZA.

Razones que justifican la investigación en el campo de la educación física hay muchas, estas son las que nos mueven a nosotros y por las que nos movemos para esta investigación:

- a. Que características presenta el profesor de educación física que consigue resultados positivos con sus alumnos.
- b. Que contenidos son los que realmente motivan y mueven a los alumnos para el aprendizaje.
- c. Que condiciones se dan en las clases donde los alumnos se implican y adquieren compromiso para su aprendizaje.
- d. Cuales son los factores de enseñanza que promueven el éxito de la educación física como materia curricular.
- e. Qué factor cobra mayor protagonismo en el éxito académico.
- f. Qué profesor demandará la escuela del futuro.
- g. Qué formación inicial propiciaría la capacitación y cualificación ideal para el desempeño profesional.
- h. Qué recursos y habilidades técnicas debe incorporar el profesor en su mejora como enseñante.
- i. Qué conocimientos científicos y pedagógicos precisa el profesorado en su formación inicial y permanente.

Las relaciones que se establecen entre el profesor, el alumnado, el contenido y el contexto pueden constituirse como situaciones problemáticas, inciertas y singulares que necesita de conocimiento y comprensión para que sean de más calidad y productivas.

PROFESOR-ALUMNADO-CONTENIDO-CONTEXTO.

La investigación ayuda a que se expliquen y comprendan los fenómenos educativos con la intención de un cambio o mejor, de buscar más calidad, y, porqué no, contribuir en los cambios y transformaciones de la sociedad.

Desde nuestra humilde posición lo que pretendemos es intervenir para la identificación, planteamiento, tratamiento y resolución de algunos de los problemas que surgen en el sistema educativo relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la educación física; conformar una base de conocimientos relacionados con lo que se va a

enseñar y establecer cuáles serían los conocimientos y competencias docentes más adecuadas para la formación y desarrollo profesional del profesorado en educación física. Pretendemos describir lo que sucede en el aula de educación física, explicar por qué ocurren determinados sucesos en las clases de educación física, comprender las consecuencias derivadas de esos sucesos.

IDENTIFICACIÓN-PLANTEAMIENTO-TRATAMIENTO-RESOLUCIÓN.

7.2.-Las investigación en el conocimiento didáctico del contenido .

El CDC en la EF es específico de la tarea enseñada y se desarrolla a través de la integración de la teoría y la práctica en la formación inicial de los profesores, pero está relacionada con la experiencia profesional. Solo tiene sentido en su utilización práctica, de ahí la influencia de las variables del contexto y de la materia en la evolución de este contenido.

El CDC evoluciona con la experiencia docente y el grado de compromiso de los profesores hacia el trabajo que realizan, la competencia profesional característica de los profesores experimentados es difícil de alcanzar por los profesores noveles,. La forma en que los profesores adquieren su CDC se relaciona con el modo de aprendizaje de los profesionales expertos, por lo que son interesantes estrategias colaborativas como fórmulas para mejorar en el aprendizaje de la enseñanza.

La primera referencia al CDC en la Educación Física se la debemos a Alexander, citado por Tinning, 1992, en una conferencia a profesores de Educación Física, donde se cuestionan la imágenes y metáforas usadas por los docentes para explicar los contenidos a sus alumnos, y su relación con el CDC.

Otros autores que han trabajado el CDC y su relación con la Educación Física son los siguientes: Inez Rovegno, 1992; Fortín, 1992; Housner, 1993, 1994; Rink, 1994; Chen y Ennis, 1995; Graber, 1995; Schempp, 1995; Fernandez Balboa, 1996;Griffin, Dodds y Rovegno, 1996; Kutame, 1997; Doutis, 1997; McCullik, 2000; Jenkins y Veal, 2002;.

Gran parte de los estudios de los autores anteriormente citados se centran en la comparación de profesores noveles con profesores experimentados por años de

desarrollo profesional. Utilizan como instrumentos de recogida de datos la observación, el estudio de casos, las entrevistas semiestructuradas, notas de campo, diarios,...

El resultado de muchas de las anteriores investigaciones pone de manifiesto la importancia del conocimiento de la materia a enseñar como parte imprescindible para la aplicación del CDC. Del dominio de la materia a enseñar surgen mejores formas de enseñanza y más adecuadas, mejor CDC. Consideramos como punto de partida para la adquisición del CDC pero a partir de ese conocimiento de la materia le siguen todos los procesos didácticos a los que antes hemos aludido.

CAPÍTULO II.- PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA.

MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Población de estudio.

1.1. Procedimiento de selección de la población.

2. Instrumento utilizado para la investigación.

2.1.- El cuestionario. Construcción y aplicación .

3.-Descripción de variables.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA.

MARCO PRÁCTICO DE LA INVESTIGACIÓN.

A partir de un análisis contextual de las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje de nuestra materia y de los procesos de aprendizaje de la práctica docente nos introduciremos en una interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos.

El enfoque que vamos a utilizar en esta investigación es el interpretativo, que a partir de la década de los ochenta y noventa del siglo XX empieza a ser considerado como una opción de investigación. El mundo escolar y los ambientes de aula no pueden estudiarse como sistema de variables, los contenidos que se pretenden enseñar, las vivencias de los profesores y los alumnos, la interacción y el ambiente de clase se escapa de un control experimental riguroso y, en consecuencia, de generar teorías que se puedan aplicar en distintos contextos reales.

Por medio de entrevistas, observaciones, tareas y comentarios hemos procurado comprender la manera en que transitan los profesores desde la condición de aprendices

hasta la de docentes, desde la etapa en que son capaces de comprender el contenido de la materia por sí solos y aquella en que llegan a dilucidarlo de nuevas maneras, de reorganizarlo y dividirlo, de vestirlo con actividades y emociones, con metáforas y ejercicios, con ejemplos y demostraciones, de modo que pueda ser captado por los alumnos.

Tal como hemos llegado a concebir la enseñanza, ella se inicia con un acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse. La docencia es un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

El objetivo de la formación docente no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñan su labor con idoneidad.

La actividad de la enseñanza comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza. Incluye muchos de los aspectos más esenciales de la didáctica: la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vividas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas. Por tanto abarca sin duda el manejo, la explicación, el debate, lo mismo que todas las características observables de una instrucción efectiva directa y heurística que ya está adecuadamente documentada en las obras de investigación sobre la enseñanza efectiva.

El desempeño actual del docente requiere que las instituciones de formación de profesores brinden a los estudiantes las herramientas que les permitan articular: tanto el análisis de los contenidos propios de la disciplina (reflexión epistemológica), el de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje (reflexión pedagógica), como su relación con el marco en el que se contextualizan las prácticas docentes (reflexión social). Con esta finalidad, la propuesta curricular promueve la articulación entre las cuestiones disciplinares y la problemática de su enseñanza en contextos particulares.

1.-POBLACIÓN DE ESTUDIO.

Para el desarrollo de la investigación la población de estudio encuestada son los profesores de educación física de la ciudad de Badajoz. Todos los profesores que imparten docencia en los centros de enseñanza secundaria de la ciudad, tanto centros públicos como privados o concertados, de unos barrios u otros, todos los profesores.

Para conseguir las respuestas al cuestionario elaborado hemos seguido los siguientes pasos:

-El envío del cuestionario a las direcciones de correos de los diferentes IES de Badajoz, información facilitada por la Guía de Recursos y Servicios de la Junta de Extremadura. El cuestionario ha sido enviado a todos los centros de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz.

-El envío del cuestionario a direcciones de correo personales de compañeros de profesión a los que además he pedido el favor de que me facilitaran contactos propios de compañeros a los que podía enviar el cuestionario.

-En persona, he facilitado el cuestionario a un gran número de compañeros docentes. También gracias a la colaboración de compañeros del área y antiguos compañeros de otras áreas que me han facilitado el hecho de entregarles en mano y papel el cuestionario a los profesores de los distintos centros de secundaria.

El conseguir que todos los profesores de los centros de trabajo de secundaria de Badajoz completaran el cuestionario es un proceso muy complejo. No todos los profesores se prestan a realizar este tipo de cuestionarios, no todos los centros están abiertos para recibir a un investigador y facilitar su labor. Son muchos los profesores que los archivan una vez recibidos y se olvidan de completarlos. En definitiva ha sido una tarea complicada que nos ha llevado mucho tiempo y muchas visitas a los centros educativos.

La relación de centros y profesores es la que expongo a continuación. Es importante comentar que la población es el cien por cien de los profesores, he logrado que todos los profesores de educación física de la ciudad de Badajoz hayan completado el cuestionario.

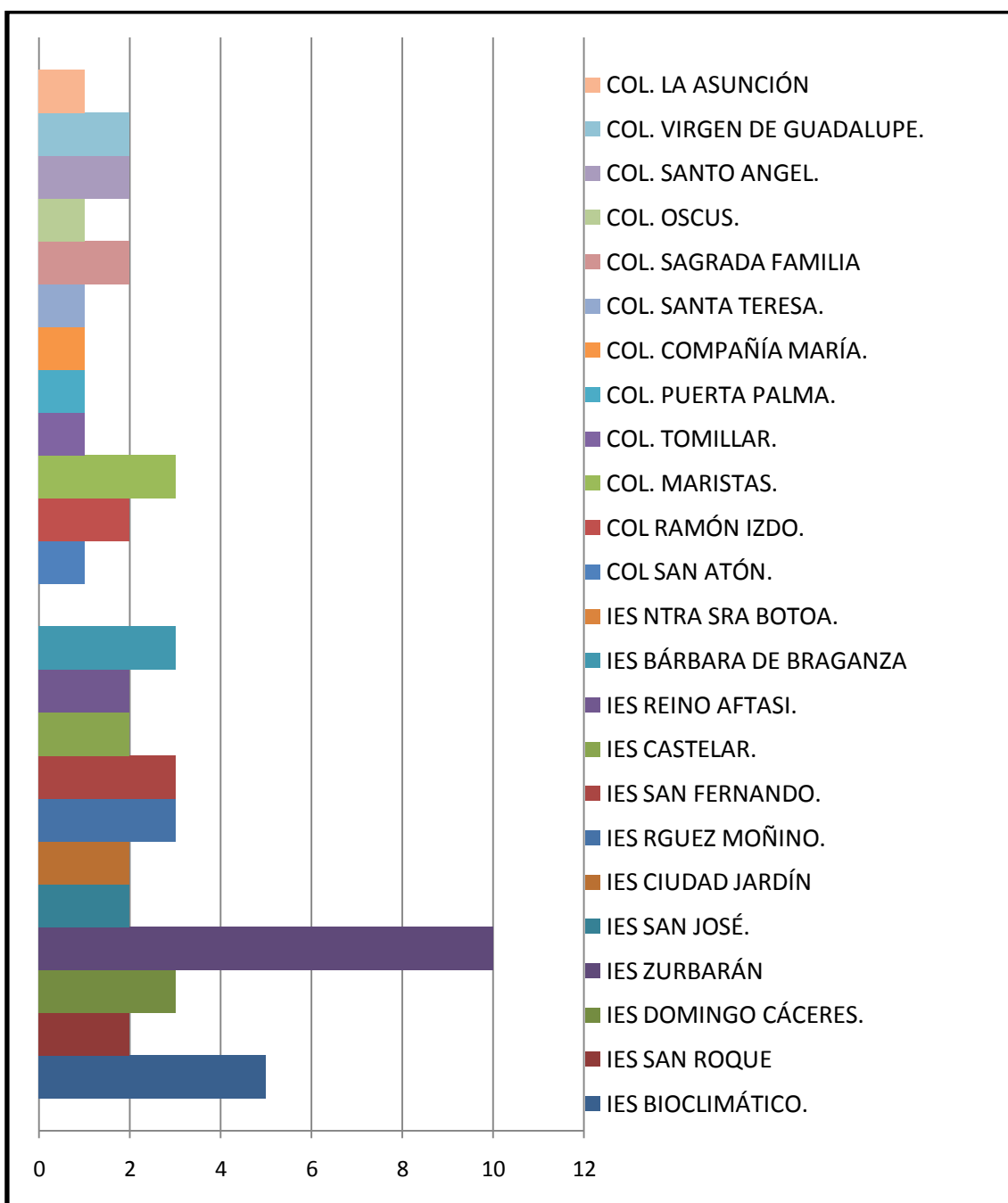
Tabla: Centro educativo y profesores.

	<i>PROFESORES</i>
<i>CENTRO</i>	
IES BIOCLIMÁTICO.	5
IES SAN ROQUE	2
IES DOMINGO CÁCERES.	3
IES ZURBARÁN	10
IES SAN JOSÉ.	2
IES CIUDAD JARDÍN	2
IES RGUEZ MOÑINO.	3
IES SAN FERNANDO.	3
IES CASTELAR.	2
IES REINO AFTASI.	2
IES BÁRBARA DE BRAGANZA	3
IES NTRA SRA BOTOA.	0
COL SAN ATÓN.	1
COL RAMÓN IZDO.	2
COL. MARISTAS.	3
COL. TOMILLAR.	1
COL. PUERTA PALMA.	1
COL. COMPAÑÍA MARÍA.	1
COL. SANTA TERESA.	1
COL. SAGRADA FAMILIA	2
COL. OSCUS.	1
COL. SANTO ANGEL.	2
COL. NTRA SRA ASUNCIÓN.	1
COL. VIRGEN DE GUADALUPE.	2
TOTAL	55

Fuente: Elaboración propia.

PROFESORES Y CENTROS EDUCATIVOS.

Tabla: Centro educativo y profesores.



Fuente: Elaboración propia.

Del total de los 55 profesores encuestados, 18 de ellos trabajan en centros concertados o privados, los 37 restantes imparten docencia en los centros de titularidad pública. La formación de unos y otros no varía pues la titulación exigida es la de licenciado en educación física o licenciado en otras áreas que habilitan para desarrollar la docencia

del área. Lo que sí varía es la incorporación al centro de trabajo, en unos casos por oposición y en el otro no está definida la forma de acceso.

2.-INSTRUMENTO UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN.

2.1.- El cuestionario. Construcción y aplicación.

a. Determinación de la estructura teórica del contenido del cuestionario.

A partir de la lectura de libros, artículos y conferencias de los expertos en relación al contenido objeto de estudio surgen las primeras cuestiones para ir introduciendo en el cuestionario que posteriormente elaboraremos. De las ideas, estudios y conclusiones de los expertos nacen muchas de las preguntas que trasladaremos a nuestros encuestados.

b. Elaboración del borrador.

Son muchas las cuestiones que queremos introducir en el cuestionario, son muchos los temas en los que queremos profundizar y de todos estos intereses surgen preguntas para introducir en el cuestionario.

Son muchos los cuestionarios que hemos observado, diferentes estudios realizados con anterioridad sirven de modelo para elaborar el nuestro.

Supone un gran esfuerzo seleccionar las cuestiones que son relevantes y las que no lo son, esfuerzo para concretar aquello que realmente queremos preguntar y no desviarnos de la investigación. Supone un esfuerzo grande a la hora de seleccionar de entre las muchas cuestiones que vamos reflejando en el papel. Surgen muchas preguntas, surgen muchas dudas si realmente de tal o cual pregunta extraeremos aquello que realmente queremos preguntar. El cuestionario es repasado y recortado una y otra vez porque nos salimos de la línea de investigación marcada.

Supone retocar la expresión para que quede claro aquello que pretendemos, para que el encuestado vea clara la respuesta a la pregunta que se le está formulando.

Supone horas y horas de corrección, selección y mejora de cada una de las preguntas y sus posibles respuestas.

Otro costoso y largo proceso es el que supone la instrumentación del cuestionario. Google Docs es un instrumento muy válido para el desarrollo del cuestionario pero tiene sus complicaciones, tiene sus acotaciones, tiene sus

peculiaridades que nos obligan a replantear multitud de respuestas. En muchos casos nos obliga a centrar el número de respuestas posibles, en otros nos obliga a disminuir el rango, en otras a cerrar las posibles respuestas,...

El cuestionario ha sido autoadministrado y realizado en Visual Basic 6 de Microsoft para Google Docs.

El desarrollo de las tablas para la determinación de porcentajes, relaciones y correlaciones ha sido llevado a cabo por la base de datos que el propio Google Docs proporciona además de la base de datos de Excel. De ambos han surgido casi todas las gráficas aportadas, además de tablas simples también aportamos tablas dinámicas de la misma base de datos. Otras han sido desarrolladas a través de Microsoft Word y sus tablas. Los gráficos para las representaciones numéricas y de porcentajes han sido desarrollados con diagramas de barras, diagrama de sectores, histogramas ... de la propia hoja de cálculo de Excel.

c. Validación externa de la estructura y el contenido.

La primera criba pasa por el director de este estudio, son muchos los interrogantes que se plantean, son muchas las preguntas que se modifican, son muchos los cuestionamientos realizados, son muchas las cuestiones que queremos realizar. En un primer momento surgen muchas, demasiadas cuestiones. Queremos preguntar por todo, queremos hallar la respuesta de todo. En un primer momento lo fundamental pasa por centrar el estudio e ir eliminando preguntar que pueden ser respondidas por más de una cuestión, eliminar preguntas que pueden ser reiterativas, eliminar cuestiones que se alejan del principal objetivo de la investigación.

Otro recorte importante supone el número de cuestiones a realizar, de un número primero se eliminaron muchas de ellas para que no le resulte demasiado largo y cansino al profesor, pero todos estos cuestionamientos, problemas y demás van en la dirección de mejorar el borrador o primer esbozo de cuestionario.

Una vez elaborado el primer borrador el cuestionario es pasado a unos expertos para su validación. Una validación que para mí tiene mucho peso es la realizada por los expertos en la materia, es decir, los primeros cuestionarios han sido pasados a unas diez personas, docentes de educación física que trabajan en centros educativos de secundaria para que me aportaran sus dudas, sus conclusiones, sus interrogantes, sus ideas, en definitiva sus dificultades,

sugerencias para completar el cuestionario... de todos ellos han salido de nuevo una reestructuración de diferentes preguntas y respuestas, han sido modificados enunciados de preguntas, han sido reelaboradas respuestas que podían llevar a errores.

Esta aportación de los propios futuros encuestados ha tenido una importancia grande en la elaboración definitiva pues son ellos los que más en contacto con la realidad que pretendemos estudiar están.

Compañeros de instituto son los que me han aportado más dudas en relación a las diferentes cuestiones y me han llevado a corregir y modificar aún más el cuestionario.

- d. Modificación del cuestionario en función de las sugerencias realizadas por los expertos.

Ha sido el director de la investigación el que ha centrado más dicha investigación. Con la reestructuración de preguntas y respuestas ha ido enfocando el estudio hacia aquello que realmente era imprescindible investigar y aquello que no tenía la importancia necesaria. De todas las preguntas que inicialmente surgen ha sido él el que ha centrado la investigación. Ha eliminado cuestiones poco relevantes, ha modificado planteamientos innecesarios, en definitiva ha guiado el proceso para buscar el mejor resultado.

- e. Elaboración definitiva del cuestionario.

A pesar de estar definitivamente cerrado el cuestionario todavía y cada vez que hemos recibido respuestas nos surgen dudas de que podíamos haber preguntado esto o aquello, que esta pregunta estaría más cerrada si hubiéramos puesto esto otro, si deberíamos haber modificado tal o cual cuestión para abrir más posibilidades, etc.

Creemos que podríamos estar reelaborando el cuestionario mucho tiempo y sobre todo creemos que las diferentes aportaciones contribuyen a mejorar el mismo pero también a replantear continuamente cuestiones para tratar de mejorarlo.

3.-DESCRIPCIÓN DE VARIABLES.

Variables.

En el desarrollo de la investigación consideraremos como variables del estudio el centro de formación, en este caso analizaremos los posibles centros de entre varios pero nos centraremos en cuatro opciones claras y dejaremos una más abierta por si no son algunos de los anteriores, estos son:

Variable: Lugar de formación universitaria.

Cáceres.

Madrid.

Granada.

León.

Otros.

Variable: años de experiencia docente.

De 1 a 3 años.

De 4 a 6 años.

De 7 a 9 años.

De 10 a 12 años.

Más de 12 años.

Variable: motivación por la que accede a los estudios de educación física:

Ser deportista de élite.

Un modelo de profesor.

Amor por la actividad física.

Vocación por la enseñanza.

Vocación por el entrenamiento.

Variable: futuro profesional:

Docencia

Entrenamiento-alto rendimiento

Gestión Act. recreativas.

Variable: razones para dedicarse a la enseñanza:

- Trabajar con jóvenes.
- Vocación para este trabajo.
- Profesión con tiempo libre y más vacaciones.
- Seguridad en el puesto de trabajo.

Variable: cualidades importantes para el ejercicio de la profesión:

- Buena preparación personal.
- Paciencia y comprensión.
- Implicación con los alumnos y centro.
- Habilidades expresivo-comunicativas.
- Motivación y entusiasmo por la enseñanza.

Variable: adecuación en la práctica entre la formación y la necesidad de ésta en el trabajo diario que realiza.

Variable: grado de satisfacción con los siguientes aspectos del trabajo:

- Centro en general
- Horarios.
- Disciplina de los alumnos.
- Vacaciones.
- Grado de autoridad del profesor.
- Expectativas de promoción.
- Contenidos a impartir.
- Remuneración.
- Instalaciones.
- Ratio.
- Materiales y recursos.
- Desarrollo profesional.
- Posibilidad de usar propia iniciativa.
- Seguridad y estabilidad puesto de trabajo.

Variable: fuentes de problemas o dificultades en la labor docente:

Coordinación con otros profesores
Disponer de conocimientos necesarios
Disponer de medios didácticos necesarios
Ganarme la confianza de los alumnos
Mantener la disciplina
Disponer de recursos materiales.
Generar el interés de los alumnos
Contenidos inadecuados

Variable: carencia de formación académica:

De práctica. Didáctica. De contenidos científicos.

Variable: formación en didáctica en el período universitario.

Muy deficiente Deficiente Suficiente Completa Muy completa

Variable: conocimientos que tuvieron más carencias durante la formación universitaria.

Conocimiento de los alumnos.
Conocimiento del aprendizaje.
Conocimiento del currículum.
Conocimiento del contexto.
Conocimiento de los fines y objetivos.
Conocimiento de pedagogía.
Conocimiento del contenido específicamente pedagógico.
Conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina.

Variable: categorías imprescindibles en la formación como profesional de la enseñanza:

Gestión del aula
Tareas de instrucción-enseñanza.
Conocimiento del contenido de la materia.
Conocimiento didáctico-pedagógico.
Conocimiento de los alumnos.

Variable: momento profesional más provechoso para la formación como docente:

El período de formación académica en la universidad.

Los primeros años de docencia.
Ya como profesor experimentado.

Variable: mayor valor al iniciar la etapa como docente:

Un profesor experto cercano
Cursos de formación
Actividades guiadas
Un departamento detrás.
Un equipo de trabajo

Variable: formación académica en contenidos:

Condición física y salud.
Actividades deportivas.
Expresión corporal.
Actividades en la naturaleza.

Variable: formación académica en las didácticas de contenidos.

Condición física y salud.
Actividades deportivas.
Expresión corporal.
Actividades en la naturaleza

Variable: aspectos en la labor diaria de enseñanza:

la organización y el manejo de la clase
la presentación de explicaciones clara
la asignación y la revisión de trabajos o tareas
la interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas y sondeos,
respuestas y reacciones, elogios y críticas.

Variable: materias cursadas durante la carrera y su posterior aplicación profesional en la docencia:

Deportes individuales.
Deportes colectivos.
Actividades en la Naturaleza.

Historia de la Educación Física.
Fundamentos de la EF
Primeros auxilios.
Anatomía
Fisiología
Biomecánica.
Pedagogía.
Didáctica.
Entrenamiento
Psicología.
Expresión corporal

Variable: problemas que con más frecuencia aparecen en el desarrollo de la labor profesional:

De tipo disciplinario.
Sobre los contenidos de la materia.
De comprensión de los alumnos.
Falta de interés de los alumnos.

Variable: tipos de profesor:

Se preocupa por los problemas de los alumnos, es abierto y comprensivo.
Explica con claridad, se le entiende bien, es ameno.
Disfruta con las clases, demuestra entusiasmo con lo que hace.
Es exigente, impone orden, ejerce su autoridad.
Organiza bien las clases, es ordenado, da las clases con método.
Es simpático, alegre, divertido, tiene buen humor.

Variable: cambios introducidos por el plan Bolonia.

Muy necesarios.
Bastante necesarios.
Bastante innecesarios
Muy innecesarios.

CAPÍTULO III.- RESULTADOS.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO.
2. INTERRELACIONES DE VARIABLES.

1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO.

El análisis que ahora comenzamos desmenuza una a una las cuestiones planteadas en el cuestionario. Realizamos un estudio minucioso de cada una de las preguntas y las respuestas señaladas por los profesionales encuestados.

Tratando de realizar la observación sistemática del estudio procedemos al análisis de resultados de la investigación siguiendo el orden establecido en el cuestionario.

Estas valoraciones seguirán el orden secuencial del cuestionario para más tarde en un segundo punto de análisis de resultados realizar las correlaciones entre las diferentes cuestiones relevantes del estudio.

Valoraremos, resumiremos, analizaremos, en definitiva investigaremos sobre las respuestas aportadas por los profesores.

Algunas de las cuestiones planteadas observarán directamente el objeto de estudio de la investigación, otras tratarán de responder a cuestiones claramente relacionadas con las centrales. Otras nos ubicarán y centrarán en el estudio y otras irán más allá tratando de observar como se presenta el futuro en tal o cual aspecto.

Aportaremos preguntas de control, incluso cuestionaremos sobre algunos aspectos de diferente forma con el fin de focalizar la atención en un aspecto u otro.

Dentro del estudio y como instrumentación analizaremos una por una las cuestiones planteadas y sus respuestas, tratando de explicar y valorar los datos obtenidos en cada una de ellas.

1.1.-ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESPUESTAS.

1.- CUÁL FUE SU UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN ACADÉMICA INICIAL.

Al analizar la procedencia de los profesores en cuanto a su formación se observa claramente que la mayoría de ellos han cursado sus estudios en dos centros universitarios, el INEF de Madrid y la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportes de Cáceres.

Veintidós de los cincuenta y cinco encuestados realizaron sus estudios universitarios en el INEF de Madrid, por encima de los diecisiete que lo hicieron en la facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Cáceres. En porcentajes muy inferiores se encuentran las otras respuestas, cuatro de ellos lo hicieron en Granada, uno en León y los otros once restantes en otros lugares.

MADRID	CÁCERES	GRANADA	LEÓN	OTRAS
22	17	4	1	11

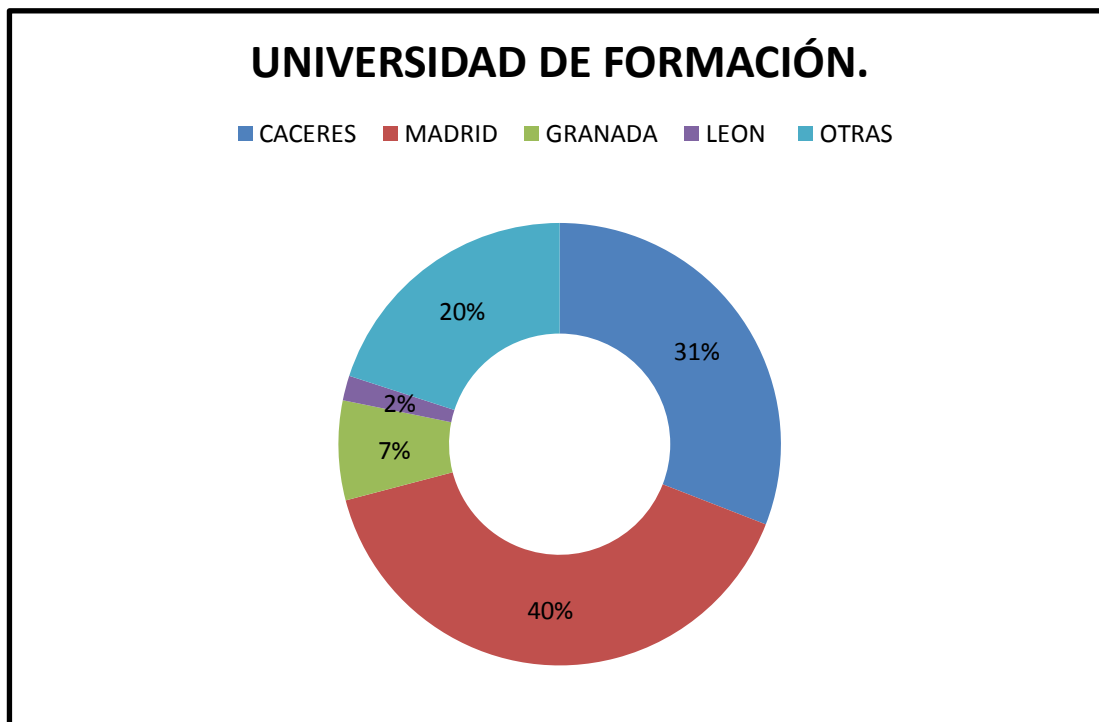
Madrid como uno de los tres INEF existentes antes de la creación de Ciencias del Deporte en la ciudad de Cáceres era el centro de formación universitaria al que acudían los estudiantes en su mayoría por su proximidad a Extremadura, Granada era la otra opción en esos años. A partir de la creación de la Facultad de Ciencias del

Deporte en Cáceres la mayoría de los estudiantes optan por realizar sus estudios en esa ciudad. El setenta y uno por ciento de los encuestados habrían cursado sus estudios en uno de estos centros. Esto nos lleva al razonamiento que el estudio se va a centrar en su mayor parte en analizar la formación inicial desarrollada en estos dos centros principalmente.

Debemos igualmente hacer referencia a que la mayoría de los profesores de la ciudad de Badajoz llevan muchos años de antigüedad en la labor docente y pueden elegir, por años de antigüedad en el cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, la ciudad o población donde ejercer su trabajo, los profesores que realizaron sus estudios en Madrid, tienen más antigüedad que los de Cáceres en su mayoría y por ello pueden elegir destino antes que los formados en la segunda universidad.

Si el estudio lo realizáramos en la comunidad autónoma al completo probablemente los porcentajes entre estos dos orígenes de estudios variaría. El porcentaje mayor posiblemente se orientaría más a favor de la facultad de Cáceres por ser la universidad de Extremadura y está formando a los profesores extremeños los últimos años.

Tabla: Universidad de formación.



Fuente: Elaboración Propia.

La respuesta 5. Otras, hace relación a otros lugares de formación de estudios universitarios, pero especialmente hace relación a profesores de educación física que han cursado estudios como Medicina, Biología, Historia... los docentes que han marcado esta respuesta no han desarrollado sus estudios en los centros de formación de educación física sino que han realizado otros estudios.

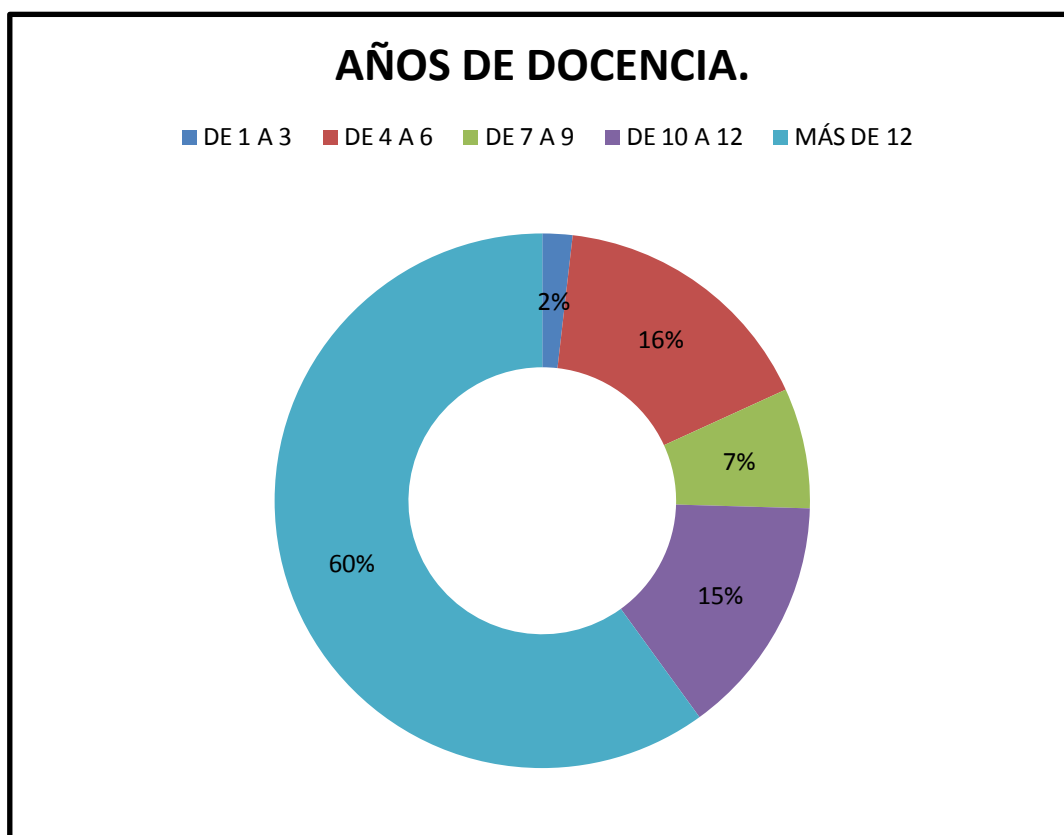
Las posibilidades dadas por la administración a otras titulaciones para acceder a los cuerpos de profesores de enseñanzas medias ha propiciado que estudios afines a la educación física puedan ser con posterioridad suficientes para poder desarrollar la labor educativa en esta área de enseñanza. Las expectativas de trabajo en su formación y el gusto o afición por la actividad física les han llevado a desarrollar su labor profesional dentro de la docencia de la educación física.

2.- ¿CUANTOS AÑOS LLEVA USTED EJERCIENDO ACTIVAMENTE LA DOCENCIA?

La mayor parte de los encuestados desarrollan su labor desde hace más de 12 años, este hecho hace que cobre mayor valor el contenido propio del cuestionario ya que las respuestas aportadas por los profesores son fruto de años y años de desarrollo profesional. Las cuestiones planteadas serán respondidas bajo la experiencia de los años de trabajo en centros escolares.

El valor que le damos a las respuestas tiene gran importancia debido principalmente a haber pasado por todas las etapas formativas. Desde la propia experiencia como deportista o alumno de secundaria, la formación universitaria, el paso por las prácticas o CAP, el proceso de oposiciones, los primeros años en los centros escolares y poco a poco los años que imparten docencia.

Tabla: Años de docencia.



Fuente: Elaboración Propia.

El sesenta por ciento de los encuestados llevan ejerciendo su labor docente más de doce años. Podemos afirmar que estos profesionales de la enseñanza han conocido diversos sistemas educativos, logse, loe, ley de calidad, eso,... son términos que han “sufrido”, son cambios que han debido adoptar y a los cuales han tenido que adaptarse en sus años de desarrollo profesional y seguirán abocados a más cambios como los planteados para los próximos cursos académicos que el nuevo gobierno pretende instaurar.

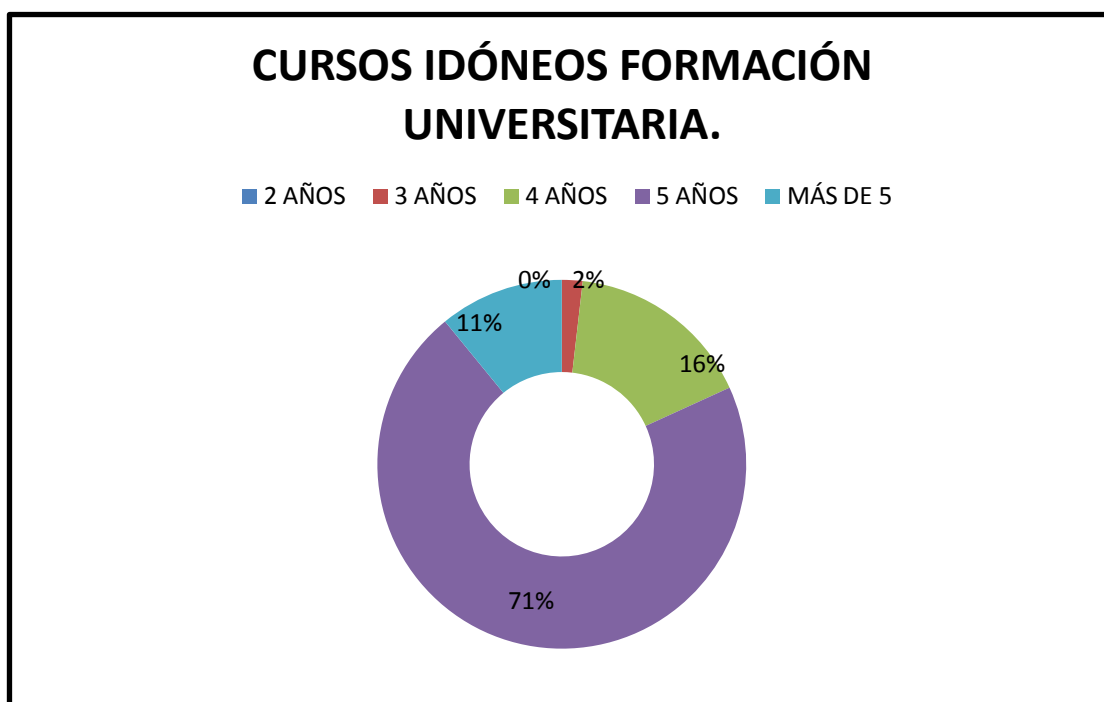
Presentamos también como inconveniente que apenas analizamos los nuevos planes de estudios y las últimas reformas y cambios que han podido suceder en los centros de formación por que los profesores encuestados realizaron sus estudios, en la mayoría de los casos, en el siglo XX. Son pocos los docentes formados en el sigloXXI debido a la población de estudio centrada en la ciudad de Badajoz. Los cambios introducidos en las facultades en los últimos años no se verán reflejados en este análisis y por supuesto tampoco serán analizadas las repercusiones que sobre la formación universitaria de los docentes implicará el Plan Bolonia, ya que aún no han terminado sus estudios ninguna promoción.

Si tendrá repercusión en la formación del profesorado formado recientemente los master en educación secundaria. Alguno de los profesores encuestados han cursado ya este tipo de estudios pero como decimos, no tendrá incidencia en cuanto a valoraciones en esta investigación por ser un porcentaje muy bajo.

3.- CUÁL CREE USTED QUE HUBIERA SIDO EL NÚMERO DE CURSOS ACADÉMICOS IDÓNEOS PARA SU COMPLETA FORMACIÓN:

Parece claro cuando observamos los datos obtenidos que la gran parte de los encuestados ven con buenos ojos que los años de estudio de educación física sean cinco. El sesenta y uno por ciento de los encuestados opina que cinco son los años idóneos para realizar los estudios. Los nuevos planes universitarios, con el Plan Bolonia a la cabeza, dejan en cuatro los años para la formación de los estudiantes de educación física. La evolución de los estudios universitarios se decanta hacia títulos de grado de cuatro años y con posterioridad los estudios de másters y tercer ciclo universitario.

Tabla: Cursos idóneos para la formación universitaria.



Fuente: Elaboración Propia.

La mayoría de los encuestados considera que el número de cursos idóneos para una completa formación académica es el de cinco años. Todos los encuestados han pasado por la universidad realizando cinco años de carrera universitaria y consideran ese número como el idóneo para completar su formación. Esta respuesta ha sido la más elegida sabiendo que los encuestados desarrollaron su formación en ese número de años.

Un 16 por ciento considera un año menos como el número de cursos idóneos para completar la formación académica. Podríamos afirmar fruto de los resultados obtenidos que los profesores de educación física en su mayoría considera que el número ideal para la completa formación universitaria sería de cinco años y no de cuatro como actualmente con el plan Bolonia queda institucionalizado.

Tratando de analizar la respuesta mayoritaria podemos comentar que es fruto de lo establecido, es decir el profesor que realizó sus estudios en cinco años considera que esos mismos años son los idóneos para la formación.

4.- CUANDO ESCOGIÓ ESTOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, LE AYUDÓ EN LA ELECCIÓN:

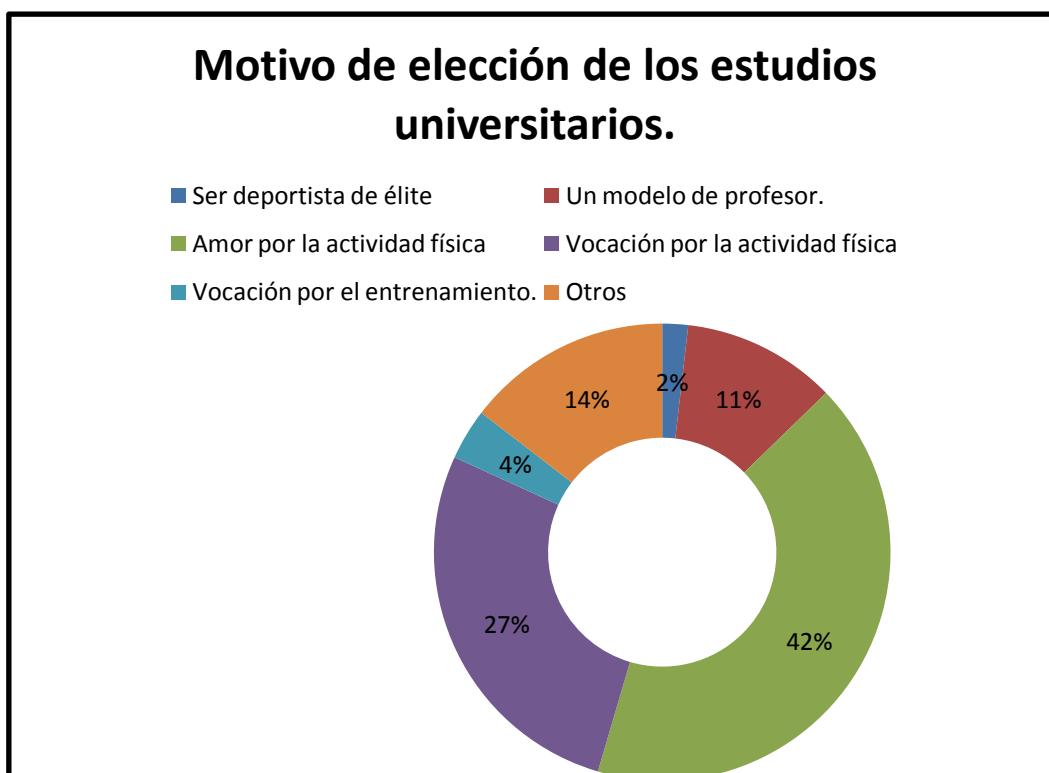
Una de las cuestiones más relevantes a la hora de afrontar este estudio era identificar las razones para cursar estos estudios, ante la propuesta de cinco elecciones más una abierta, la opción con más adeptos es que se escogen estos estudios por el amor hacia la actividad física con una anotación del 42% de los encuestados.

Es una respuesta muy abierta e interpretamos dentro de ella, el gusto por la realización de ejercicio, el placer por disfrutar de la práctica deportiva, en definitiva el amor por la actividad física. Es la respuesta más elegida con un porcentaje del 42% comentando como más arriba hemos hecho que puede ser que englobe a alguna de las otras opciones pero está presente en un alto porcentaje el gusto por el ejercicio, por la actividad física sin buscar nada más allá.

Se aprecia también una orientación laboral al observar la respuesta siguientes en cuanto

a proporción. La vocación por la enseñanza y el modelo de profesor son las respuestas siguientes aunque de lejos en anotaciones con respecto al amor por la actividad física. Y en medio en cuanto a porcentaje se encuentra la respuesta abierta otras razones que no podemos identificar claramente. Entendemos que esta respuesta es la anotada por los que realizaron otros estudios universitarios, no los de educación física.

Tabla: Motivo de elección de los estudios universitarios.



Fuente: Elaboración Propia.

5.- CUANDO INICIÓ SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, SU FUTURO LO VEÍA EN :

Al analizar las respuestas dadas a la pregunta número cinco directamente relacionada con su futuro profesional observamos una de las respuestas más claras en cuanto a porcentaje. El 65 por ciento ven su futuro profesional en la docencia, seguido muy de lejos por el entrenamiento y por la respuesta abierta, otras. Al interrelacionar ambas preguntas, la 4 y la 5 podemos concluir que la relación entre las razones para elegir la carrera universitaria y el futuro profesional donde veían su vida laboral están en

estrecha conexión.

Lógico es también comentar que las respuestas aportadas son de docentes que están trabajando en centros escolares, motivo de realizar sus estudios y donde veían su futuro, algo por lo que han luchado o trabajado.

Llama la atención que de todos los encuestados ninguno elige los estudios con vistas a dedicarse a las actividades recreativas. Las empresas de actividad recreativa han ido surgiendo a lo largo de los últimos años, quizá como respuesta a la saturación del mercado en la docencia y en el entrenamiento, buscando otras posibles alternativas laborales. Pero observamos que ninguno de los encuestados veía su futuro profesional en actividades recreativas, si por el contrario encontramos quien se veía dentro del mundo de la gestión deportiva incluso con puntuaciones por encima del entrenamiento-alto rendimiento.

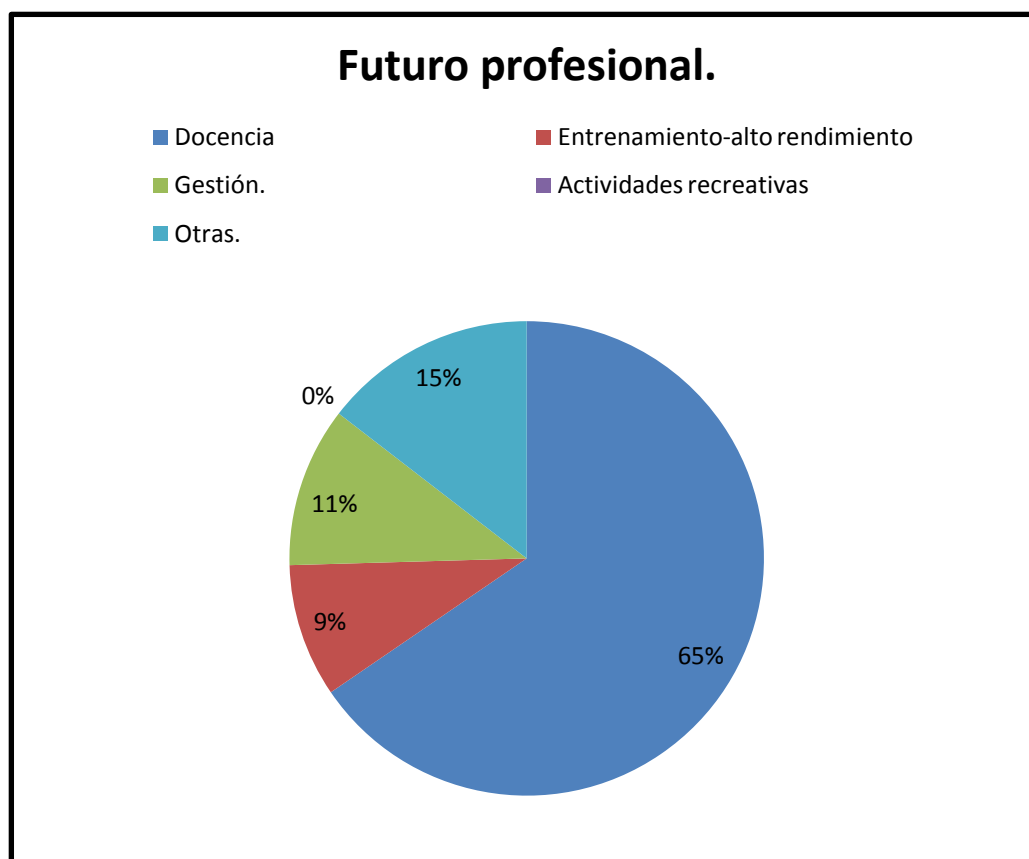
Tabla: Futuro profesional.

1. Docencia	36	
2. Entrenamiento - alto rendimiento	5	
3. Gestión	6	
4. Actividades recreativas	0	
5. Otras	8	

Fuente: Elaboración Propia.

Si el estudio fuera más extenso en población y pudiéramos valorar los recientemente licenciados creemos que las respuestas podrían cambiar. Debido principalmente a la evolución del mercado laboral en la docencia las otras ramas están siendo en la actualidad más solicitadas pero por las demandas y la saturación de la rama de la enseñanza.

Tabla: Futuro profesional.



Fuente: Elaboración Propia.

6.- ENTRE LAS SIGUIENTES RAZONES PARA DEDICARSE A LA ENSEÑANZA LAS MÁS IMPORTANTES:

Al analizar las respuestas dadas a la pregunta del motivo o razón para dedicar su vida profesional a la enseñanza se observa claramente la tendencia a ser una profesión vocacionada.

Queremos decir que según se observan las respuestas dadas la de mayor porcentaje es la respuesta “tengo vocación para este trabajo” con un 39% de respuestas por parte de los docentes y también con el mismo número de adeptos es la de “trabajar con jóvenes”, y ya en un segundo plano la “seguridad en el puesto de trabajo” y ser una “profesión con tiempo libre y más vacaciones”.

De las respuestas dadas concluimos que la profesión docente tiene un gran componente vocacional, relacionaremos estas respuestas con las expectativas que los docentes tenían

al iniciar sus estudios y constataremos que se han cumplido las expectativas en la mayoría de los casos.

Ambas respuestas con el mismo porcentaje de puntuación, trabajar con jóvenes y tener vocación para este trabajo, ambas van de la mano sabiendo que dedicarán su vida profesional enseñando la materia de educación física a personas en desarrollo, en formación y es esa la principal motivación para elegir dedicarse a la enseñanza.

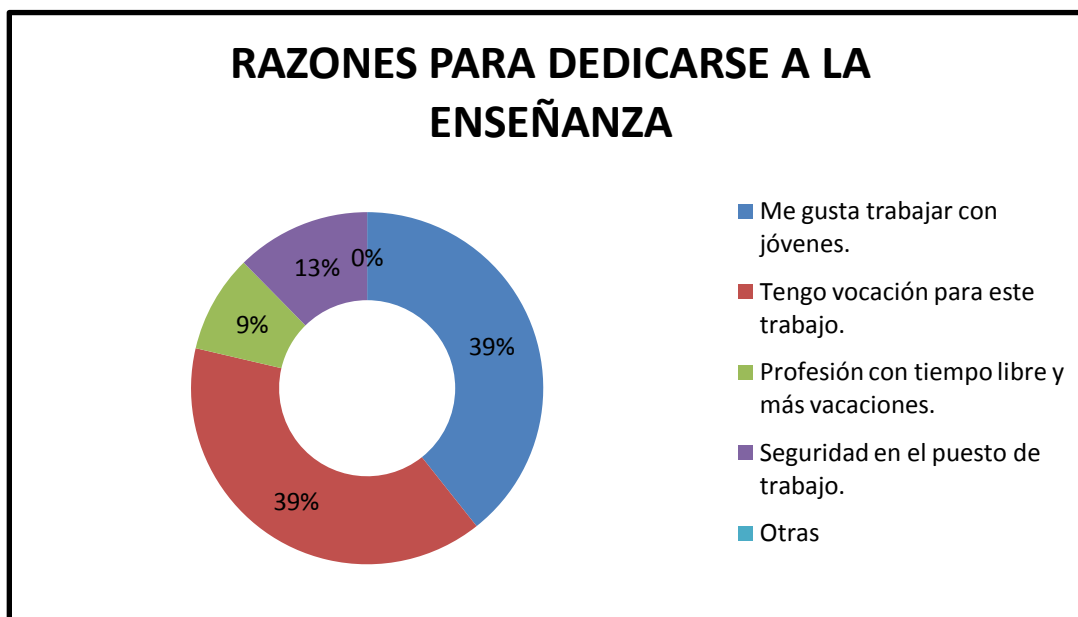
Tabla: Razones para dedicarse a la enseñanza.

Me gusta trabajar con jóvenes	35	39%
Tengo vocación para este trabajo	35	39%
Profesión con tiempo libre y más vacaciones	8	9%
Seguridad en el puesto de trabajo	11	13%
Otras	0	0%

Los usuarios pueden seleccionar más de una casilla de verificación, por lo que los porcentajes pueden superar el 100%.

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Razones para dedicarse a la enseñanza.



Fuente: Elaboración Propia.

Constatar también que las otras dos opciones obtienen unas puntuaciones muy alejadas de las primeras y la última de ellas, otras, ni siquiera ha sido marcada por un solo profesor.

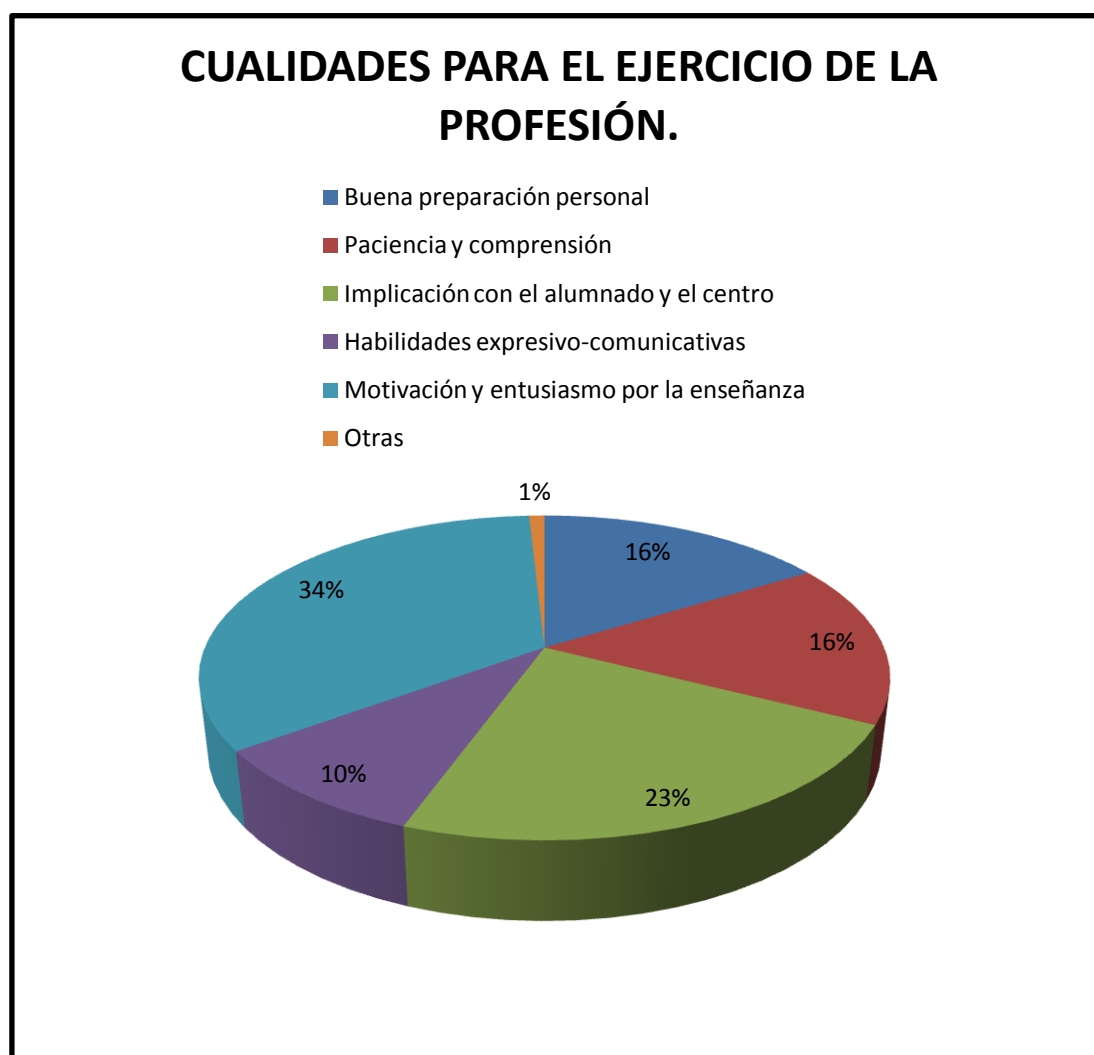
7.- QUÉ CUALIDADES CONSIDERA USTED MÁS IMPORTANTES PARA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN:

Tabla: Cualidades profesionales.

Buena preparación personal	19	35%
Paciencia y comprensión	19	35%
Implicación con el alumnado y el centro	27	49%
Habilidades expresivo- comunicativas	11	20%
Motivación y entusiasmo por la enseñanza	40	73%
Otras	1	2%

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Cualidades profesionales.



Fuente: Elaboración Propia.

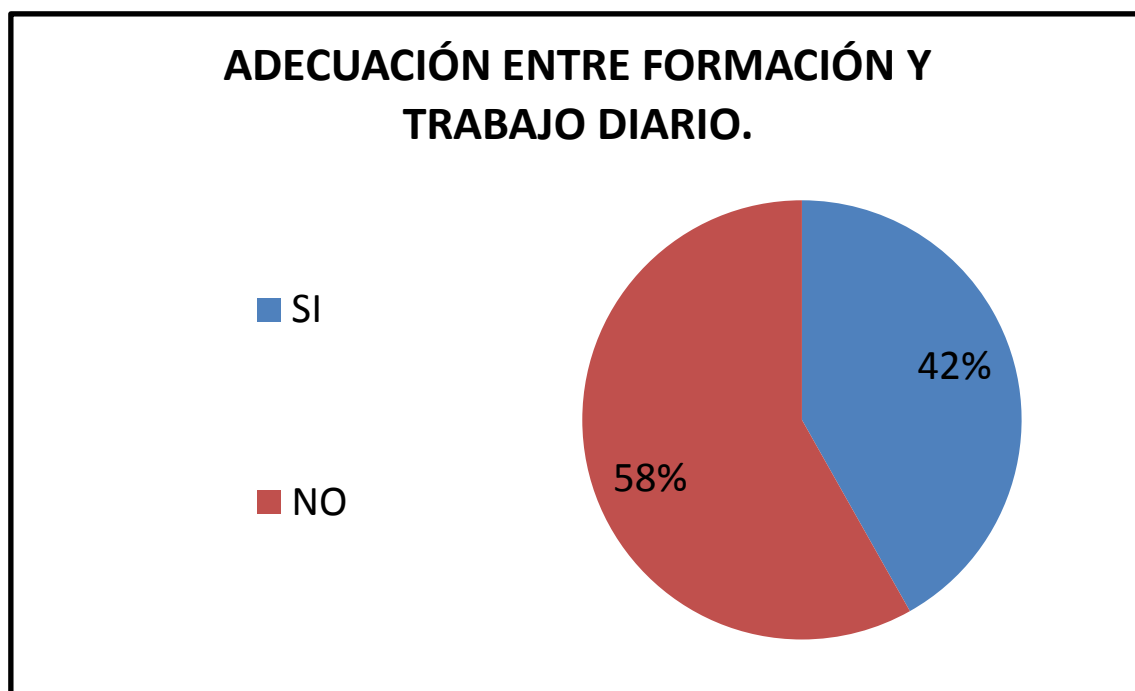
De las posibles respuestas propuestas a la pregunta sobre cualidades profesionales la más señalada ha sido la de motivación y entusiasmo por la enseñanza con 40 respuestas sobre el total de 55, es decir un 73 por ciento. Los profesores de Badajoz consideran como la principal y más importante cualidad para el ejercicio de la profesión la motivación y el entusiasmo por la enseñanza por delante de buena preparación personal, de habilidades expresivo-comunicativas, de paciencia y comprensión y de la implicación con el alumnado y el centro. Es esta última opción la que aparece en segundo lugar de porcentajes de votos y que consideramos que es complemento de la primera o quizás consecuencia de la primera. Además de motivación y entusiasmo por la enseñanza los profesores consideran importante la implicación con el alumnado y el centro de trabajo.

Destacar que la menos señalada ha sido la de habilidades expresivo-comunicativas, sin restar importancia a tal aspecto remarcamos que es un factor que no es destacado por el profesorado de educación física. Además con unas puntuaciones muy distantes del resto de posibles respuestas, no deja de llamar la atención cuando siempre hemos considerado a la educación como un proceso de comunicación entre el alumno y el profesor.

8.- CREE USTED QUE HAY ADECUACIÓN EN LA PRÁCTICA ENTRE LA FORMACIÓN QUE RECIBIÓ Y LA NECESIDAD DE ÉSTA EN EL TRABAJO DIARIO QUE REALIZA:

La tendencia de las respuestas no es clara. Se observan los porcentajes de 42/58 a favor de la segunda de las respuestas, el no. Es decir que el 58% de los docentes encuestados considera que no hay adecuación entre la formación recibida y la práctica diaria de la enseñanza.

Tabla: Formación y trabajo diario.



Fuente: Elaboración Propia.

Como comento esta es la primera variable dentro de las hipótesis de trabajo planteadas. Pero una valoración primera a raíz de las respuestas nos hace ver que existe una bipolaridad

significativa a favor de la no adecuación entre la formación recibida y la práctica diaria. Como comentamos más arriba iremos analizando cuales son los factores por los que los profesores de educación física de la ciudad de Badajoz consideran que no hay adecuación en la práctica entre la formación que recibió y la necesidad de ésta en el trabajo diario que realiza.

Aunque existe una tendencia a igualar las respuestas es significativo que sea la respuesta negativa la que obtiene mayor porcentaje de votos. Los profesores en su mayoría expertos en enseñanza, con años de experiencia en los centros escolares consideran que no hay adecuación entre la formación recibida en la universidad y la realidad que cada día se encuentran en su aula.

A lo largo de las siguientes cuestiones planteadas indagaremos en aquellos aspectos por los que los profesores consideran esta inadecuada formación.

9.-QUÉ CONSIDERA USTED NECESARIO PARA MEJORAR PROFESIONALMENTE:

Tabla: Mejora profesional.

Menos ratio por clase	18
Más coordinación con los otros departamentos	5
Más horas de clase a la semana	20
Más coordinación entre los miembros del departamento	6
Menos horas de clase	6
Formación permanente	27
Otras	5

Fuente: Elaboración Propia.

Las respuestas dadas ante la pregunta sobre la necesidad para una mejor profesionalización de la enseñanza nos acercan a las necesidades reales de los docentes en el aula. Vemos claramente que tres son las respuestas con mayor número de adeptos, estas son por orden numérico de respuestas las siguientes:

- Formación permanente. Con un porcentaje del 31%.
- Mayor número de horas de clase. Con un porcentaje de 23%.
- Menos ratio. Con un porcentaje del 20%.

Tabla: Mejora profesional.



Fuente: Elaboración Propia.

Las respuestas dadas por los profesores están muy relacionadas con su desempeño diario. Piden tener menor número de alumnos en clase para poder tener una atención más individualizada, piden tener mayor contacto con estos alumnos para poder formarles mejor y piden estar más preparados para afrontar con mayor garantía esa labor educativa.

Las respuestas dadas son significativas e indican un alto grado de implicación por parte de los docentes en su profesión.

Lejos de estas respuestas están las necesidades de coordinación con otros departamentos o con los miembros de su propio departamento y no porque no sean necesarias sino porque valoramos que ya están cubiertas.

Los profesores piden formación permanente para estar actualizados ante el devenir de los cambios que suponen el avance de la sociedad de la información. Reclaman formación también por la falta de adecuación entre la formación recibida y la realidad diaria que encuentran en sus centros de trabajo. Solicitan formación permanente para afrontar los continuos cambios que las autoridades y regidores educativos llevan a cabo muchas veces sin contar con los protagonistas del cambio educativo.

10.- EN LOS DOS ÚLTIMOS AÑOS REALIZÓ ALGÚN CURSO ESPECÍFICO DE ACTUALIZACIÓN.

Una de las respuestas a la pregunta anterior que tuvo más porcentaje era que para mejorar profesionalmente se precisaba mayor formación permanente, el 31% de los encuestados opinó que necesitaba de esta formación. Como consecuencia de esta afirmación queríamos constatar si era una realidad o no, y para ello lanzamos esta nueva cuestión.

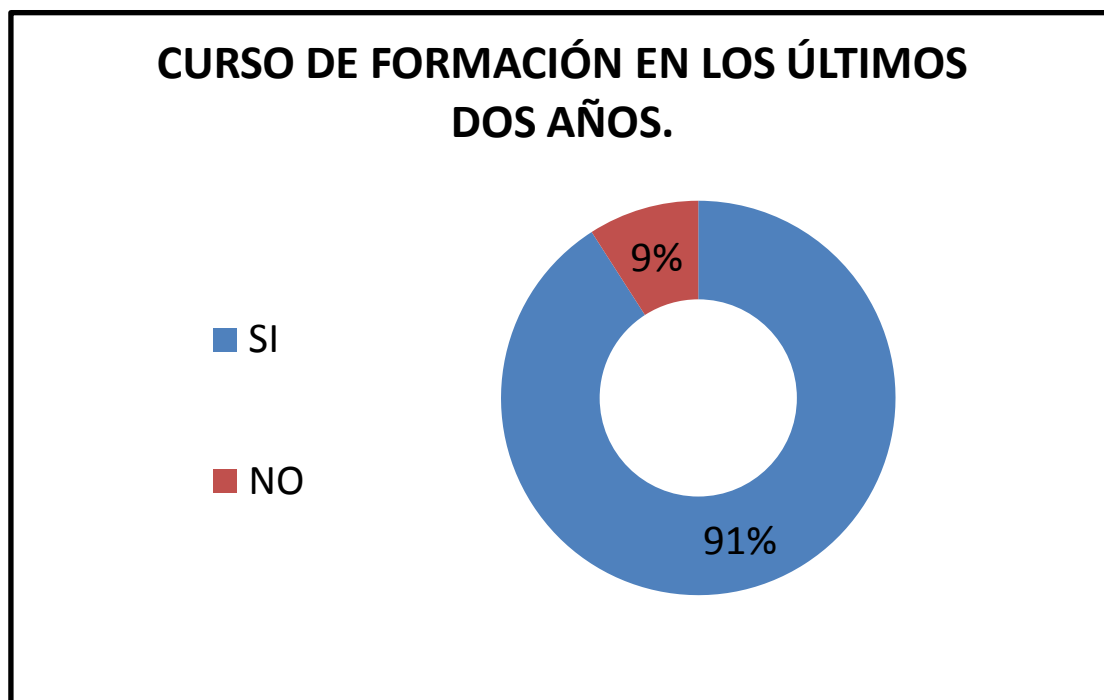
La respuesta es muy clara, el 91% de los encuestados realizó algún curso específico de actualización en los dos últimos años.

Podemos considerar que la realización de estos cursos conlleva una motivación intrínseca por el afán de mejorar profesionalmente por parte de este colectivo, pero también debemos considerar que la administración obliga, entre comillas, a la realización de estos cursos para poder cumplir trienios, sexenios.

De todas formas el gran número de respuestas positivas, 91% es muy significativa y podemos asegurar que es un colectivo que está en constante actualización y mejora.

Podemos afirmar también que es un colectivo que está en continua formación, son muchos los talleres que funcionan en los propios centros, son muchos los cursos que se solicitan al centro de profesores y recursos, son muchos los profesores que se inscriben en esos cursos ofertados por los CPR.

Tabla: Cursos de formación.



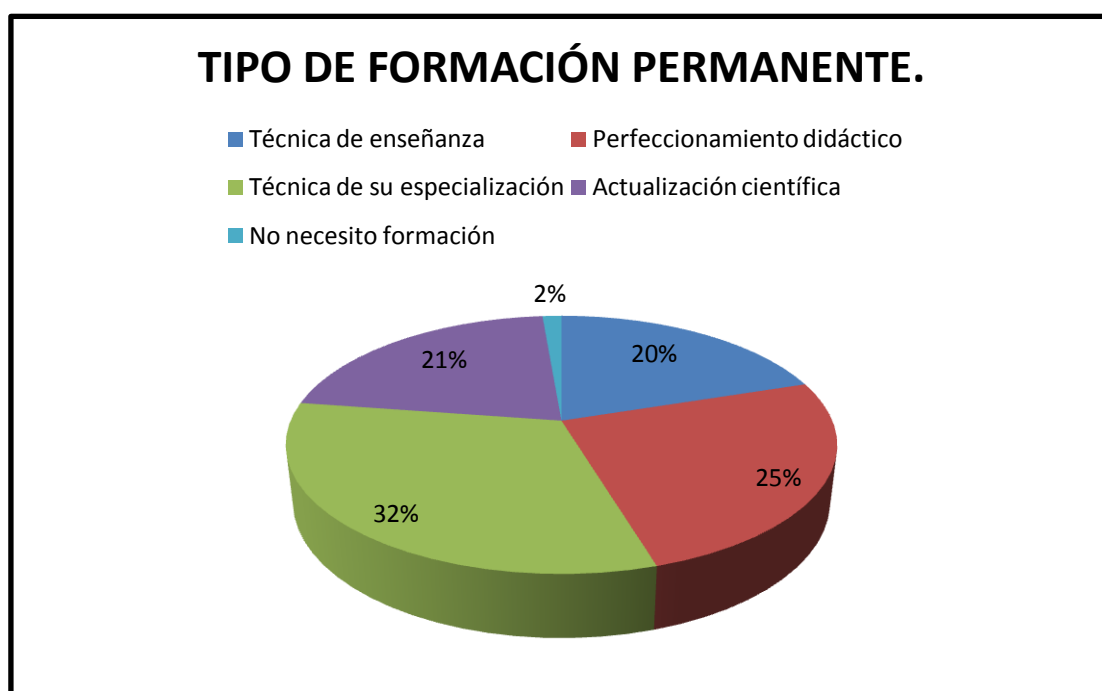
Fuente: Elaboración Propia.

11.-QUÉ TIPO DE FORMACIÓN PERMANENTE NECESITARÍA PARA MEJORAR:

Al preguntar sobre el tipo de formación necesaria y abrir el abanico a un gran número de posibilidades nos encontramos con las siguientes respuestas.

Observamos en las respuestas obtenidas la diversidad de opciones por los porcentajes de respuestas, en 12 puntos se sitúan todas ellas decantándose ligeramente por técnicas de la propia especialización más que por cuestiones generalistas de la enseñanza. Puede estar aquí presente la novedades con respecto a los contenidos, la impartición y enseñanza de esos contenidos, las nuevas tecnologías aplicadas a esos nuevos contenidos, los idiomas, etc.

Tabla: Formación permanente.



Fuente: Elaboración Propia.

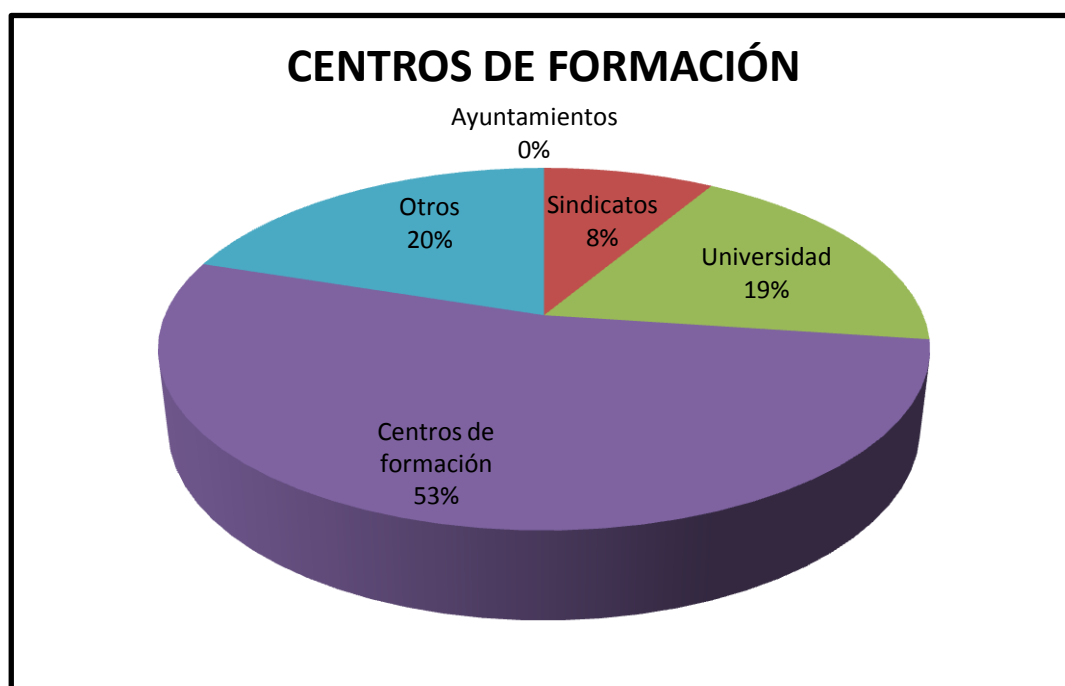
12.-DESDE QUE ORGANISMOS SE IMPARTIERON ESOS CURSOS O FORMACIÓN PERMANENTE:

Los profesores consideran que deben ser centros de formación los que impartan los cursos de perfeccionamiento y actualización científica. Es significativo observar como los docentes se decantan mayoritariamente por los centros de formación bastante por delante de la propia universidad. Podemos concluir que los profesores en su mayoría consideran que la formación universitaria les aporta formación pero buscan otras cosas más allá de la universidad y la buscan en centros de formación específicos. Al aplicar el cuestionario no incluimos que tipo de centros son los que debieran impartir esta formación pero según las respuestas aportadas no desean que los ayuntamientos y los sindicatos sean los promotores de estos cursos de formación como en ciertos periodos ha sido desarrollado y convalidados ciertos cursos impartidos

o promovidos por estas instituciones.

Concluimos por las respuestas dadas que los futuros profesionales de la enseñanza se orientan en su formación permanente por centros oficiales desde los que debe ser impartida esa formación. Siendo los centros de formación específicos los que reúnen más respuestas.

Tabla: Centros de formación.



Fuente: Elaboración Propia.

Ésta es una respuesta muy abierta pero nos ofrece la posibilidad de pedir a la administración centros que faciliten los procesos de perfeccionamiento de los profesionales de la enseñanza. Y además se observa como no desean ninguno de los encuestados que los ayuntamientos se involucren en la formación permanente, no fiándose de ellos como centros de formación ni tampoco de los sindicatos.

Tabla: Centros de formación.

1. Ayuntamientos.		0
2. Sindicatos.		6
3. Universidad.		13
4. Centros de formación.		37
5. Otros.		14

Fuente: Elaboración Propia.

13.-INDIQUE EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS DE SU TRABAJO :

Vamos a analizar con esta pregunta la situación de los profesores en sus centros de trabajo, qué aspectos son los que provocan satisfacción y cuáles no. Con que aspectos diarios del trabajo se encuentran a gusto y con cuáles no. Los aspectos valorados serán los siguientes:

El centro en general.

Los horarios.

La disciplina de los alumnos.

Las vacaciones.

El grado de autoridad del profesor.

Las expectativas de promoción.

Los contenidos a impartir.

La remuneración.

Las instalaciones.

La ratio.

Los materiales y recursos.

El desarrollo profesional.

La posibilidad de usar la propia iniciativa.

La seguridad y estabilidad en el puesto de trabajo.

Catorce aspectos de la vida cotidiana del profesor de educación física en su labor docente diaria. Aspectos que según tratamos en el marco teórico de la investigación desarrollan, mejoran y perfeccionan el conocimiento didáctico del contenido y son parte de él.

Aspectos que van a ser valorados por los propios profesores en un rango de cuatro categorías que son:

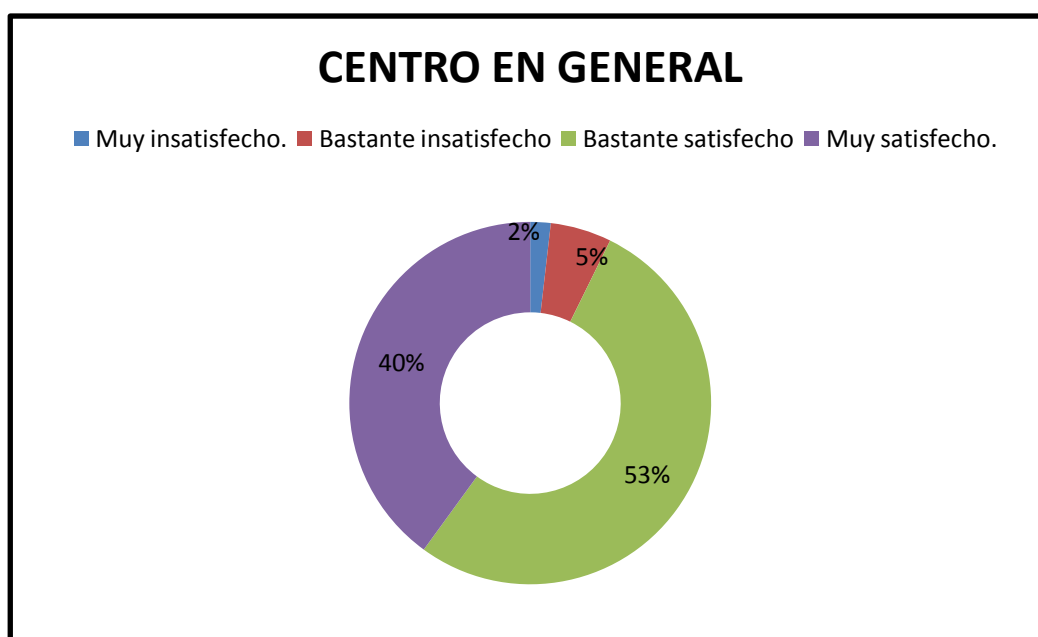
Muy insatisfecho. Bastante insatisfecho. Bastante satisfecho. Muy satisfecho.

Pasamos a analizar cada uno de estos aspectos.

GRÁFICO 13.1.-GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL CENTRO EN GENERAL.

El primer aspecto que presentamos es que realicen una valoración muy general, poner nota al centro. Sin especificar nada más pretendemos que pongan nota a su satisfacción en el centro de trabajo y le adjetivamos con general. Más adelante entramos de lleno en aspectos específicos de su trabajo en el centro.

Tabla: Centro escolar.



Fuente: Elaboración Propia.

La valoración es muy positiva, el 53 por ciento se considera bastante satisfecho con el centro de trabajo, al que hay que añadir un 40 por ciento más que están muy satisfechos. Por tanto estamos hablando del 93 por ciento de profesores que están satisfechos de su estancia en el centro educativo, o bien bastante o muy satisfechos.

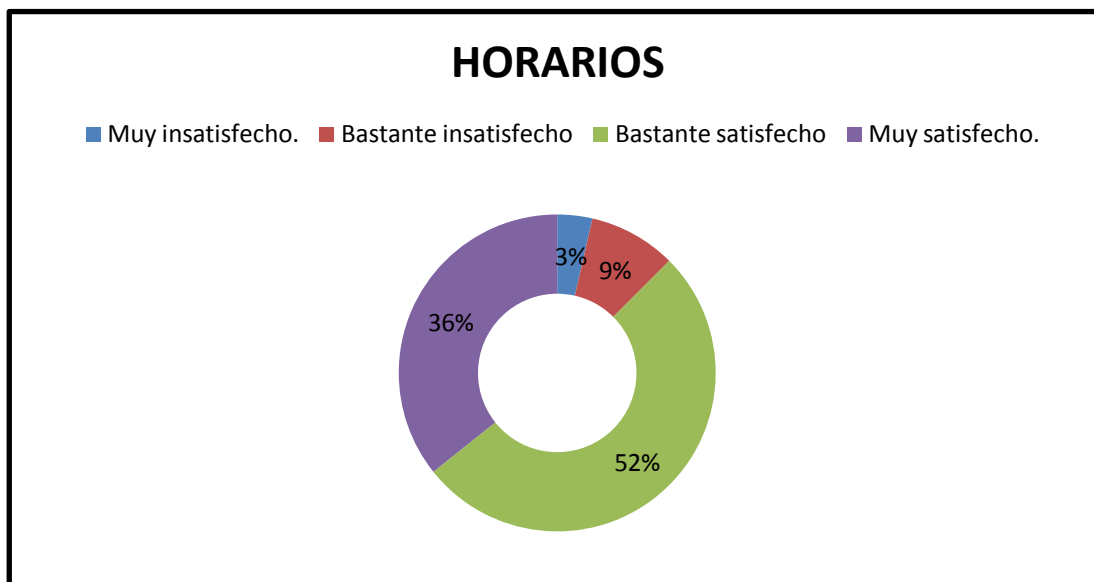
Podemos concluir que es una puntuación rotunda en el grado de satisfacción, ya que tan un 7% valora de manera negativa al centro en general.

GRÁFICO 13.2.-GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL HORARIO.

Actualmente la lucha por las horas de clase y permanencia en el centro educativo es una lucha entre las administraciones y los propios profesionales con sus mediadores, los sindicatos. Si observamos las respuestas aportadas por los profesores vemos claramente que el grado de satisfacción es muy alto en cuanto a este aspecto de su trabajo, un 52% está bastante satisfecho y un 36 % está muy satisfecho. La suma de ambos nos lleva al 88% frente tan solo el 12% que no está satisfecho con este aspecto.

Una conquista de los profesionales de la enseñanza es el horario de trabajo, fruto de años de debate, discusión y “guerra” con las administraciones para obtener una educación de calidad, que pasa por las horas de docencia adecuadas para no “quemar” a los profesores con horas y horas de clase con los alumnos.

Tabla: Horarios.



Fuente: Elaboración Propia.

Uno de los aspectos que más preocupa a los profesores cuando afrontan cada curso académico es el de los horarios. Les preocupa que las horas de clase directa con los alumnos estén acordes con sus intereses personales y familiares. Las demás horas de permanencia en el centro las ajustan en función de las primeras para adaptar lo más posible su vida familiar y personal con el horario.

Podemos opinar de nuevo y en función de las respuestas de los profesores que este aspecto es otro de los que están satisfechos y no genera problemas en el puesto de trabajo.

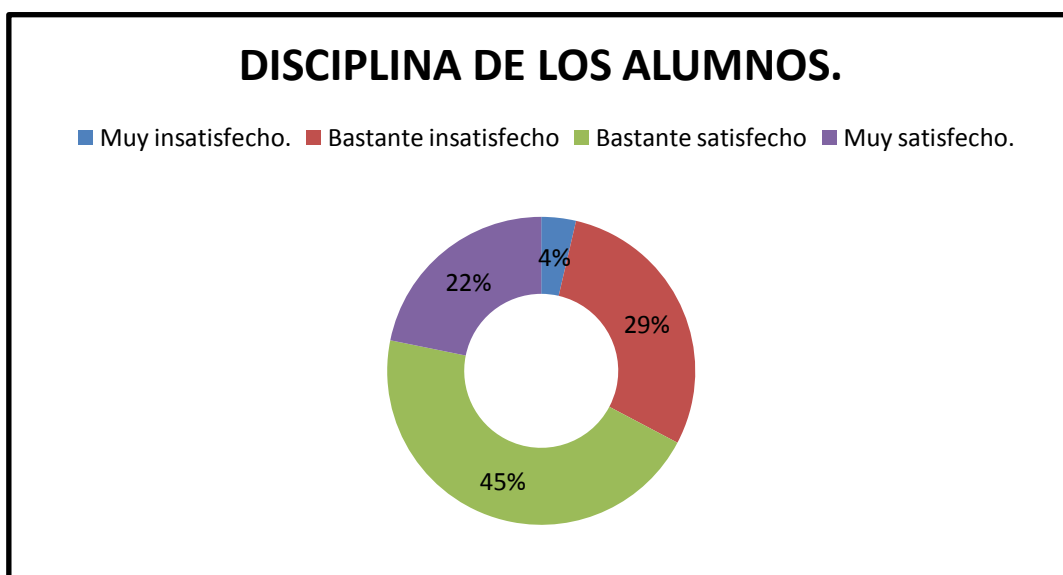
Gráfico 13.3. DISCIPLINA DE LOS ALUMNOS.

Afrontamos uno de los puntos calientes en la enseñanza, no es otro que el “problema” de la disciplina de los alumnos. Caballo de batalla de la educación, fruto o no de la sociedad en la que nos movemos, de las olas o modas de los modelos

educativos, del paso de la enseñanza tradicional a la nueva pedagogía. Es uno de los puntos que son fuente de debate continuo en mesas de investigadores y profesionales de la enseñanza.

Al analizar los datos en función de las respuestas dadas por los profesores observamos en primer lugar que las respuestas no son tan homogéneas como en las preguntas anteriores.

Tabla: Disciplina alumnado.



Fuente: Elaboración Propia.

Los porcentajes son del 45% en bastante satisfecho, y un 29 % como bastante insatisfecho.

Este es uno de los aspectos que preocupa a los profesionales de la educación física, y como dijimos en párrafos anteriores es un aspecto problemático en el desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo al analizar las respuestas obtenidas observamos que esta preocupación por la disciplina no es especialmente significativa, enfrentando un 67% a un 33%.

Podemos afirmar que de los aspectos analizados es uno de los que obtiene respuestas más diversificadas, y uno de los que más se orienta en porcentaje de puntuación hacia el grado de insatisfacción. Pero concluimos comentando que los porcentajes, aunque

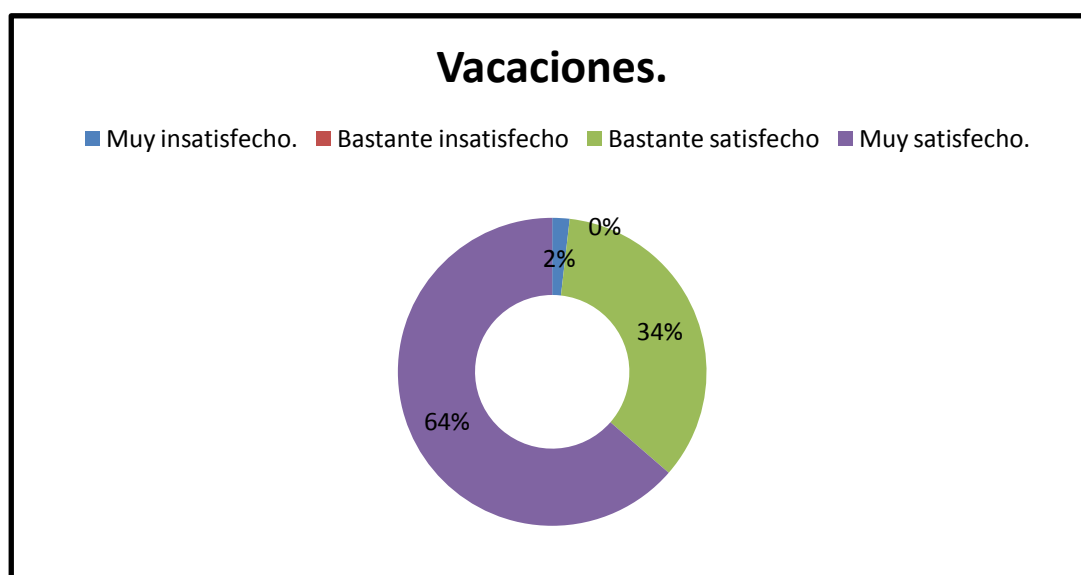
altos, no son significativamente preocupantes. Hay otros aspectos que obtienen porcentajes de puntuación más inclinados a la tendencia insatisfactoria.

GRÁFICA 13.4.-VACACIONES.

Uno de los aspectos que tiene respuestas más claras en su valoración es el de las vacaciones. El 40% está muy satisfecho y el 54% bastante satisfecho en este aspecto de su vida profesional. La valoración es muy clara y es el aspecto en el que las respuestas se orientan más hacia la tendencia satisfactoria.

Podemos decir que hay unanimidad al considerar que las vacaciones es el aspecto que mayor porcentaje de satisfacción provoca en el profesorado. Siendo el aspecto con mejores puntuaciones de valoración satisfactoria de todos.

Tabla: Vacaciones.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICA 13.5.-GRADO DE AUTORIDAD DEL PROFESOR.

Un aspecto conflictivo siempre en la profesión docente es la autoridad que el profesor tiene a la hora de mantener un orden o poder desarrollar perfectamente o con normalidad sus clases. La autoridad puede derivarse de la propia disciplina de los

alumnos en la clase como consecuencia del comportamiento de los mismos, no olvidando nunca que estamos hablando de alumnos y alumnas de entre 12 y 18 años. Años muy convulsos, llenos de contradicciones, de rebeldía de lo establecido, años de maduración y paso a la vida adulta, en definitiva años difíciles tanto para el alumnado como para que el profesorado ejerza con normalidad su labor profesional.

Podemos tratar este aspecto relacionándolo con el de la disciplina de los alumnos y observamos bastante correlación en cuanto a los resultados, por un lado observar que todos los rangos obtienen respuesta, pero sobre todo observar que el rango de mayor porcentaje es el de bastante satisfecho con un 49 %.

La mayoría de los profesores están bastante satisfechos con el grado de autoridad que poseen para poder desarrollar su labor docente en el caso de la educación física. Estudios que analizan este mismo aspecto en otras áreas no obtienen los mismos resultados.

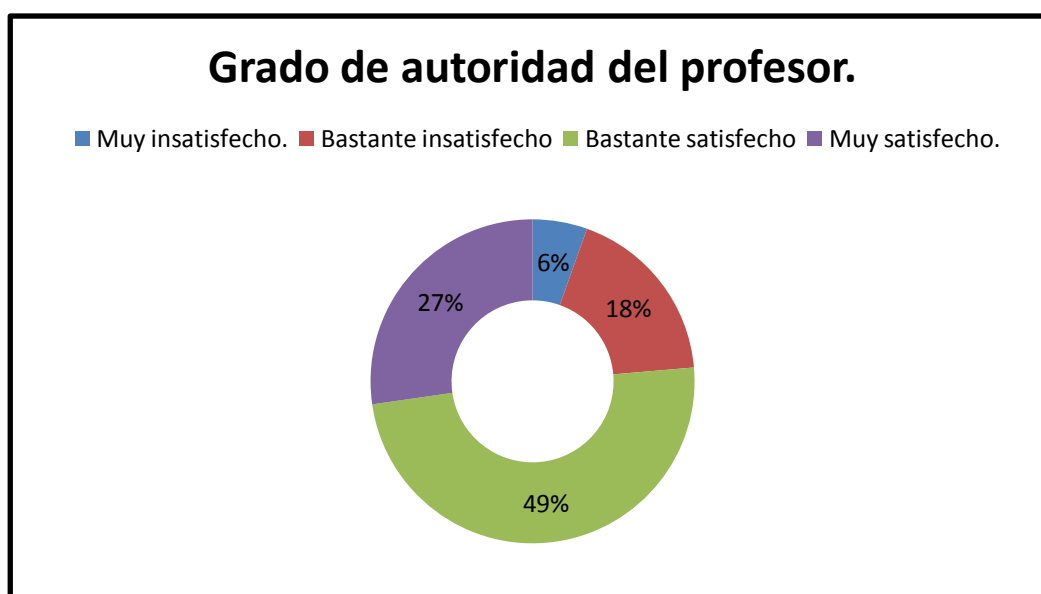
Es reseñable también que hay un 27% que consideran muy satisfactorio el grado de autoridad del profesor, frente a un 6% que considera muy insatisfactorio este aspecto.

Los porcentajes en este aspecto son muy claros a favor del grado de satisfacción de un 76% frente al 24%. Considerado éste como uno de los aspectos claves concluimos que no representa problema alguno el grado de autoridad por parte del profesorado.

Debemos hablar en este momento de las distintas formas de entender el grado de autoridad por parte del profesorado. Debemos hablar también de los distintos modos de ejercer la autoridad en relación con los sistemas educativos y en relación con las órdenes, disposiciones y directrices que los políticos confieren a las leyes educativas.

Podemos hablar también de momentos históricos donde se permite más o menos, donde la permisividad es mayor o menor en función del sistema de gobierno de un país y las leyes educativas que promulgan. Pero en la actualidad los profesores en activo de la ciudad de Badajoz se encuentran satisfechos del grado de autoridad que pueden y ejercen en su trabajo día a día.

Tabla: Autoridad del profesor.



Fuente: Elaboración Propia.

Debemos hacer notar sin embargo que el porcentaje de insatisfacción es uno de los más altos en cuanto a las variables estudiadas. Por ello concluimos que existe a la vez que satisfacción también un grupo de profesores que están insatisfechos en este aspecto.

GRÁFICO 13.6.-EXPECTATIVAS DE PROMOCIÓN.

Una de las quejas más frecuentes en la profesión docente es la poca posibilidad de promoción dentro del propio trabajo. Es decir, una vez aprobadas las oposiciones se obtiene un estatus que es casi definitivo en su devenir profesional. Las posibilidades de poder avanzar en la profesión docente pasa por etapas en las que se forma parte de equipos directivos, en las que se trabaja desde la inspección, o en otro de los casos en las que se avanza hacia niveles más elevados de la enseñanza, la universidad.

Pero la realidad es que estas posibilidades comentadas más arriba son muy escasas y el número de profesores de secundaria que cambian hacia niveles más altos dentro de la administración o la universidad es muy pequeño, de ahí el alto grado de

insatisfacción.

Al analizar las respuestas dadas a este aspecto observamos que los encuestados están bastante satisfechos en un 36% con sus expectativas laborales. Frente a un 26% que están bastante insatisfechos, muy insatisfechos se encuentran un 22% frente a un 16% como muy insatisfechos.

Tabla: Expectativas de promoción.



Fuente: Elaboración Propia.

En un análisis más profundo observamos que al sumar los dos rangos insatisfactorios obtenemos el 48% de respuestas. Es decir que el 48% de los profesores está insatisfecho en este aspecto, este tanto por ciento querría tener posibilidad de mejorar profesionalmente y el sistema impide que se pueda producir este avance profesional dentro de su propio trabajo.

Concluimos diciendo que es uno de los aspectos de valoración más negativos de los aspectos tratados.

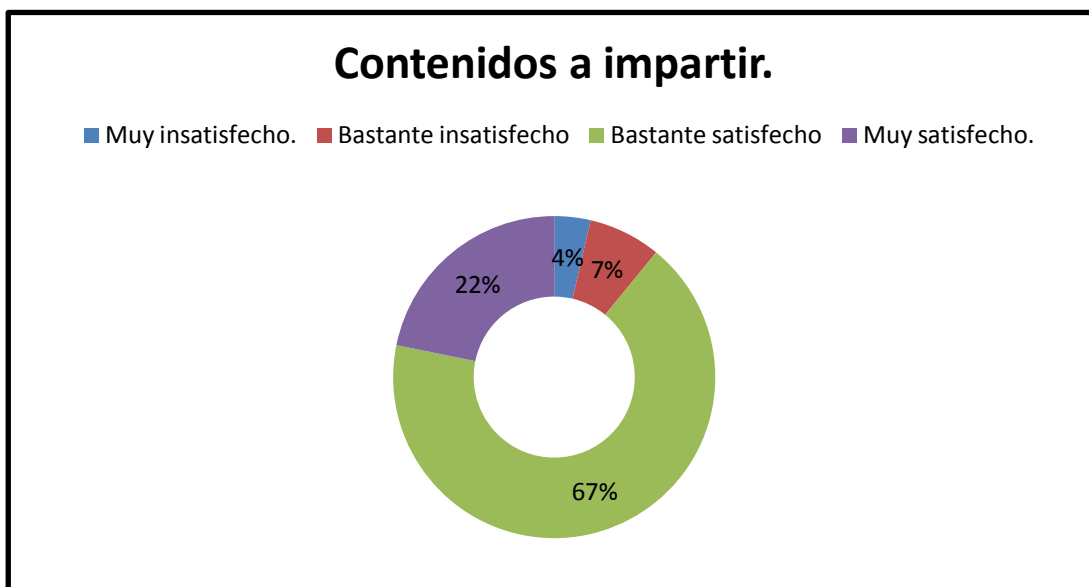
GRÁFICO 13.7.-CONTENIDOS A IMPARTIR.

Cuando analizamos las respuestas al grado de satisfacción con relación a los

contenidos a impartir por parte de los profesores en sus clases observamos una de las respuestas más homogéneas de todos los aspectos desarrollados.

El 89% de los encuestados se considera satisfecho con los contenidos que debe impartir en sus clases, frente tan solo el 11% se considera insatisfecho en este aspecto.

Tabla: Contenidos a impartir.



Fuente: Elaboración Propia.

Podemos opinar que los contenidos que imparten los docentes de educación física son los apropiados según su formación y según sus expectativas.

El análisis de este aspecto no revela gran cosa o por el contrario contribuye a considerar que en cuanto a los contenidos impartidos son del agrado de la mayoría de los profesores de educación física. Concluimos que se encuentran cómodos en este aspecto de su trabajo, no les genera insatisfacción.

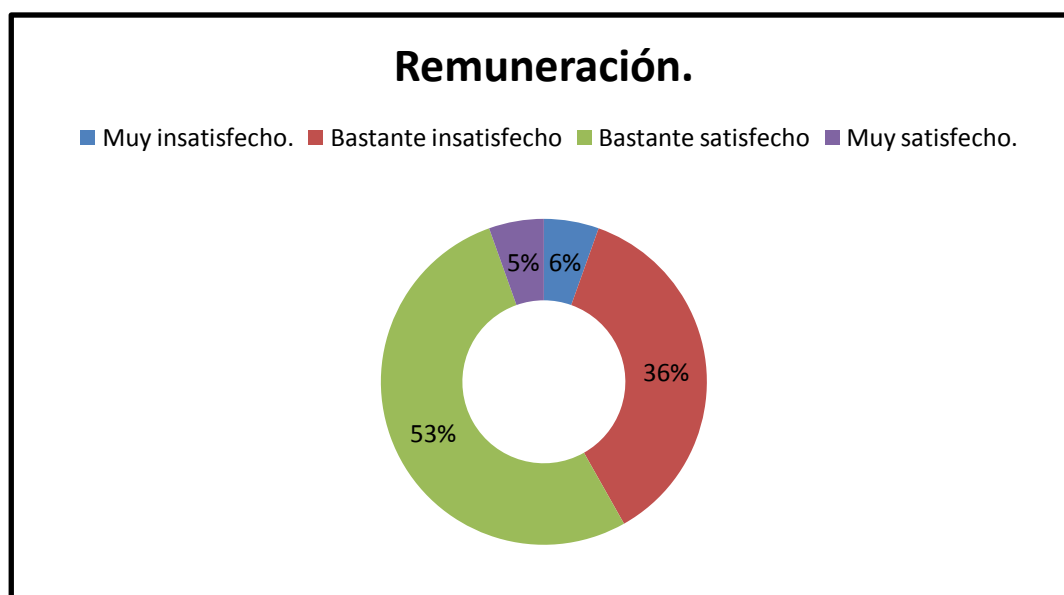
No es fuente problemática ni obtiene valoraciones negativas este aspecto, más tarde analizaremos aspectos relativos a estos contenidos como su didáctica.

GRÁFICO13.8.-REMUNERACIÓN.

Uno de los aspectos que más expectativa crea y que más disconformidad genera siempre en cualquier profesión es el dinerario. En el campo del profesional docente no iba a ser de otra forma y al analizar las respuestas expresadas por ellos observamos que el 36% está bastante insatisfecho con el dinero que percibe a cambio de su trabajo frente al 53% que se siente bastante satisfecho.

En una primera aproximación pensábamos que las diferencias de opinión iban a ser bastante más dispares, pero consideramos que es uno de los aspectos que obtiene más respuestas insatisfactorias pero no significativamente a raíz de los datos obtenidos.

Tabla: Remuneración.

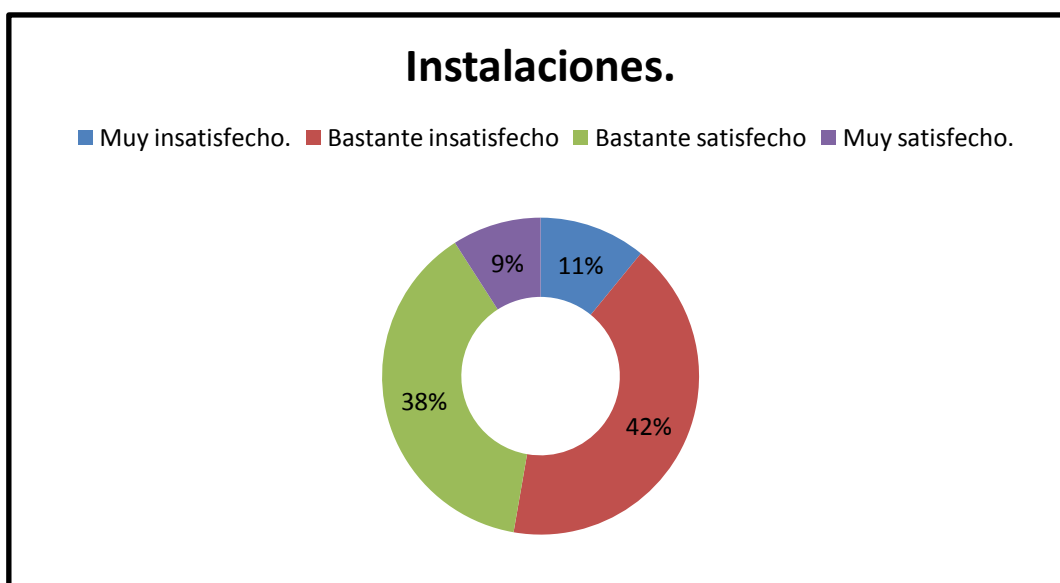


Fuente: Elaboración Propia.

Constatamos de todas formas que en el análisis de todos los aspectos preguntados es uno en los que la mayor proporción está dentro de la categoría de insatisfacción. Además añadimos el momento histórico en el que nos encontramos por culpa de la recesión económica. Es decir, que nos planteamos si las respuestas hubieran sido las mismas al realizar la cuestión cinco años atrás, en el momento de auge económico.

GRÁFICO 13.9.-INSTALACIONES.

Tabla: Instalaciones.



Fuente: Elaboración Propia.

Abordamos ahora otro de los aspectos que según los resultados observados obtienen puntuaciones insatisfactorias, se trata de las instalaciones de los centros escolares.

Describiendo los resultados de la encuesta vemos que el mayor porcentaje es el del 42%, que hace relación a la opción de bastante insatisfecho. Si a este 42% le sumamos el 9% de los que se consideran muy insatisfecho obtenemos ya el 51% que estarían en la tendencia de insatisfacción frente al 49% que lo estarían en la tendencia de satisfacción en relación a la dotación de instalaciones por parte de los centros para poder desarrollar adecuadamente su labor profesional.

Concluimos por tanto que es uno de los aspectos que obtiene valoración negativa por parte del profesorado para poder desarrollar con eficacia su trabajo.

Y concluimos también que dadas las peculiaridades del área de educación física el no disponer de una instalación adecuada para impartir la docencia del área es fuente de insatisfacción grande. Uno de los apartados del conocimiento didáctico del contenido era el de los recursos, materiales e instalaciones y en educación física estos aspectos cobra especial relevancia.

GRÁFICO 13.10.-RATIO.

Otro de los aspectos centrales del estudio es el que hace relación al número de alumnos por grupo para la impartición de la docencia. Se ha avanzado mucho en los últimos años y cada vez se ven menos aulas con ratio cercana a los 40 alumnos. Pero es una lucha constante entre sindicatos, administraciones y los propios docentes reclamando una enseñanza más individualizada, una atención más personalizada y esto se consigue con una ratio inferior por aula.

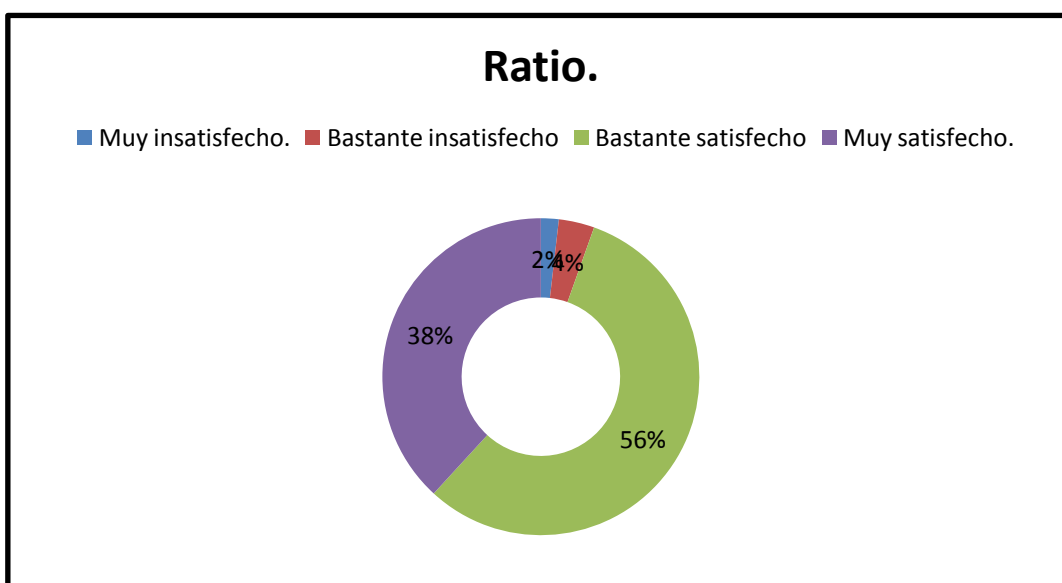
En definitiva poder dedicarle más tiempo al alumno pasa por tener menos número de ellos en las aulas y así poder mejorar la calidad de la enseñanza.

Al analizar las respuestas dadas por los propios docentes vemos que un 40% está bastante insatisfecho con el número de alumnos que debe atender en sus clases frente a un 45% que se encuentra bastante satisfecho.

Al aunar las respuestas en dos tendencias observamos que el 49 % no está satisfecho en este aspecto frente al 51% que si lo estaría.

Concluimos pues que en cuanto a valoración domina la tendencia de satisfacción pero con porcentajes muy cercanos al de insatisfacción. Por ello consideramos a este aspecto como uno de los problemáticos para el profesor de educación física.

Tabla: Ratio.



Fuente: Elaboración Propia.

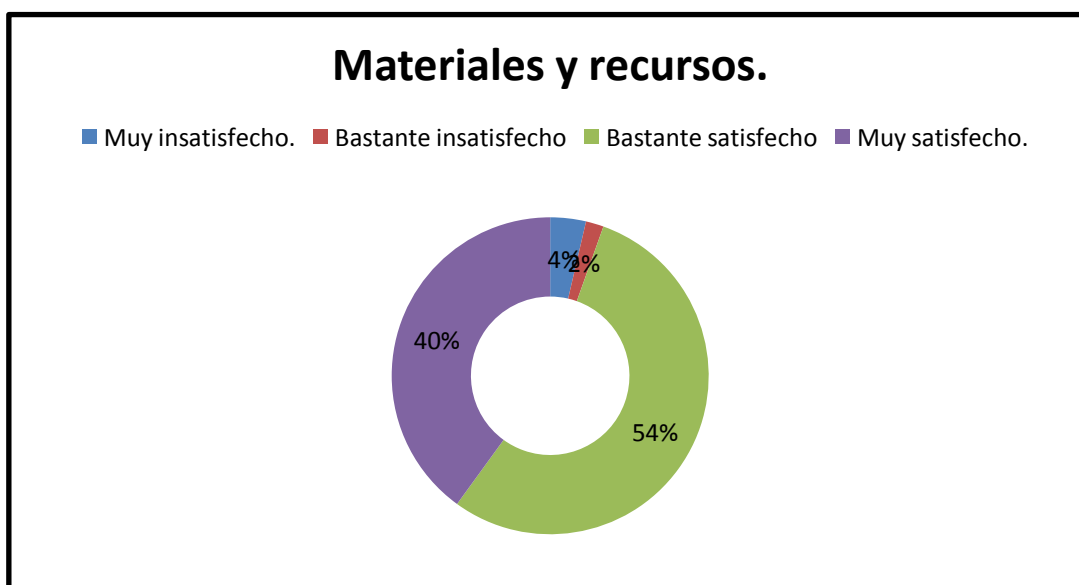
Este aspecto es uno de los que planteando la pregunta en otras disciplinas podría diferir el resultado con respecto al área de educación física. La necesidad de trabajo en grupo, de colaboración, de asociacionismo y comunicación de diferentes contenidos como los deportes de equipo hacen que este aspecto sea peculiar en nuestra área.

GRÁFICO 13.11.-MATERIALES Y RECURSOS.

Asociado a uno de los aspectos anteriores, las instalaciones, se encuentra este nuevo aspecto a desarrollar. La dotación de materiales y recursos para la impartición de las clases en educación física es de vital importancia. Muchos contenidos son desarrollados si se tiene el material necesario para poder impartirlo, de igual forma cuando no se dispone de este material no puede ser desarrollado.

Hablamos por tanto de la gran importancia que cobran los materiales y recursos en la docencia de la educación física, unida como digo anteriormente, a la instalación adecuada para trabajar con este material o recurso.

Tabla: Materiales y recursos.



Fuente: Elaboración Propia.

Si interpretamos la gráfica aportada vemos que el mayor porcentaje de respuestas se centra en la opción de bastante insatisfecho con un 44% sobre el 36% que si está bastante satisfecho. Al resumir en dos tendencias tendríamos un grado de insatisfacción del 48% frente al 52% de satisfacción.

Los materiales y recursos son parte importante dentro del conocimiento didáctico del contenido de educación física pues gran parte de estos elementos es sobre los que se sustentan los propios contenidos. La realidad de aula obliga al desarrollo de unos objetivos alcanzables desde diferentes contenidos, la posibilidad de desarrollarlos será más motivadora e interesante para los alumnos cuanto más capacidad de emocionarles tenga, cuanto más capacidad para llegar a ellos ofrezca y esto se consigue a veces con contenidos atractivos, con contenidos novedosos, con contenidos que les genere aprendizaje. El hecho de reducir los contenidos por el material y recursos disponibles hará repetitiva la enseñanza y por tanto irá perdiendo la capacidad de empatía con los alumnos lo que empeorará la enseñanza.

Concluimos por tanto que a partir de los resultados obtenidos es otro de los aspectos relevantes en nuestro estudio con un alto grado de insatisfacción.

GRÁFICO 13.12.-DESARROLLO PROFESIONAL.

Podemos considerar a la vista de los resultados que el grado de satisfacción del profesorado de educación física en cuanto al desarrollo de su profesión es muy elevado, el 56% se considera bastante satisfecho y unido al 18% que está muy satisfecho hacen un 74% de grado de satisfacción con la labor profesional que desempeñan.

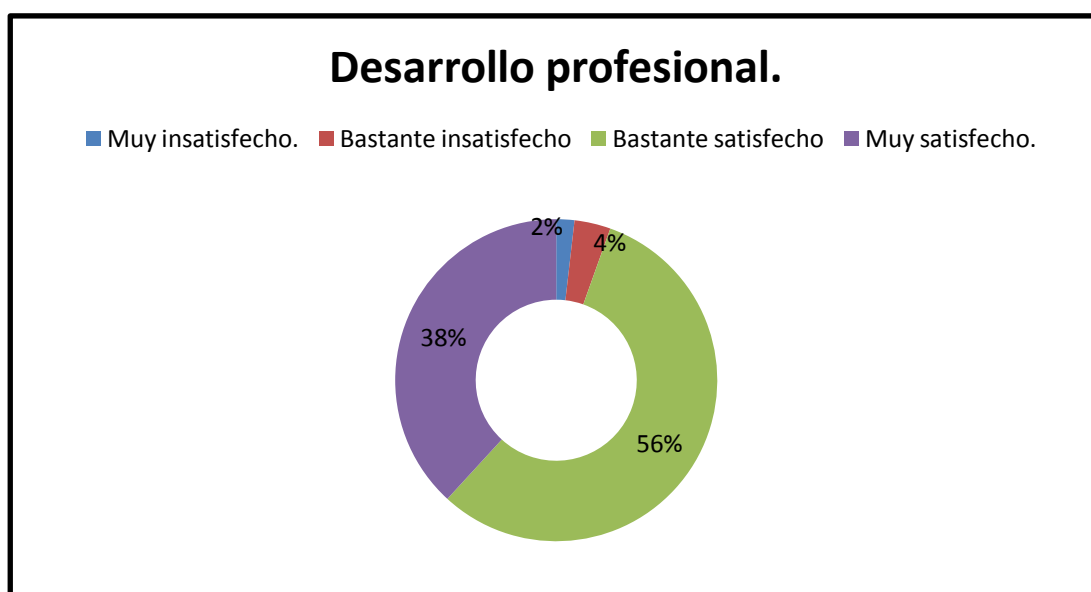
La gran mayoría de los profesionales de la enseñanza de educación física se encuentran a gusto con su profesión y el desarrollo que de ella hacen en los centros escolares.

Este aspecto englobaría muchos de los ya tratados anteriormente y puede ser la suma de todas esas valoraciones en aspectos como usar la propia iniciativa a la hora de

enseñar, aplicar los contenidos que le son propios, la ratio de sus aulas, etc en los aspectos valorados positivamente y los que obtienen una valoración negativa no son significativos para poder contrarrestar esas valoraciones tan positivas que sobre la enseñanza en su conjunto y su estancia en el centro escolar.

A pesar de la buena valoración hemos de mencionar que un 4% se encuentra en la posición contraria, el grado de insatisfacción aunque bastante alejada la elección de bastante insatisfecho de la de muy insatisfecho, 2%.

Tabla: Desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 13.13.-POSIBILIDAD DE USAR PROPIA INICIATIVA.

Uno de los aspectos que mayor o más claro porcentaje de valoración en relación con la satisfacción del profesorado es el de poder usar la propia iniciativa.

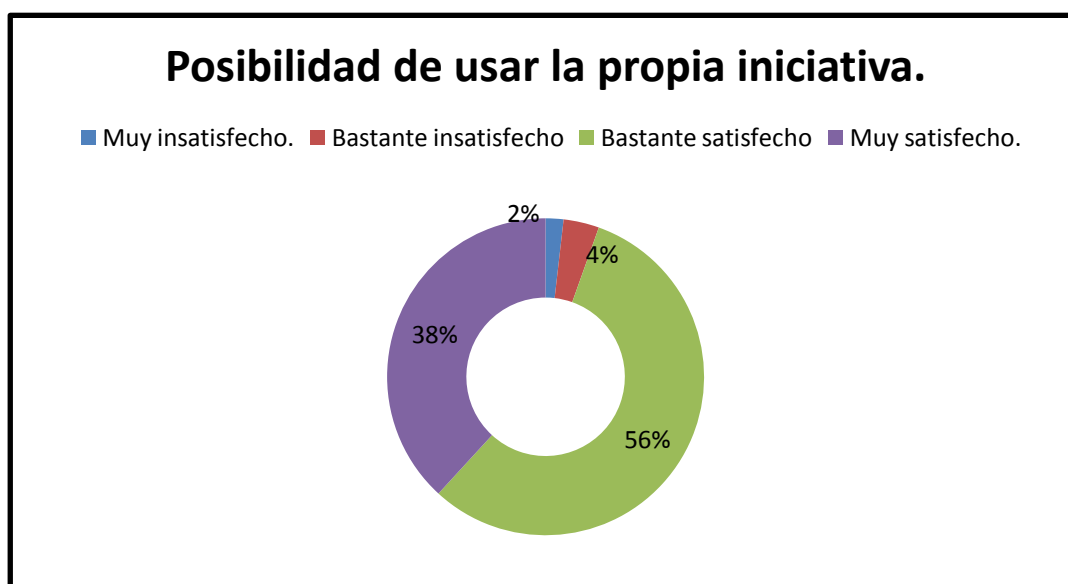
La libertad a la hora de desarrollar su labor profesional de forma independiente y bajo la propia iniciativa es uno de los aspectos más valorados por los profesores. La normalmente llamada libertad de cátedra es valorada muy positivamente por parte de los profesionales de la enseñanza.

Los mínimos exigidos por las administraciones en cuanto a desarrollo curricular no es obstáculo para poder desarrollar su trabajo bajo su propia iniciativa. Las

programaciones y unidades didácticas desarrolladas por los departamentos están guiadas más por las instalaciones, recursos y materiales que por los aspectos prescriptivos de las diferentes administraciones. Estos aspectos guían la programación pero el desarrollo en la práctica es propiedad e iniciativa del propio profesor en su aula y con sus alumnos.

Al analizar las opciones elegidas por los profesionales de la enseñanza podemos observar que el 94% de las respuestas son satisfactorias. Es uno de los aspectos que mayor porcentaje de valoración satisfactoria tiene, aproximándose en valoración a las vacaciones, los horarios y el centro en general.

Tabla: Propia iniciativa.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 13.4.-SEGURIDAD Y ESTABILIDAD PUESTO DE TRABAJO.

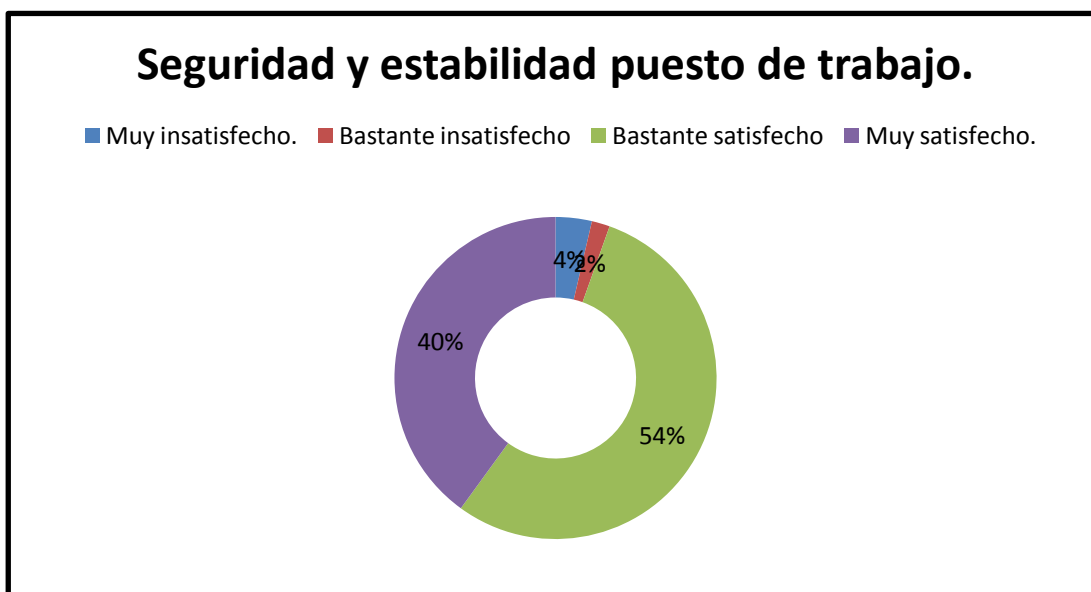
La seguridad y estabilidad en el puesto de trabajo es otro de los aspectos mejor valorados. El acceder al funcionariado público es garantía, hasta ahora, de trabajo asegurado para toda la vida. Esto conlleva unos años intensos y difíciles de preparación y presentación a un proceso de oposiciones cada día más difícil pero que se ve recompensado, una vez aprobadas, con la seguridad y estabilidad en el puesto

de trabajo.

La dispersión en las respuestas se debe a valoraciones realizadas por profesionales de la enseñanza en proceso de interinidades, es decir vacantes cubiertas por puestos interinos por diversas causas, bajas, supresión de plazas, necesidades temporales,...

El grado de estabilidad en el funcionariado es alto y en el caso de la educación física cada vez lo es más, también es realidad que año a año las plazas que oferta la administración son cada vez menos y el acceder a plantilla fija cada vez más exigente. La media de edad de los profesionales de la educación física en Badajoz no es muy elevada por lo que las bajas por jubilación son muy escasas. La creación de nuevas plazas también son cada vez menores, se deben a la creación de algún centro nuevo o alguna vacante por motivos varios, personales, traslados,...

Tabla: Seguridad y estabilidad en el puesto de trabajo.



Fuente: Elaboración Propia.

Al realizar el análisis de porcentaje de las respuestas dadas observamos que el 54% está satisfecho con la seguridad y estabilidad en el puesto de trabajo y llama la atención que un 40% lo está muy satisfecho.

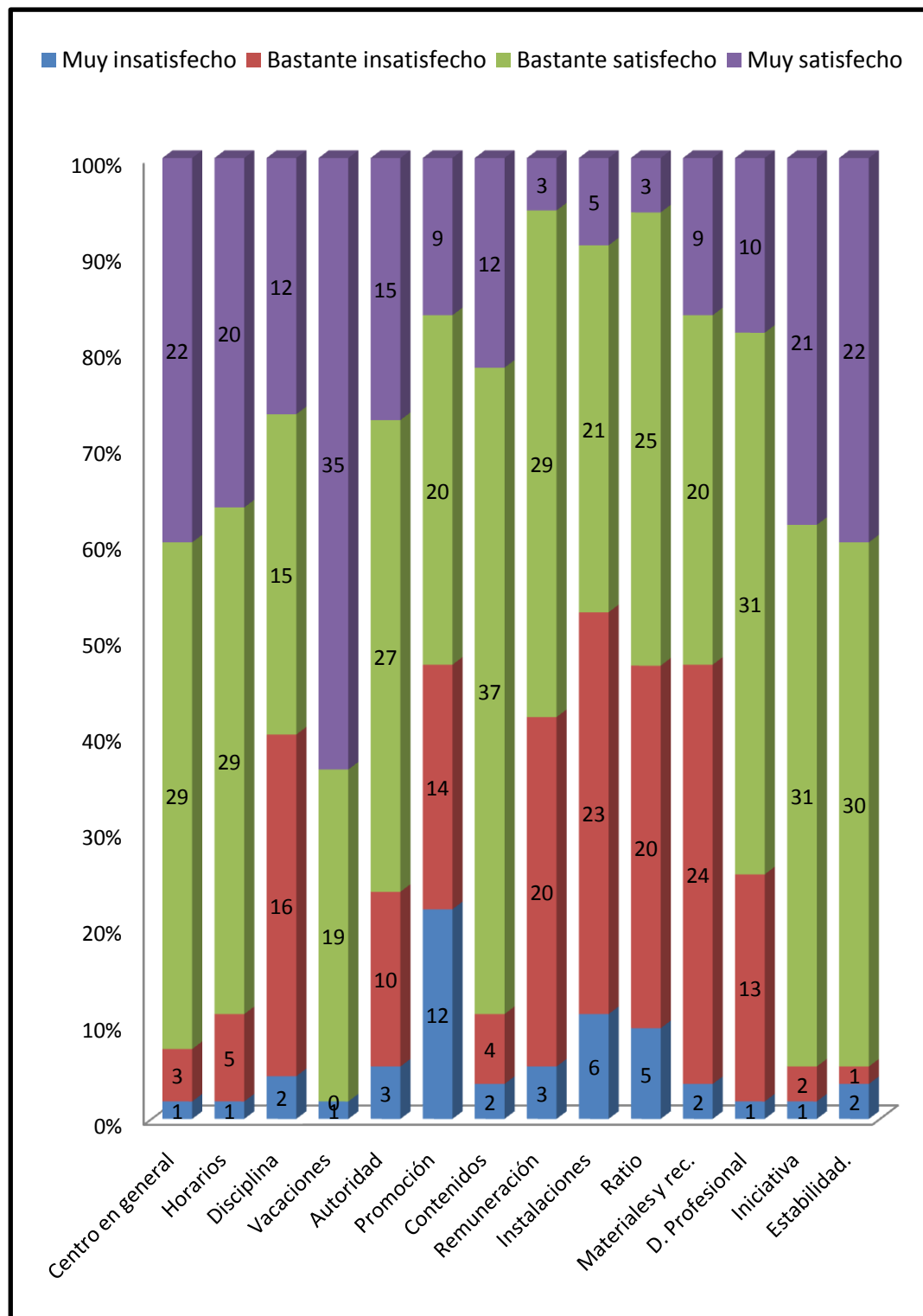
Estos elevados porcentajes de valoración son obtenidos también porque el estudio realizado se centra en la población de Badajoz. La ciudad, como la más grande de la

región, es elegida como centro de destino definitivo por la mayoría de los profesores, es un destino de los codiciados por todos, de ahí que la seguridad también sea mayor ya que se incluyen en el estudio pocos interinos.

También debemos comentar que el estudio es realizado en un contexto determinado y este en la actualidad es el de la crisis y recesión económica que en términos laborales se traduce en pérdidas de empleo y menor estabilidad en el mundo laboral. El acceso al funcionariado dota al trabajador de una estabilidad que en el mercado laboral de la empresa privada no existe de ahí que se valore más aún la estabilidad en el puesto de trabajo.

CUADRO RESUMEN. GRADO DE SATISFACCIÓN ASPECTOS LABORALES.

Tabla: Cuadro resumen grado de satisfacción en los diferentes aspectos laborales.



Fuente: Elaboración Propia.

CUADRO RESUMEN POR PUNTUACIONES DE DIFERENTES ASPECTOS LABORALES EN GENERAL.

Tabla: Cuadro resumen grado de satisfacción diferentes aspectos laborales.

	Muy insatisfecho	Bastante insatisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
Centro en general	1	3	29	22
Horarios	1	5	29	20
Disciplina	2	16	15	12
Vacaciones	1	0	19	35
Autoridad	3	10	27	15
Promoción	12	14	20	9
Contenidos	2	4	37	12
Remuneración	3	20	29	3
Instalaciones	6	23	21	5
Ratio	5	20	25	3
Materiales y rec.	2	24	20	9
D. Profesional	1	13	31	10
Iniciativa	1	2	31	21
Estabilidad.	2	1	30	22

Fuente: Elaboración Propia.

Como comentario del gráfico y al echar un vistazo superficial se observan claramente los puntos que deben ser tenidos en cuenta como valoración insatisfactoria o que llegan a porcentajes altos en los grados de insatisfacción. Resumiendo estos serían:

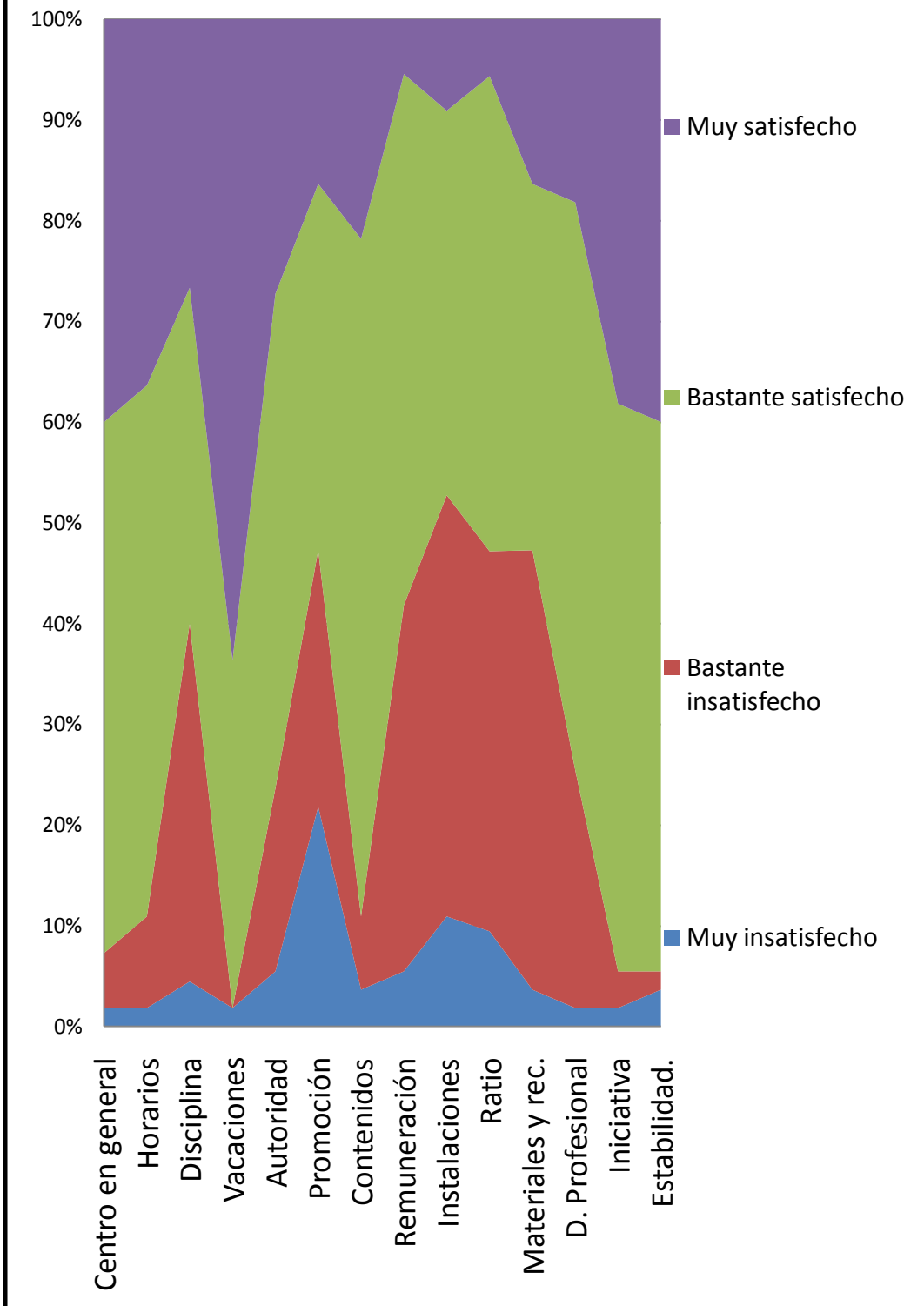
- La disciplina.
- La promoción.

- La remuneración.
- Las instalaciones.
- La ratio.
- Los materiales y recursos.

Por el contrario hablaríamos de grados de satisfacción muy elevados en los siguientes aspectos de la labor diaria del profesor de educación física:

- El centro.
- Los horarios.
- Las vacaciones.
- El grado de autoridad.
- Los contenidos.
- La iniciativa.
- La estabilidad.

CUADRO RESUMEN GRADO DE SATISFACCIÓN.



Fuente: Elaboración Propia.

14.- INDIQUE DE LAS SIGUIENTES SITUACIONES CUALES SON FUENTES DE PROBLEMAS O DIFICULTADES EN SU LABOR DOCENTE

Preguntamos a continuación a los profesores sobre aspectos prácticos en su quehacer diario en sus aulas. Cuestionamos sobre ocho aspectos relacionados con la práctica diaria con sus alumnos y compañeros de trabajo, estos serán:

1. Coordinación con otros profesores.
2. Disponer de conocimientos necesarios.
3. Disponer de medios didácticos necesarios.
4. Ganar la confianza de los alumnos.
5. Mantener la disciplina.
6. Disponer de recursos materiales.
7. Generar el interés de los alumnos.
8. Contenidos inadecuados.

Estos ocho aspectos son los cuestionados y las respuestas tienen tan solo dos alternativas, si es problema, o si no es problema. Establecemos una bipolaridad en las posibles respuestas con el fin de que se decanten por una u otra, sin valoraciones intermedias ya que preguntamos sobre aspectos bastante concretos de su quehacer diario.

Estos son los datos obtenidos y su análisis.

GRÁFICO 14.1.-COORDINACIÓN CON OTROS PROFESORES.

Al preguntarles sobre la coordinación con otros profesores para desarrollar la labor docente vemos que los porcentajes de respuesta son, un 80% considera que no tiene dificultades o problemas en la coordinación con otros compañeros frente a un 20% que si tiene dificultades.

En este aspecto entran en juego la coordinación con los miembros del propio departamento y otros profesores de otros departamentos didácticos. No hemos valorado por separado ambas opciones pero de las respuestas se obtiene que casi un 80% desarrolla su labor sin dificultades en este aspecto.

La relación entre los profesores del propio departamento suele ser cercana primeramente por la cercanía física en la práctica diaria, también por la cercanía en

cuanto a materia de estudio o docencia, esto conlleva la necesidad de coordinar espacios, materiales y recursos, horarios, etc. La coordinación suele ser bastante fluida y cordial.

Si hablamos de otras áreas de conocimiento entramos ya en una problemática diferente, en la mayoría de los casos la coordinación sucede por necesidades educativas como equipo docente de un mismo grupo o curso, necesidades de apoyo, caso del departamento de orientación, o por coincidencias personales en el equipo docente. Esta coordinación es más problemática y a veces no se produce o no es necesaria por la distancia tanto física como pedagógica referida a contenidos principalmente, no así en relación a los objetivos generales.

Tabla: Coordinación con otros profesores.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 14.2.-DISPONER DE CONOCIMIENTOS NECESARIOS.

El aspecto en el que las puntuaciones obtenidas son más clara a favor de la no dificultad en la práctica docente es éste. Disponer de conocimientos necesarios para desarrollar sin dificultades su labor docente no es problema para el 98% de los encuestados, es decir que el aspecto en el que el profesor se encuentra más cómodo en su quehacer diario es el dominio de los contenidos. Dispone de suficientes conocimientos para impartir con normalidad su docencia, domina la materia que imparte.

Tabla: Conocimientos necesarios.



Fuente: Elaboración Propia.

Este es uno de los aspectos centrales de la investigación y según observamos los datos obtenidos podemos concluir que el profesor de educación física está suficientemente preparado en cuanto a conocimientos, a dominio de la materia. Observaremos si también lo está en cuanto a conocimiento didáctico de esa materia o área. Desgranamos poco a poco el objeto de esta investigación y concluimos que el conocimiento de la materia genera confianza y seguridad en el profesor no así el conocimiento de los alumnos, el uso y disposición de recursos y materiales, el interés de los alumnos,...aspectos estos que presentan otras puntuaciones en las respuestas de los profesores.

El conocimiento de la materia es un aspecto que no dificulta la labor docente, más bien al contrario. En la hipótesis de esta investigación cuestionamos la dualidad entre conocimiento de la materia y conocimiento didáctico de la misma. Según observamos en los datos obtenidos de esta pregunta concluimos que la preparación del profesor con respecto al conocimiento de la materia es suficiente para el proceso de enseñanza-aprendizaje, según los datos obtenidos no plantea problema disponer de conocimiento necesarios para impartir docencia.

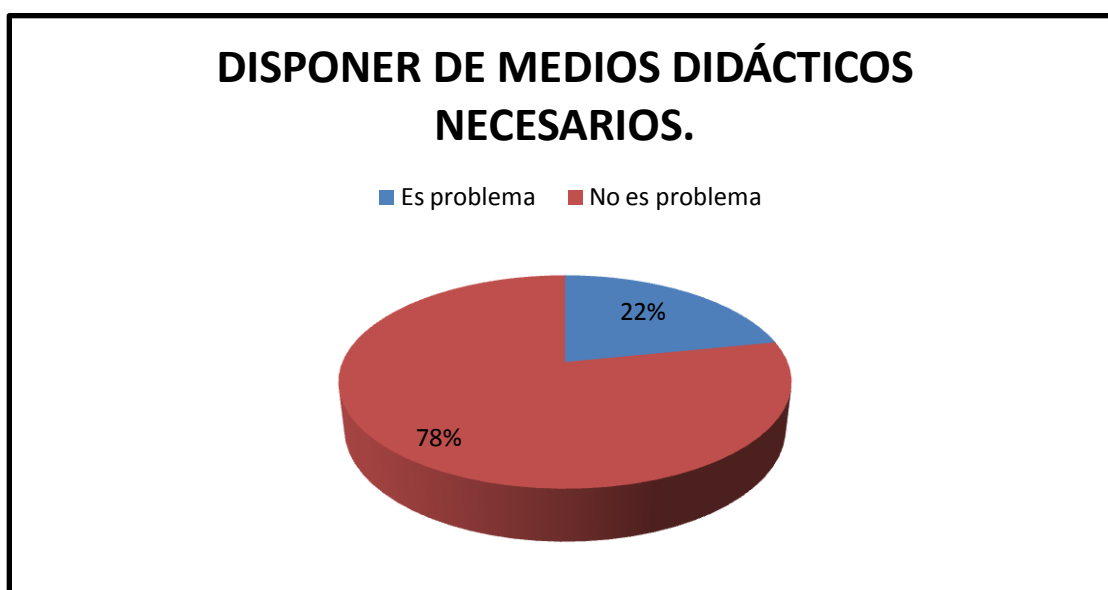
GRÁFICO 14.3.-DISPONER DE MEDIOS DIDÁCTICOS NECESARIOS.

Otro aspecto clave en la investigación es el referido a los medios didácticos con los que cuenta el profesor para desarrollar su labor docente. Al observar los resultados vemos como el 78% de los docentes encuestados consideran que disponen de medios didácticos necesarios para desarrollar su labor docente frente al 22% que no disponen de esos medios.

Al comparar estos resultados con los anteriores inferimos que el desarrollo científico de la materia es prácticamente completo en la mayoría de los profesionales de la enseñanza de la educación física mientras que en la preparación didáctica la unanimidad no es tan clara, el 22% se encuentran con dificultades en la didáctica de esos contenidos, bien por la falta de preparación, bien por las dificultades de la docencia, bien por otras razones pero las respuestas no son tan unánimes como las del aspecto anterior.

Al enunciar el aspecto didáctico hemos querido ser en este caso bastante generalista en cuanto a la pregunta, no así en cuanto a la respuesta que la hemos reducido a dos opciones solamente. Disponer de medios didácticos significa salir airoso de situaciones de enseñanza diferentes en la aplicación de un mismo contenido, llegar a la consecución de los objetivos perseguidos desde diferentes métodos, recursos, estrategias en la aplicación de ese mismo contenido.

Tabla: Medios didácticos.



Fuente: Elaboración Propia.

Al comparar los datos con la pregunta anterior podemos analizar que un 20 % cuestiona esa posibilidad de utilizar medios didácticos frente a la de utilización y uso de contenidos reflejado este aspecto en la pregunta anterior.

GRÁFICO 14.4.-GANARME LA CONFIANZA DE LOS ALUMNOS.

El área de educación física siempre ha gozado de fama de cercanía por parte del profesor hacia los alumnos, el profesor de educación física ha sido casi siempre el profesor más cercano a los alumnos en edad, en intereses, en gustos. Las clases de educación física casi siempre han sido más relajadas, menos estresantes, más divertidas, más amenas, en definitiva diferente a las demás, en espacios, en ubicación, en forma de comunicarse los alumnos,...

Todas estas situaciones contribuyen a que la confianza entre el profesor y los alumnos sea más clara. Los profesores de educación física no tienen dificultades en su quehacer diario docente para ganarse la confianza de los alumnos y así lo reflejan las puntuaciones aportadas por los propios docentes. El 93% de los encuestados no tienen dificultades para ganarse la confianza de los alumnos frente a un 7% que si tiene dificultades.

De los ocho aspectos tratados éste es, después de los conocimientos necesarios, el que obtiene una puntuación más clara con respecto a no tener dificultades en este punto.

Tabla: Confianza alumnos.



Fuente: Elaboración Propia.

Un aspecto a resaltar como forma de llegar a los alumnos es la confianza y cercanía para poder establecer una comunicación fluida y situaciones de enseñanza-aprendizaje basada en la interacción eficaz.

GRÁFICO 14.5.-MANTENER LA DISCIPLINA.

La disciplina es un aspecto que presenta problemas en la mayoría de las áreas llamadas tradicionales o de aula. Muchos son los profesionales de la enseñanza que se quejan de la imposibilidad de desarrollar con normalidad su trabajo diario por los problemas de disciplina de los alumnos en las aulas.

Esta problemática está siempre presente en todos los modelos o sistemas de enseñanza, desde el más autoritario hasta el más permisivo, y su tratamiento es siempre cuestionado independientemente del momento histórico educativo.

Al observar las puntuaciones dadas por los profesionales de la enseñanza de educación física observamos que el 22% de los profesores tienen dificultades en mantener la disciplina en el aula frente a un 78% que no tienen dificultad en este aspecto. Las puntuaciones obtenidas son muy altas y junto con el punto generar el interés de los alumnos y el disponer de recursos materiales, que trataremos posteriormente, es de los que mayor porcentaje de valoración negativa obtiene.

La puntuación obtenida la consideramos elevada, casi un 22 % de los profesionales de la enseñanza tienen problemas con la disciplina en el aula. Podríamos observar en estudios posteriores si es de forma puntual o es diariamente, si es por parte de algún o algunos alumnos en particular o es en el grupo en general, son estudios que nos generan estos resultados aunque los dejaremos para investigaciones futuras.

También podríamos comparar la disciplina en función de las diferentes áreas didácticas, tanto preguntando a los propios alumnos como a los profesores de las diferentes asignaturas.

Tabla: Disciplina.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 14.6.-DISPONER DE RECURSOS MATERIALES.

Una de las quejas principales de los profesionales de la educación física es la imposibilidad de enseñar ciertos contenidos por la falta de recursos materiales. Son muchos los contenidos que se quedan sin impartir por la falta de material para poder ser impartido. Contenidos como bádminton, hockey, judo,... no son impartidos en muchos centros escolares por carecer de raquetas, stick, colchonetas,... y otros son imposibles de enseñar por no disponer de la instalación adecuada, caso de natación, rugby, fútbol,...

En los centros escolares al analizar las respuestas aportadas por los profesionales de la enseñanza observamos como una de las dificultades más influyentes en la impartición de la docencia es la disponibilidad de recursos materiales.

Al contabilizar los datos obtenidos vemos como el 42% de los encuestados tienen problemas en sus aulas para disponer de los recursos materiales adecuados para desarrollar su labor docente.

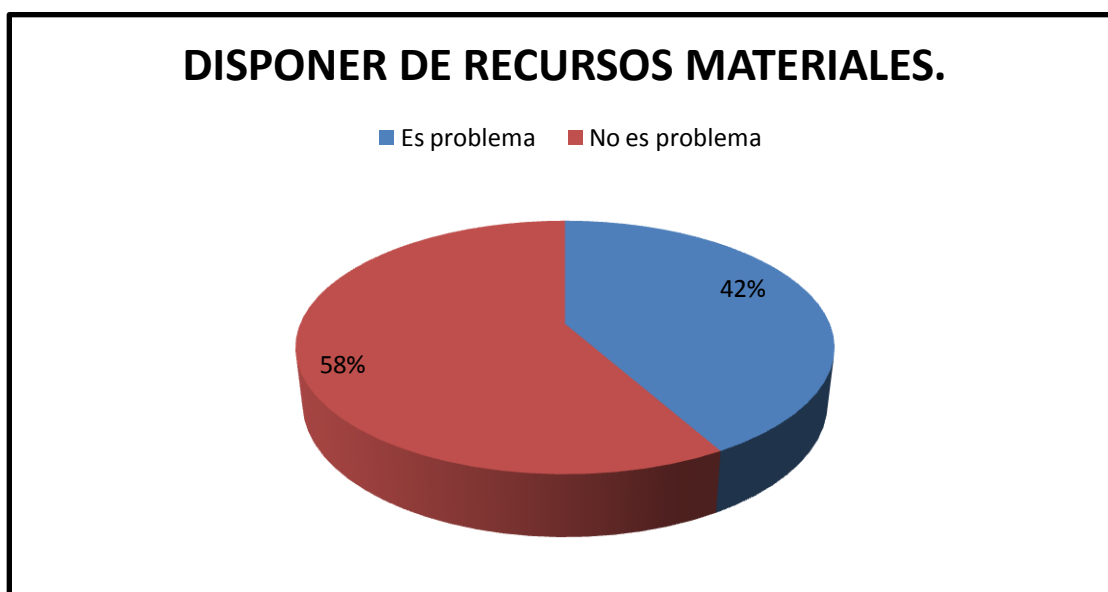
Es uno de los aspectos que mayor porcentaje de puntuaciones negativas (es problema) tiene, con un 42% frente a un 58% que opinan que no es problemático.

Ante esta dificultad son muchos los profesionales que optan por desarrollar material

propio, reciclado de objetos con otro fin que el primero. De ahí surgen contenidos novedosos, juegos y deportes con material alternativo. Son recursos que el docente utiliza para paliar uno de los principales problemas que se encuentra en su quehacer diario.

Son muchos los profesores que se “queman” al discutir con la dirección del centro los presupuestos para la adquisición de materiales y recursos para la impartición de la asignatura. Son muchos los profesionales que tras peleas y luchas por conseguir mayor presupuestos abandonan esa lucha y se resignan provocando en ellos desaliento. Tras cursos y cursos de lucha con los administradores del centro abandonan y se resignan cayendo en la monotonía y la repetición de contenidos por contar con pocos y deteriorados recursos materiales.

Tabla: Recursos materiales.



Fuente: Elaboración Propia.

Como observamos es uno de los puntos importantes dentro de la investigación, ya que consideran los profesores que es una dificultad el no disponer de los necesarios recursos materiales para impartir con efectividad la enseñanza. Es una de las señas de identidad del área de educación física con respecto a otras áreas.

La práctica diaria exige la utilización de materiales y recursos diferentes a las otras áreas en todas las horas de clase, y no de manera puntual como pueden ser unas prácticas de laboratorio en biología, o unas prácticas de tecnología. Diariamente la ubicación de la clase pasa por ser diferente al aula de referencia, los espacios son diferentes en función del contenido a desarrollar, los materiales dependen del contenido, desde unos cuerdas en trabajo de coordinación y salto hasta una red y raquetas para desarrollar bádmin-ton y son estos materiales y recursos los que muchas veces motivan y conectan emocionalmente a los alumnos lo que nos llevará a generar interés y mejorar en la labor docente en definitiva.

GRÁFICO 14.7.-GENERAR EL INTERÉS DE LOS ALUMNOS.

Analizamos ahora otro de los aspectos que más problemática genera en los profesores de educación física en su labor diaria en el aula, no es otro que el generar interés por parte de los alumnos. Según las puntuaciones obtenidas en el recuento de respuestas observamos que el 71% de los encuestados no tienen problemas a la hora de generar el interés de los alumnos frente a un 29 % que si presenta problemas.

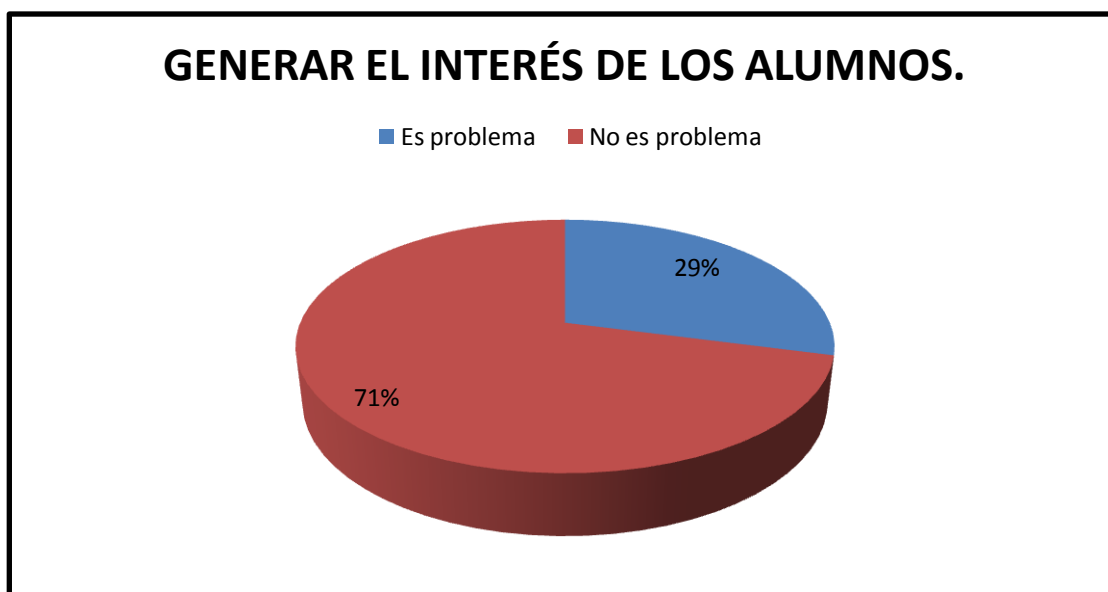
Esta problemática es particularmente alarmante en otras áreas, pero según podemos comprobar en el área de educación física también tiene cierta incidencia. El 71% frente al 29% no tiene problemas en su aula a la hora de generar interés sobre la asignatura. Este factor afecta al rendimiento ya que la atención disminuye y la falta de interés genera falta de atención, concentración, entusiasmo por lo que se realiza... lo que se denomina inteligencia emocional. Cuanto más conectemos con los alumnos más y mejores resultados se conseguirán.

Nuestra área siempre la hemos considerado como una de las menos afectadas por este aspecto al ser “diferente”, pero observamos según los datos obtenidos, que no se libra de uno de los problemas que actualmente más afecta a la educación. Aún así observamos que no es uno de los problemas que más afecta al profesorado y a la asignatura de educación física pero si es un toque de atención ese 29% que consideramos como bastante elevado.

El generar interés en el alumnado es una labor muy difícil para el profesor que se enfrenta a un grupo de alumnos de entre 12 y 16 años cuando sus gustos e intereses

están bastante alejados de la realidad escolar. Esta problemática no es nueva pero quizás la sociedad de la comunicación y la información en la que actualmente nos encontramos puede aumentar más la distancia entre el interés de los alumnos y el interés del sistema educativo. Será labor del profesional buscar puntos de encuentro entre ambos extremos, o entre ambos intereses que conlleven en la práctica tener “interesados” a los alumnos para facilitar el proceso educativo.

Tabla: Interés de los alumnos.



Fuente: Elaboración Propia.

De este punto pueden surgir estudios que comparen las diferentes áreas de enseñanza, observar si sucede lo mismo en otras áreas y si los porcentajes de valoración son similares. Quisiéramos con ello observar si la realidad educativa se está alejando del interés de los propios alumnos, sería así una llamada de atención hacia los administradores de la enseñanza y hacia los propios profesores que se están alejando de la realidad que viven los alumnos.

GRÁFICO 14.8.-CONTENIDOS INADECUADOS.

Si analizamos el siguiente punto pensando en el anterior nos damos cuenta que el profesor está muy de acuerdo con los contenidos que se imparte en su aula. Según sus

aportaciones en la encuesta vemos como el 84% de los encuestados considera que los contenidos no son uno de los problemas con los que nos encontramos en el aula. Como podemos deducir esta es la opinión del profesorado, otra cosa, objeto de estudio, es si los alumnos contestarían de igual forma a esta pregunta.

Si deducimos del aspecto anterior creemos que la conclusión es clara, hay un desajuste entre ambos. Los contenidos, los objetivos, las actividades,... no generan el interés suficiente en los alumnos, en un alto porcentaje, para seguir atentamente la dinámica docente diaria.

Las razones pueden ser varias pero como hemos comentado más arriba en el profesor está gran parte de responsabilidad para buscar puntos de encuentro entre lo exigido por las administraciones y su posibilidad de usar su propia iniciativa para tratar de involucrar emocionalmente a los alumnos en su proceso educativo.

Tabla: Contenidos inadecuados.



Fuente: Elaboración Propia.

CUADRO RESUMEN.

Al tratar de exponer gráficamente los aspectos problemáticos y los que no lo son en el quehacer diario del profesorado de educación física se observa claramente que el aspecto que más porcentaje de puntuación obtiene es el 6, “disponer de recursos materiales” con un porcentaje del 42% frente al 58% a favor de no es problema. Le siguen por puntuación el número siete “generar interés en los alumnos” con un porcentaje bastante menor, el 29% y a continuación se situaría el número 5 que es la dificultad para “mantener la disciplina de los alumnos” y el 3, “disponer de medios didácticos necesarios” con un porcentaje del 22% como fuente de problema.

En el extremo opuesto se encuentran aspectos como “disponer de los conocimientos necesarios” para desarrolla sin problemas su trabajo, es decir que el profesor se encuentra claramente preparado en cuanto al conocimiento de su área o materia, con un porcentaje que roza el 100%. También obtiene puntuaciones claramente positivas la relación de confianza que se establece con su grupo de alumnos, con porcentaje del 93%. Y cercano a estas puntuaciones se encuentra sin problemática los contenidos inadecuados, es decir que consideran los profesores que los contenidos a impartir son los adecuados en un 84%.

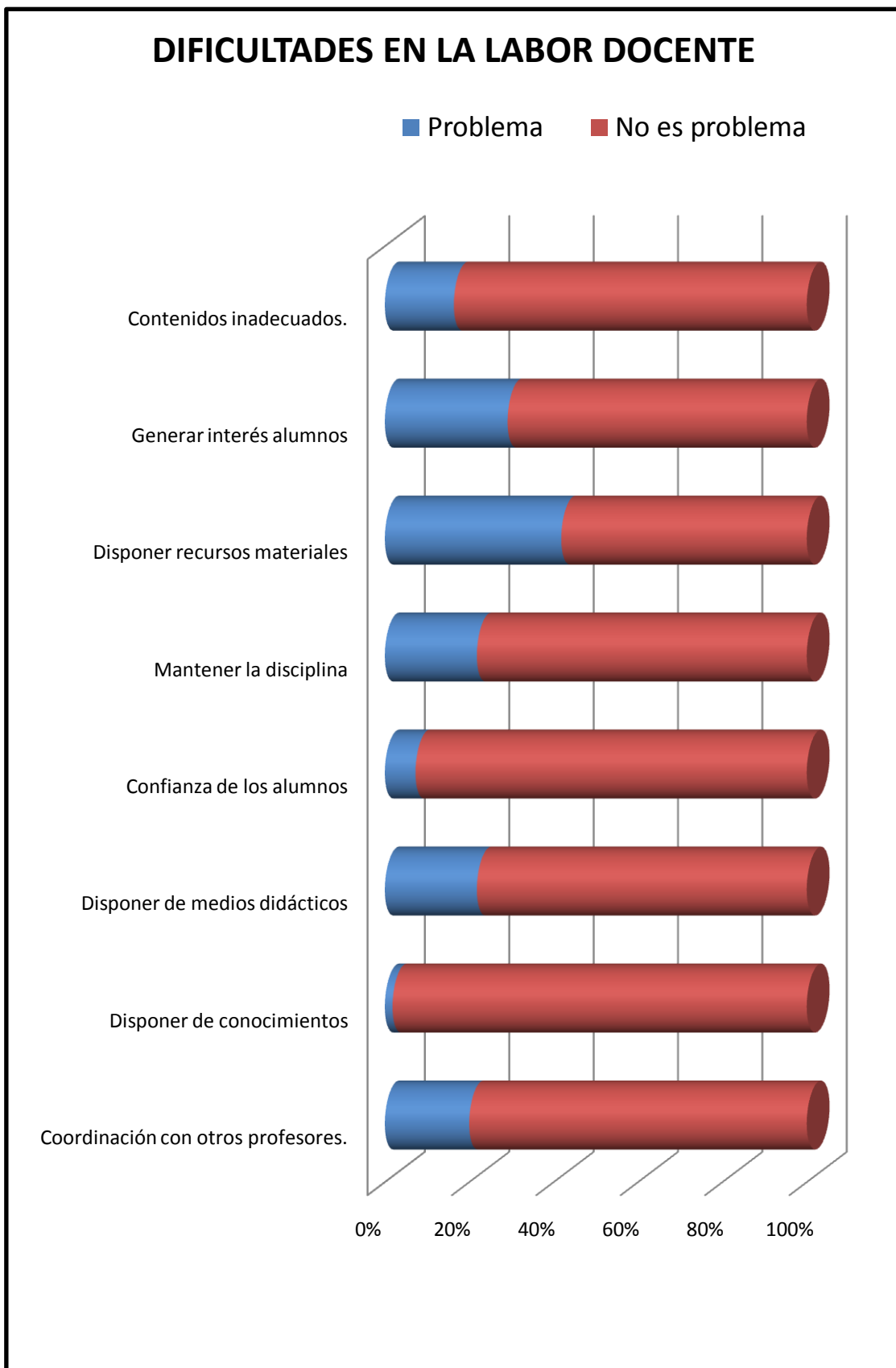
Concluimos este punto considerando los aspectos que generan mayor porcentaje de puntuación por orden serían:

- Disponer de recursos materiales 42%.
- Generar interés en los alumnos 29%.
- Disponer de medios didácticos necesarios. 22%.
- Mantener la disciplina. 22%.

En el extremo opuesto y con porcentajes más bajos se situarían:

- Disponer de conocimientos necesarios 2%.
- Ganarme la confianza de los alumnos 7%.
- Contenidos inadecuados 16%.

Tabla: Cuadro resumen. Dificultades en la labor docente.



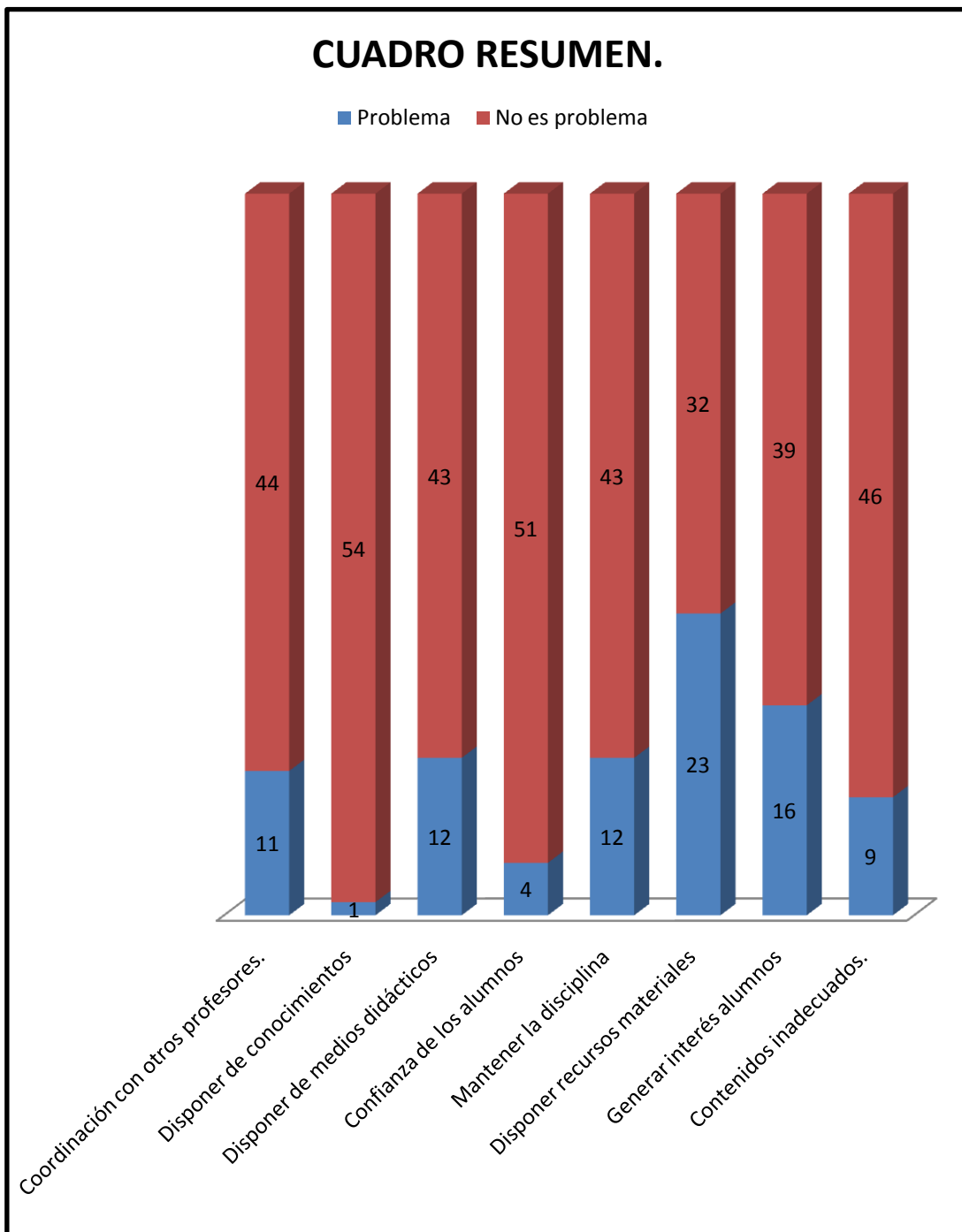
Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Dificultades en la labor docente.

	Problema	No es problema
Coordinación con otros profesores.	20	80
Disponer de conocimientos	2	98
Disponer de medios didácticos	22	78
Confianza de los alumnos	7	93
Mantener la disciplina	22	78
Disponer recursos materiales	42	58
Generar interés alumnos	29	71
Contenidos inadecuados.	16	84

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Cuadro resumen. Dificultades en la labor docente.

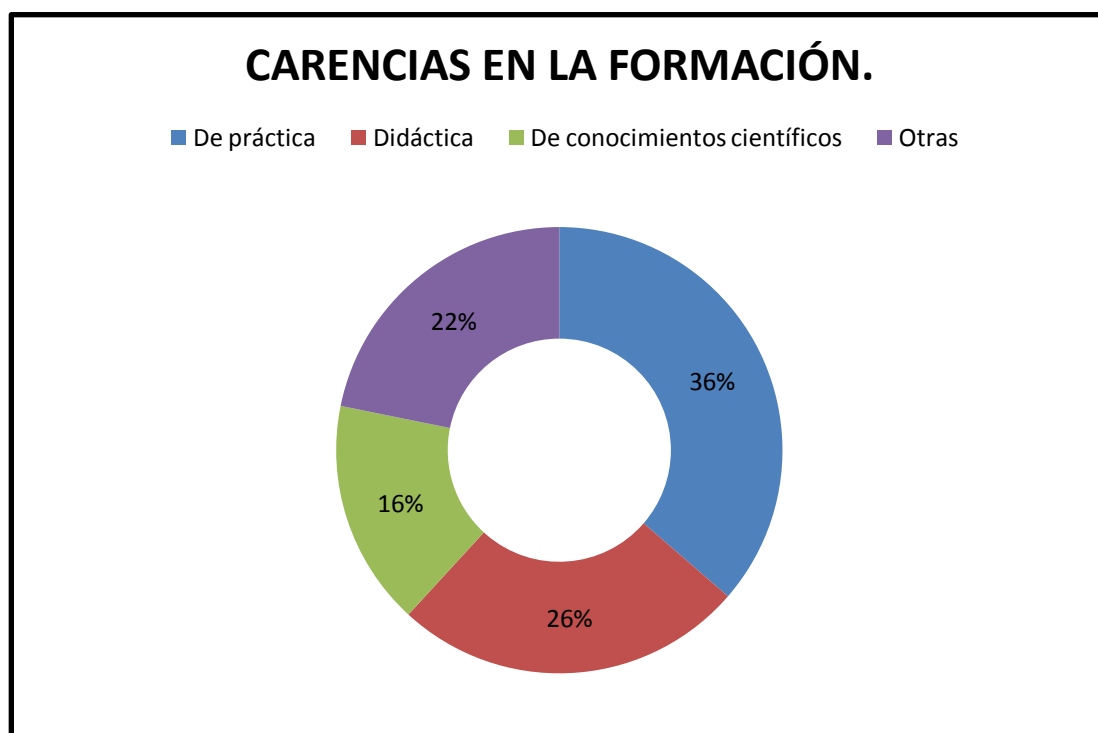


Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 15.-EN SU PERÍODO DE FORMACIÓN ACADÉMICA LA PRINCIPAL CARENCIA FUE:

Entramos a partir de la pregunta número 15 en los aspectos centrales de esta investigación que no son otros que analizar cuál ha sido la formación en didáctica en los estudios universitarios. Analizaremos los diferentes aspectos que llevan a esa formación en didáctica, desde el momento en el que se debe desarrollar hasta los aspectos más determinantes en esa formación.

Tabla: Carencias en formación.



Fuente: Elaboración Propia.

Preguntamos directamente a los profesores acerca de su formación y en este caso acerca de sus deficiencias o carencias en esa formación. Preguntamos cual cree que fue su principal carencia en la formación académica de entre cuatro posibles opciones, a saber; de práctica, de didáctica, de conocimientos científicos y otras.

Las respuestas dadas por los profesionales de la enseñanza nos guiarán en la investigación por ser ellos los receptores de esa formación y ser además ya experimentados a la hora de llevar a cabo en el aula esa preparación.

Como vimos en la pregunta de los años de docencia podemos opinar que las respuestas aportadas por los profesores cobran más valor por ser la media de años de experiencia bastante alta. Es decir que consideramos que tienen suficiente experiencia profesional para opinar sobre las dificultades encontradas en el aula motivadas por su deficiente preparación didáctica.

También hemos de hacer constar que la formación recibida por estos profesores se desarrolló principalmente a finales del siglo XX y no han sufrido los últimos cambios de la universidad.

Al afrontar la primera de las cuestiones planteamos abiertamente al profesor sobre, en su opinión, cuáles fueron las principales carencias en su formación. Planteamos esta pregunta con cuatro posibles alternativas, estas son:

De práctica.

Didáctica.

De contenidos científicos.

Otras.

De todas ellas la respuesta más anotada por parte de los profesores ha sido la primera, el 36% de los profesores considera que la principal carencia en la formación universitaria de sus estudios en educación física ha sido de práctica. Es ciertamente una respuesta que podemos considerar llamativa al estimar que los estudios a los que nos referimos tienen un carácter altamente práctico. Es llamativo porque dentro de los estudios de educación física las horas de práctica físico-deportivas son muy elevadas y por tanto la valoración que podemos hacer es que este alto número de horas no son suficientes o la calidad de tantas horas de práctica deja mucho que desear. Es una respuesta bastante crítica hacia las horas y horas de práctica en los recintos deportivos universitarios, aunque quizás nos orientamos más hacia la calidad de esas horas y horas de práctica que hacia la cantidad.

La valoración que hacemos no puede ir más allá de considerar que esta respuesta es

crítica sobre todo con la práctica de enseñanza. Los profesores reclaman más y mejor docencia práctica en su formación.

Si sumamos a ese 36% el 26% de la segunda respuesta en puntuación, Didáctica, obtenemos un 62% que es el porcentaje de profesores que considera que la principal carencia en la formación se debe o bien a la práctica o bien a la didáctica.

La valoración de los contenidos científicos obtiene una puntuación de un 16%, nada que ver con los porcentajes de las otras dos respuestas.

Es decir que planteada la dicotomía entre contenidos científicos y contenidos didácticos el saldo sale muy a favor de los contenidos científicos y sale mal parada la formación práctica y didáctica de esos contenidos.

Estas respuestas obtenidas justifican ya de por sí esta investigación, esta era una de las hipótesis que planteábamos al inicio de la misma. Si realmente la formación en didáctica de los estudios de educación física difiere de otros estudios, llamados tradicionales, matemática, lengua, inglés,... en cuanto a calidad de ese aspecto de la educación o formación, el conocimiento didáctico del contenido.

Las respuesta aportadas parecen quitarnos la razón a los que hemos considerado siempre que la educación física tiene un alto porcentaje de práctica de enseñanza, que tiene un alto porcentaje de didáctica en su enseñanza en práctica. Y sin embargo son los mismos profesores que han estudiado educación física los que consideran deficientes los estudios de educación física en cuanto a práctica y a didáctica, no así en cuanto a contenidos científicos.

Tratando de ir más allá, y bajo nuestra propia opinión consideramos que las respuestas aportadas se refieren más a las carencias en cuanto a la formación en práctica y didáctica que en cuanto a la cantidad de momentos de práctica y didáctica en esa formación. Es decir que valoran como deficiente la formación recibida en ambos aspectos.

Con los apartados que a continuación presentamos iremos desgranando estos puntos inicialmente tratados.

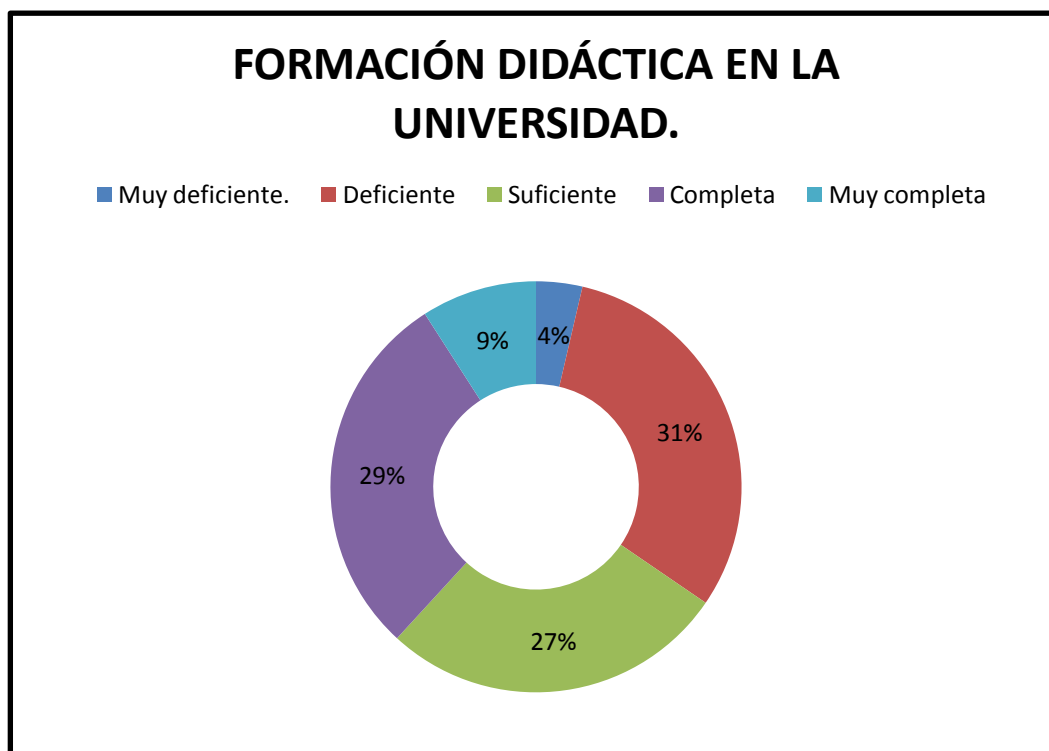
Y el primero de ellos se centra en el aspecto de la didáctica de la educación física, pidiéndole al profesor que valore en cinco puntuaciones esa formación.

GRÁFICO 16.-CÓMO VALORARÍA SU FORMACIÓN EN DIDÁCTICA EN SU PERÍODO UNIVERSITARIO:

Las respuestas aportadas son las siguientes:

- Un 31% considera deficiente la formación en didáctica.
- Un 29% la considera completa.
- Un 27% la considera suficiente.
- Un 9% muy completa.
- Y un 4% como muy deficiente.

Tabla: Formación en didáctica.



Fuente: Elaboración Propia.

Al realizar la valoración ante los datos aportados observamos que la puntuación mayor es con un 31% la deficiente, frente a un 29% que la consideran completa. El mayor porcentaje hacia la tendencia deficiente nos lleva a opinar que la formación inicial del profesorado de educación física con años y años de experiencia opinan que la formación

en didáctica en el período universitario es deficitaria.

Podemos considerar que la opinión de los profesores con relación a su formación didáctica en el período universitario tiene muchas deficiencias. Algunas de ellas ya las hemos considerado, otras guardarán relación con la práctica, otras con el conocimiento de los alumnos, con el uso de materiales y recursos, con el contexto, con la propia formación carente de determinados conocimientos, con lo inadecuado de ciertos conocimientos.

Consideramos destacable que la respuesta de mayor puntuación es la de deficiente aunque con 3 puntos de margen sobre la siguiente que es la de completa.

Si unimos las respuestas suficiente y completa obtenemos un 56% de profesores que consideran la formación recibida en didáctica válida para desarrollar su labor como docente. Este es un porcentaje más alentador que el primero desarrollado y si además le sumamos el 9% que la consideran muy completa, el valor total es más esperanzador aún.

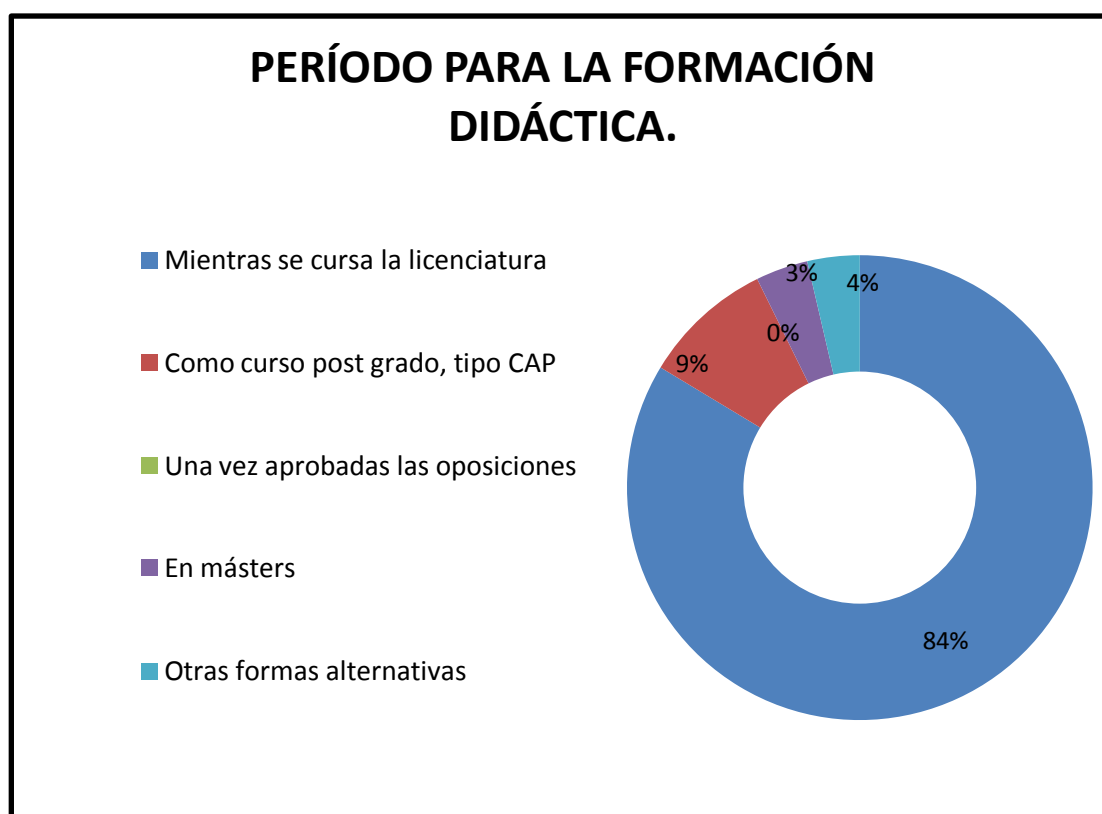
GRÁFICO 17.-CUANDO CREE CONVENIENTE QUE LA FORMACIÓN DIDÁCTICA SE DESARROLLE:

Una de las respuestas más clara en cuanto a proporciones es la que se obtiene de la siguiente pregunta. Al ser cuestionado sobre cuando es conveniente el desarrollo de la formación didáctica, el 84% de los encuestados responde que durante la licenciatura. Es decir que piden que se desarrolle la didáctica mientras se cursan los estudios y a la vez del desarrollo científico o conocimiento de la materia.

Las proporciones aportadas en las demás posibilidades de respuestas son mínimas oscilando entre el 9% y el 3%. Es una de las cuestiones más claras en cuanto a porcentajes de puntuación.

Parece claro y es de lógica que el desarrollo en el área de educación física de la didáctica de la misma se desarrolle a la vez que su desarrollo científico. No tiene mucho sentido, y así lo expresan los profesionales de la educación física, que su desarrollo sea posterior. Aún así se sigue manteniendo el formato de los CAP y actualmente los Máster en educación.

Tabla: Formación en didáctica.



Fuente: Elaboración Propia.

Habría que tener en cuenta las tendencias, itinerarios o maestrías de las diferentes universidades y sus planes docentes pero está claro que el docente de educación física quiere que su formación didáctica se desarrolle en su período formativo universitario.

Actualmente los estudios universitarios de educación física pueden tener diferentes salidas profesionales y por supuesto no todas ellas relacionadas con la educación. Pero los actuales docentes que se encuentran trabajando en los diferentes centros educativos pacenses consideran fundamental la formación en didáctica en los años universitarios.

El dilema que se plantea en esta cuestión es el problema de fondo que impregna estos estudios en función de sus salidas profesionales. La formación recibida por los estudiantes de educación física no puede ser la misma en un alumno que se dedicará profesionalmente al desarrollo del deporte profesional que el que se dedicará a la enseñanza del mismo deporte en niños de 12 años en un contexto educativo. Las prácticas deportivas en la formación universitaria no tienen en cuenta en la mayoría de los casos esta circunstancia.

También es de hacer notar que el futuro está por venir y no todos los estudiantes tienen claro hacia donde enfocarán su futuro profesional. Además las asignaturas no tienen en su epígrafe el de didáctica de los deportes, o didáctica del balonmano por ejemplo por lo que el futuro tratamiento de ese contenido no es claro que sea el educativo.

GRÁFICO 18.-CUÁL O CUÁLES DE ESTOS CONOCIMIENTOS SON LOS QUE TUVIERON MÁS CARENCIAS DURANTE SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

En función del desarrollo conceptual presentado en la primera parte de esta investigación y como resultado del estudio y opinión de los diferentes autores que investigan sobre el conocimiento didáctico del contenido realizamos la siguiente pregunta a los profesores de educación física que ejercen su docencia en los centros extremeños: cuál o cuáles de los siguientes conocimientos son los que tuvieron más carencias durante su formación universitaria.

Las respuestas posibles que ofrecemos son los componentes del conocimiento didáctico del contenido reflejado por los autores más sobresalientes en el estudio del CDC. Los profesores podrán marcar una o varias opciones de todos los componentes aportados.

Este es el objeto central de la investigación, de todos los elementos que componen el CDC cuál o cuáles ellos consideran que han tenido más carencias en su período formativo universitario.

La visión que aportan estos docentes es fruto de años de experiencia, como así lo mostramos en las primeras cuestiones planteadas, y la opinión que nos ofrecen es detallada en cada uno de esos componentes del CDC.

Los docentes pueden elegir varios de los componentes descritos a la hora de marcar aquellos que considera que tuvieron más carencias en su formación universitaria.

El número de respuestas ante cada uno de los apartados es el siguiente:

Tabla: Carencias en C.D.C. en la formación.

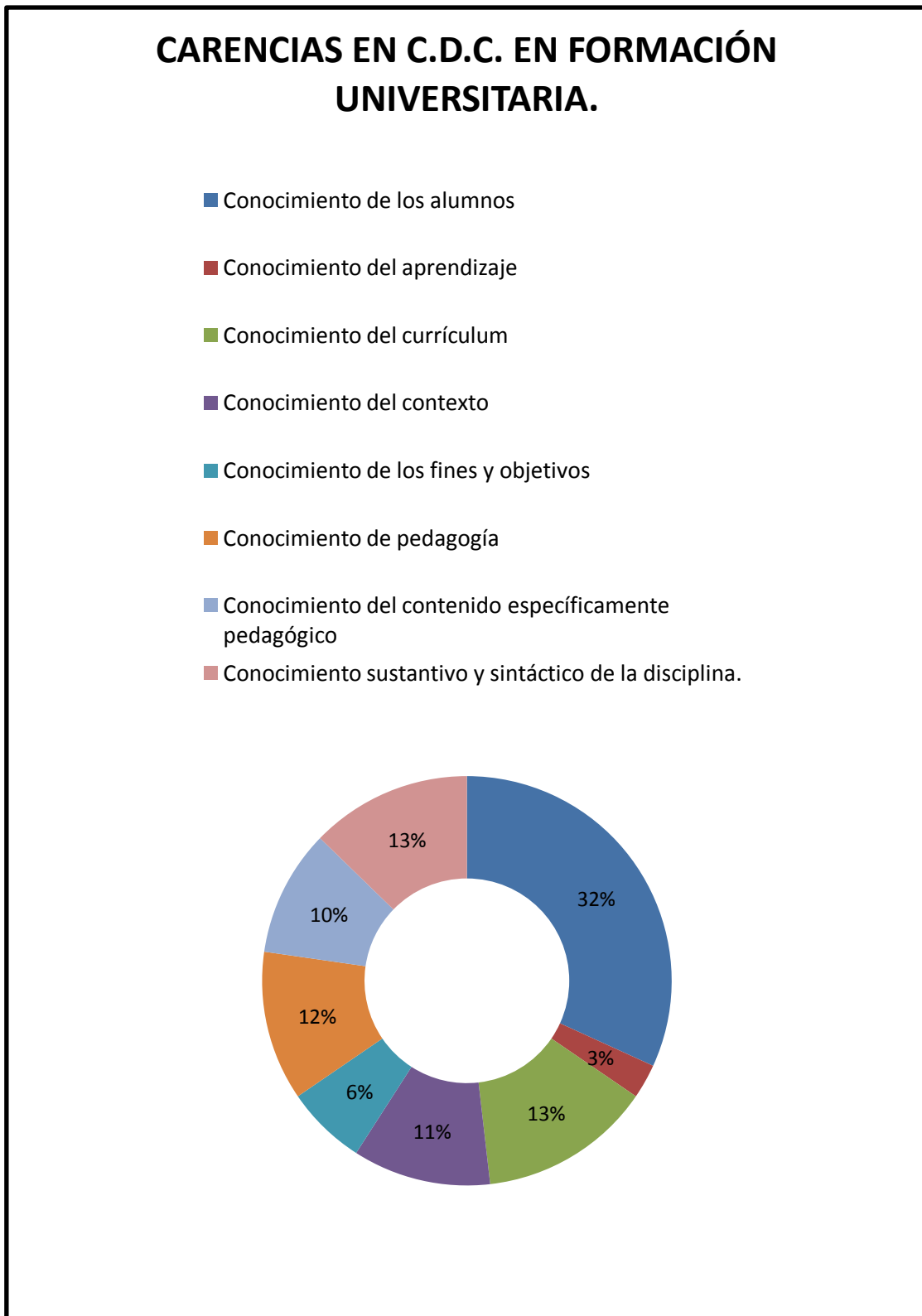
Conocimiento de los alumnos	35	32%
Conocimiento del aprendizaje	3	3%
Conocimiento del currículum	15	13%
Conocimiento del contexto	12	11%
Conocimiento de los fines y objetivos	7	6%
Conocimiento de pedagogía	13	12%
Conocimiento del contenido específicamente pedagógico	11	10%
Conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina.	14	13%

Fuente: Elaboración Propia.

Observando las respuestas comprobamos que 35 de los 55 profesores encuestados marcan como la carencia más anotada el conocimiento de los alumnos. Si lo analizamos desde el punto de vista de porcentajes observamos que es la respuesta más elegida por los profesores, además dobla en porcentaje a la siguiente de las respuestas.

Es decir que los profesores de educación física cuando llegan a los centros escolares no conocen suficientemente a la persona objeto de su trabajo, no conocen a los alumnos. La interpretación puede ser variada, el primer aspecto a destacar es el desconocimiento del alumnos aportado por la áreas correspondientes, psicología, desarrollo motor, didáctica,... puede ser el primer peldaño en esta escalinata.

Tabla: Carencias en C.D.C. en la formación.



Fuente: Elaboración Propia.

Este aspecto es el más criticado por los profesores noveles cuando acceden al puesto de trabajo por primera vez. El mayor miedo al enfrentarse a la docencia es el que ejercen los propios alumnos, no así la gestión de la clase, el dominio de los contenidos, ni la consecución de los objetivos, etc. el primer y mayor problema se centra en los propios alumnos. Y según las respuestas obtenidas el miedo es fundamentado en el desconocimiento de éstos por parte del profesor debido a su deficiente formación en la etapa universitaria.

El segundo de ellos es el conocimiento del currículum pero muy alejado del primero y con puntuaciones muy semejantes a los apartados conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina, conocimiento de pedagogía, conocimiento del contexto y conocimiento del contenido específicamente pedagógico. Todos ellos con puntuaciones similares pero como decimos muy alejados del conocimiento de los alumnos.

En el lado opuesto se encuentra la respuesta número 2. Conocimiento del aprendizaje. Esta respuesta es tan solo anotada por 3 de los 55 profesores encuestados. Esta puntuación nos hace pensar que es suficiente el tratamiento que se le da a las teorías y prácticas de aprendizaje.

El conocimiento de los fines y objetivos de la educación es la respuesta siguiente en porcentajes de puntuaciones. El docente considera que los conocimientos aportados en el proceso formativo no es deficiente en este apartado, seis respuestas sobre cincuenta y cinco.

GRÁFICO 19.-CUÁL O CUÁLES DE ESTAS CATEGORÍAS CONSIDERA IMPRESCINDIBLE EN SU FORMACIÓN COMO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA.

Al invertir la pregunta a los profesores y proponérsela seguidamente obtenemos los siguientes datos. Por un lado consideran, según las respuestas aportadas, que su formación en el conocimiento de los alumnos es deficitaria, pero al analizar las respuestas dadas a la siguiente pregunta podemos observar que el conocimiento de los alumnos no es el aspecto que pondrían en primer lugar como imprescindible en la formación aunque lo sitúan en segundo lugar en puntuaciones.

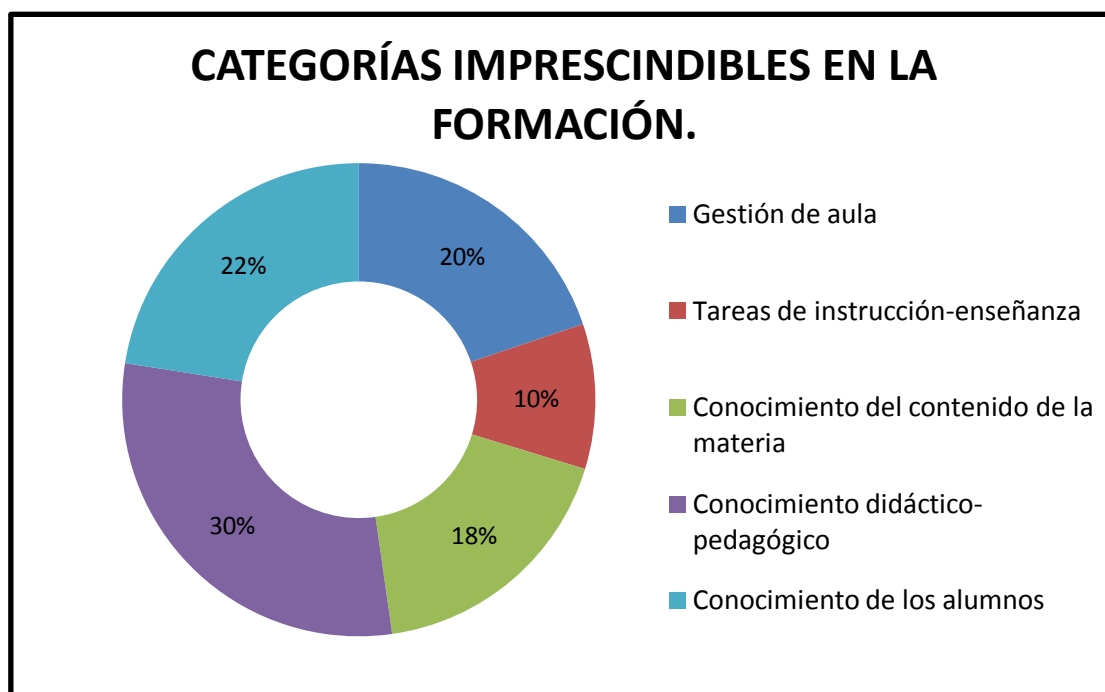
Tabla: Categorías imprescindibles en la formación.

Categorías imprescindibles en la formación.		
Gestión de aula	22	41%
Tareas de instrucción-enseñanza	11	20%
Conocimiento del contenido de la materia	20	37%
Conocimiento didáctico-pedagógico	33	61%
Conocimiento de los alumnos	25	46%

Fuente: Elaboración Propia.

Deducimos de la cuestión que estamos ahora tratando, las categorías imprescindibles en la formación como profesional de la enseñanza, que la prioridad para los profesores se centra en el conocimiento didáctico-pedagógico con 33 sobre 55 posibles respuestas por parte de los profesores, siguiendo de cerca esta puntuación observamos como 25 de los 55 considera que el conocimiento de los alumnos es también prioritario.

Tabla: Categorías imprescindibles en la formación.



Fuente: Elaboración Propia.

La tercera respuesta en puntuaciones es la “gestión de aula” con 22 profesores sobre 55

y muy cerca de estas puntuaciones se encuentra el conocimiento del contenido de la materia pero por orden podríamos concluir que se encuentra en cuarto lugar de valoración por detrás de conocimiento didáctico, del conocimiento de los alumnos y de la gestión de aula, solo por delante de las tareas de instrucción-enseñanza.

Pero como vemos por las puntuaciones anteponen el contenido didáctico al conocimiento de la materia, es decir, al cuestionamiento primero que realizamos que no es otro que aprender la materia o aprender a enseñar la materia sale reforzada la segunda en los profesionales que se dedican a la labor educativa.

La menor puntuación pasa por ser la más concreta de todas las respuestas aportadas y es la respuesta dos, tareas de instrucción-enseñanza. Esta posibilidad de anotación de la respuesta es la menos valorada por todos ellos. El profesor no quiere recetas, busca más allá, busca solucionar problemas en situaciones abiertas y diferentes en alumnos concretos y situaciones de enseñanza particulares y específicas. Busca dominar la materia de forma didáctica para poder aplicar a situaciones diferentes y especiales.

GRÁFICO 20.-QUÉ MOMENTO DE SU VIDA PROFESIONAL CONSIDERA MÁS PROVECHOSO PARA SU FORMACIÓN COMO DOCENTE.

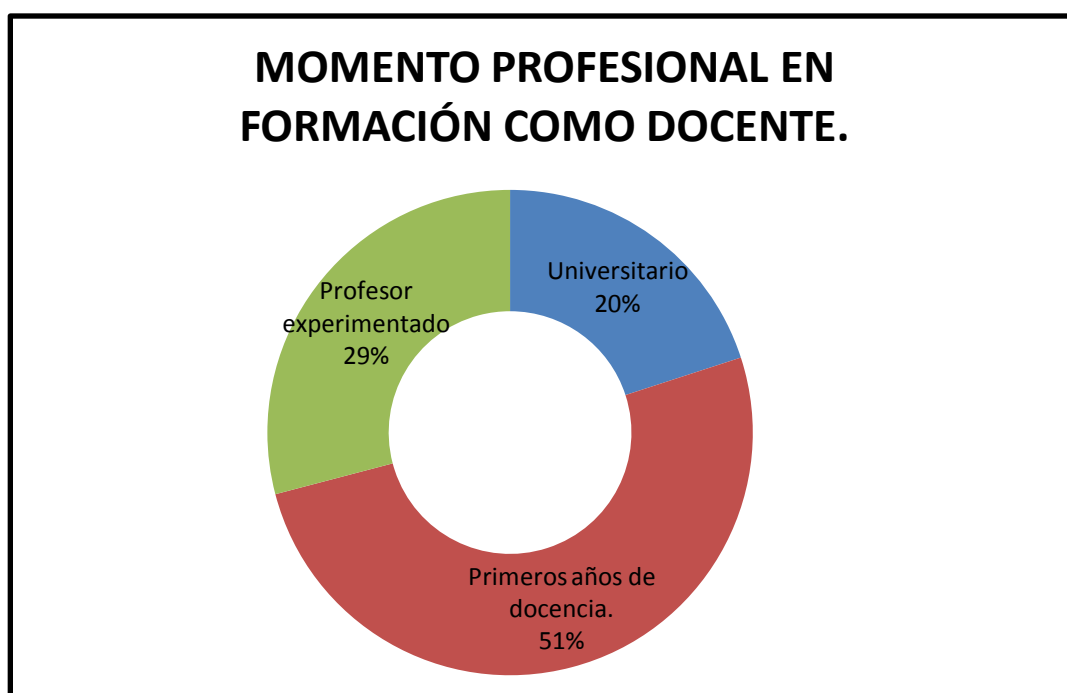
Cuestionamos al docente sobre su vida profesional, cuál es el momento que considera más provechoso, más oportuno, más fructífero en su formación docente.

Le planteamos tres grandes momentos de su vida, el período de formación docente universitaria, los primeros años de docencia y los años como profesor experimentado.

La respuesta facilitada por los profesores de educación física es bastante clara, el 51 % considera los primeros años de docencia como la etapa donde más provecho sacaron como docente. Los primeros años en el centro escolar son, según las valoraciones obtenidas, los años en los que la formación docente se desarrolla con mayor aprovechamiento.

La entrada en el centro educativo genera en el profesor novel grandes expectativas, algunas se cumplirán otras caerán en saco roto pero es un momento de aprendizaje, un momento también donde aparecen las primeras decepciones, donde se descubren las principales carencias.

Tabla: Momento profesional en formación como docente.



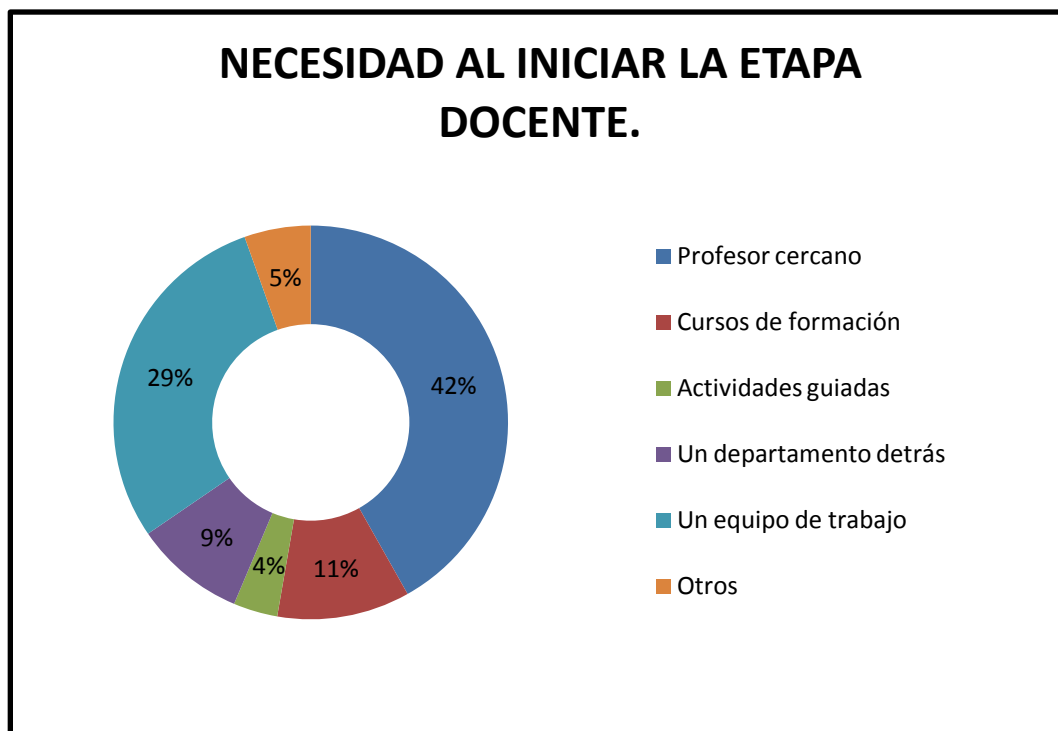
Fuente: Elaboración Propia.

Una etapa nueva que exige ponerse al día para poder salir airoso de situaciones totalmente novedosas y que creían dominar por la formación universitaria recibida. Muchas veces tan alejada de la realidad surgen dudas, críticas pero es un período que genera aprendizaje, genera implicación, genera expectativas diferentes, nuevas. Un período que exige formación y no precisamente la solicitada y desarrollada en los centros universitarios.

Según las puntuaciones es de mencionar como la experiencia va limando esas deficiencias y se genera capacidad de aprendizaje, de formación como docente. Queremos con ello decir que a la vez que desarrollamos nuestra labor profesional seguimos avanzando, aprendiendo, investigando y actuando en consecuencia con la investigación. Si obtiene mejor valor el desarrollo conseguido a partir de esa investigación-acción. El desarrollo profesional cualificado será generado por esos procesos de mejora, de investigación de acción mejorada, cambiada, modificada.

GRÁFICO 21.-QUÉ VALORARÍA MÁS AL INICIAR SU ETAPA COMO DOCENTE:

Tabla: Necesidad al iniciar la etapa docente.



Fuente: Elaboración Propia.

Siguiendo con los primeros años de docencia del profesor de educación física le preguntamos al propio profesor qué es lo que más hubiera necesitado al iniciar esa etapa nueva en su vida.

Las respuestas a esta pregunta son muy claras, al 71% de los encuestados les hubiera gustado tener a su lado en ese momento o bien un equipo de trabajo o bien un profesor cercano. Decantándose en primer lugar por el profesor cercano con un 42% y un equipo de trabajo con el 29%.

Lejos de estos dos aspectos se encuentran las otras posibles respuestas en el siguiente orden: cursos de formación, un departamento detrás, otros y en último lugar actividades guiadas. Como digo todas ellas consideradas complementarias de las dos primeras y como opciones muy alejadas en cuanto a necesidades al iniciar la etapa profesional docente.

La entrada en el centro escolar supone a los profesores noveles un paso hacia lo incierto, cuestión normal por lo novedoso de la situación, por iniciar una nueva etapa en la vida, por no saber lo que puedo encontrar, por las dudas que se plantean a nivel profesional,... por ello al preguntar sobre lo que más necesitaría un profesor al iniciar su andadura en la carrera docente la respuesta más puntuada es la de tener alguien a su lado que guíe o aconseje en las diferentes tareas docentes.

GRÁFICO 22.-VALORACIÓN ENTRE 1 Y 5 EN FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS CONTENIDOS A IMPARTIR EN SECUNDARIA.

FORMACIÓN ACADÉMICA EN CONTENIDOS DE SECUNDARIA

Comenzamos ahora a valorar los contenidos que la administración considera deben ser impartidos en la enseñanza secundaria. Estos contenidos están englobados en cuatro bloques generales que son:

- Condición física y salud.
- Actividades deportivas.
- Expresión corporal.
- Actividades en la naturaleza.

Agrupamos todos los contenidos a impartir en estos cuatro bloques porque son los que la administración educativa considera en la actualidad. En otros momentos históricos han sido cinco o han sido otros, pero con el fin de clarificar y centrar los contenidos seguimos los propios de la administración que son los que el profesor maneja en sus programaciones didácticas.

Les pedimos a los profesores que valoren en puntuación creciente de uno a cinco la formación en estos contenidos recibida en la universidad.

Las respuestas obtenidas son las que a continuación exponemos.

En primer lugar les pedimos que valoren de 1 a 5 su formación académica en cada uno de ellos.

Los datos obtenidos son que tanto condición física como actividades deportivas no obtienen puntuaciones bajas, cero puntuaciones 1 y tan solo una y una en puntuaciones 2 respectivamente. Ambos contenidos son altamente valorados con 20 y 24 anotaciones de valoración 5 respectivamente y 23 de valoración 4 en ambos casos. Podríamos decir que aprueban con buena nota ambos contenidos, afinando un poco diríamos que la

mejor valorada es la de actividades deportivas que obtiene 47 valores entre 4 y 5 de puntuación.

Tabla: Formación académica en contenidos.

	Puntuación 1	Puntuación 2	Puntuación 3	Puntuación 4	Puntuación 5
CONDICIÓN FÍSICA	0	1	10	23	20
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	0	1	6	23	24
EXPRESIÓN CORPORAL	9	17	11	9	8
ACT. NATURALEZA	3	13	12	16	10

Fuente: Elaboración Propia.

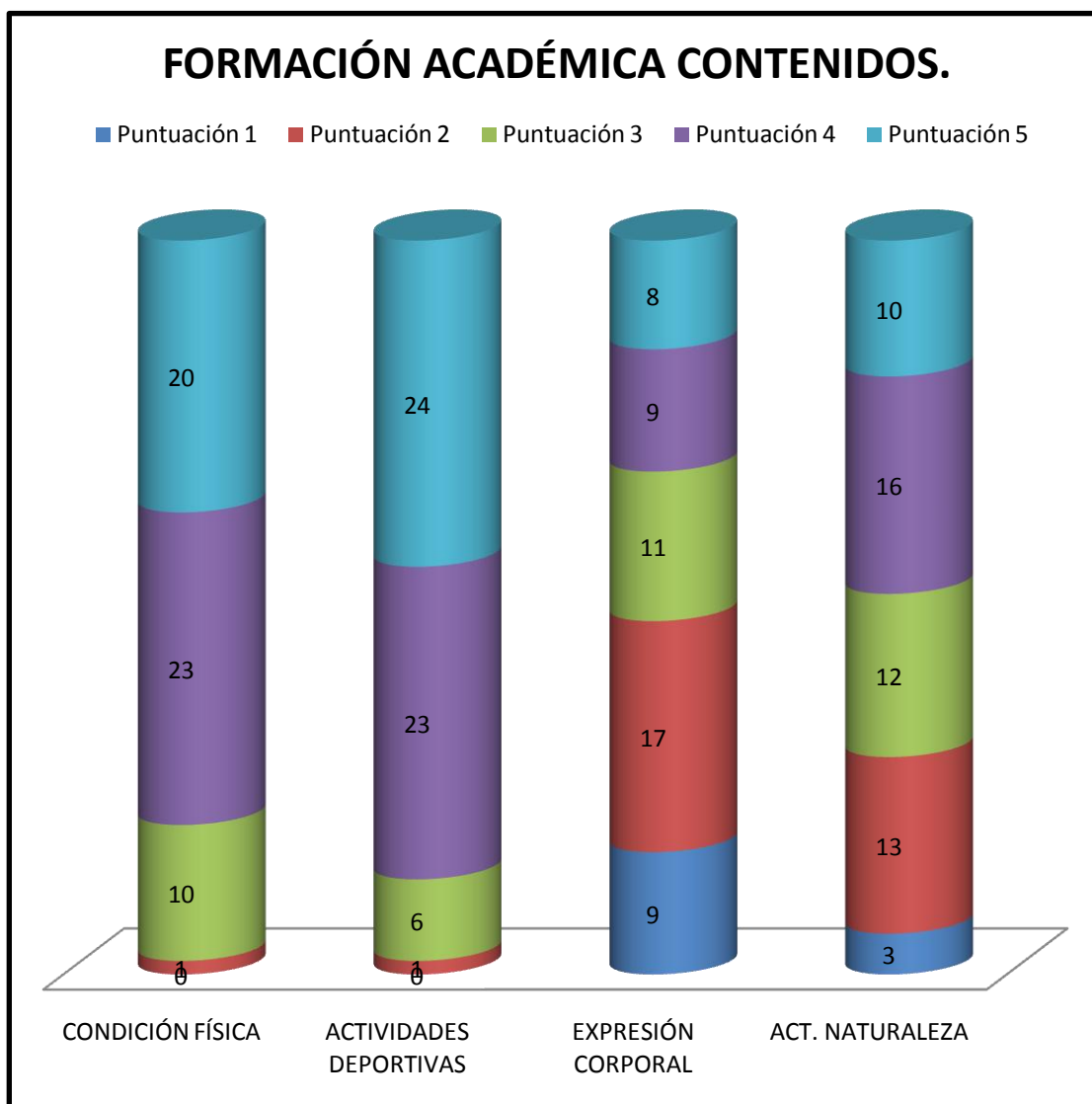
Los otros dos contenidos no obtienen resultados tan positivos. Son bastante más dispares sus puntuaciones y obtienen anotaciones en todas ellas repartiéndose bastante los datos.

Actividades en la naturaleza tiene 16 anotaciones en las puntuaciones 1 y 2 por 26 en las 4 y 5. Con 12 justo en medio, puntuación 3. Podríamos opinar en términos educativas que aprueba raspado.

Sin embargo al analizar las valoraciones sobre la expresión corporal no podemos realizar la misma valoración positiva. Obtiene la siguiente secuencia de valoraciones con respecto a las puntuaciones 1 a 5, son, 9, 17, 11, 9 y 8. Observamos que 26 profesores suspenderían la formación académica recibida de este contenido, tan solo 17 marcarían de valoración 4 o 5 y 11 serían los que calificarían esa formación con un 3 de puntuación.

Concluiríamos comentando que dos contenidos obtienen buenas valoraciones con respecto a la formación académica, son condición física y salud y las actividades deportivas y por el contrario los otros dos, expresión corporal y actividades en la naturaleza obtendrían valoraciones negativas. Marcando además especialmente el contenido de expresión corporal como un contenido con deficiente formación académica.

Tabla: Formación académica en contenidos.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 22.-VALORACIÓN ENTRE 1 Y 5 EN FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS A IMPARTIR EN SECUNDARIA.

La misma cuestión y bajo el mismo formato hemos realizado la pregunta en relación a su formación en didáctica de los mismos contenidos. Pedimos a los profesores de Badajoz que valoren de 1 a 5 la formación en didáctica de los cuatro grandes bloques de contenidos que la administración fija para ser desarrollados en la educación secundaria. Ahora les cuestionamos la formación en didáctica de esos mismos contenidos y las puntuaciones obtenidas se reflejan en la siguiente tabla.

Volvemos a constatar, como en la pregunta anterior, que hay dos contenidos con

puntuaciones bastante aceptables y los otros dos que podríamos decir que no aprueban. Los contenidos de condición física y salud y actividades deportivas obtienen unos porcentajes de puntuación cercanos a la valoración 4 y 5; mientras que los contenidos de expresión corporal y actividades en la naturaleza están más cerca de las puntuaciones 2 y 3.

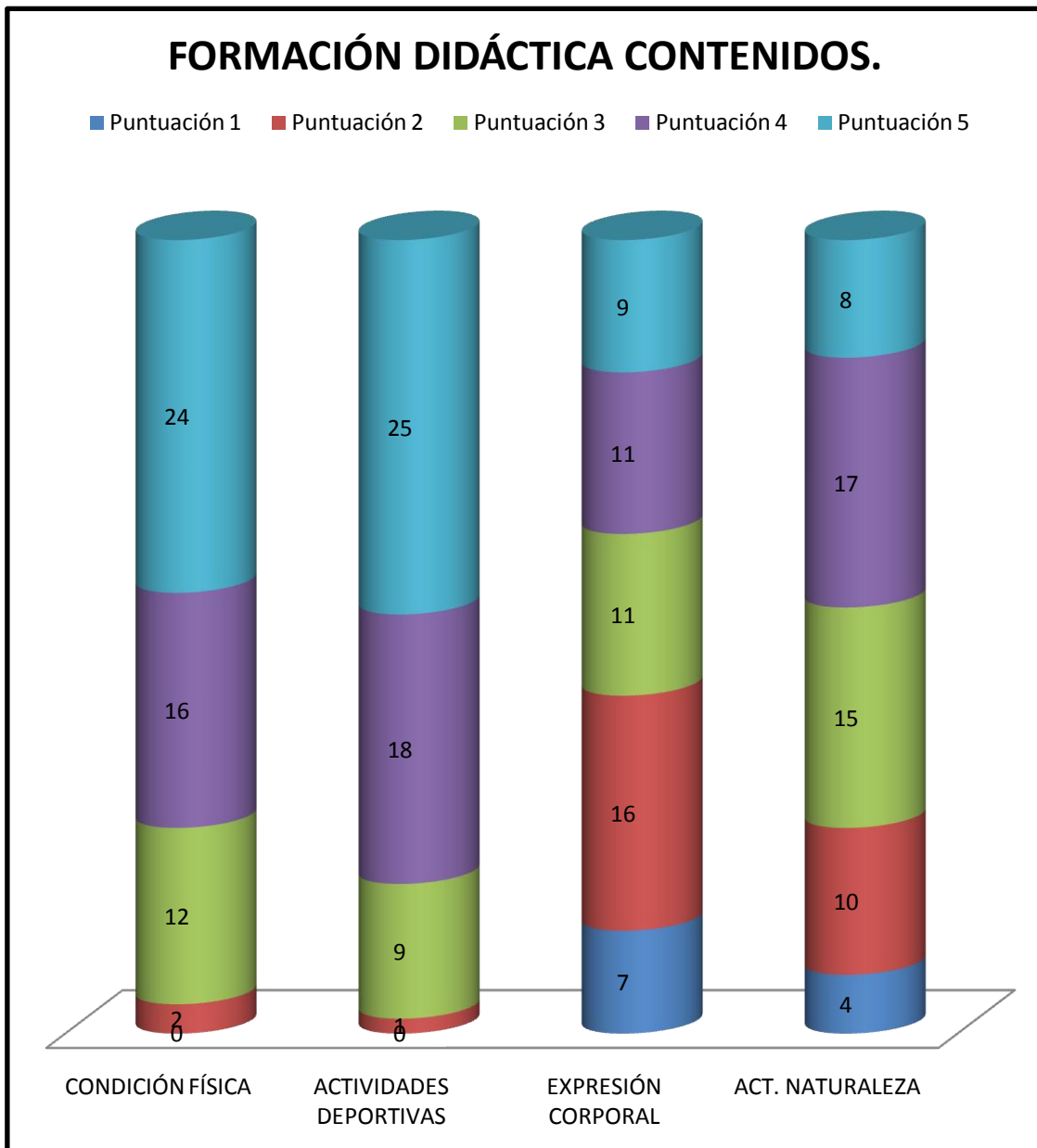
Tabla: Formación didáctica en contenidos.

	Puntuación 1	Puntuación 2	Puntuación 3	Puntuación 4	Puntuación 5
CONDICIÓN FÍSICA	0	2	12	16	24
ACTIVIDADES DEPORTIVAS	0	1	9	18	25
EXPRESIÓN CORPORAL	7	16	11	11	9
ACT. NATURALEZA	4	10	15	17	8

Fuente: Elaboración Propia.

De nuevo salen mal parados los mismos contenidos que en la pregunta anterior. Obtienen malas puntuaciones los contenidos actividades en la naturaleza y expresión corporal y obtienen buenos resultados los contenidos de condición física y salud y las actividades deportivas.

Tabla: Formación didáctica en contenidos.

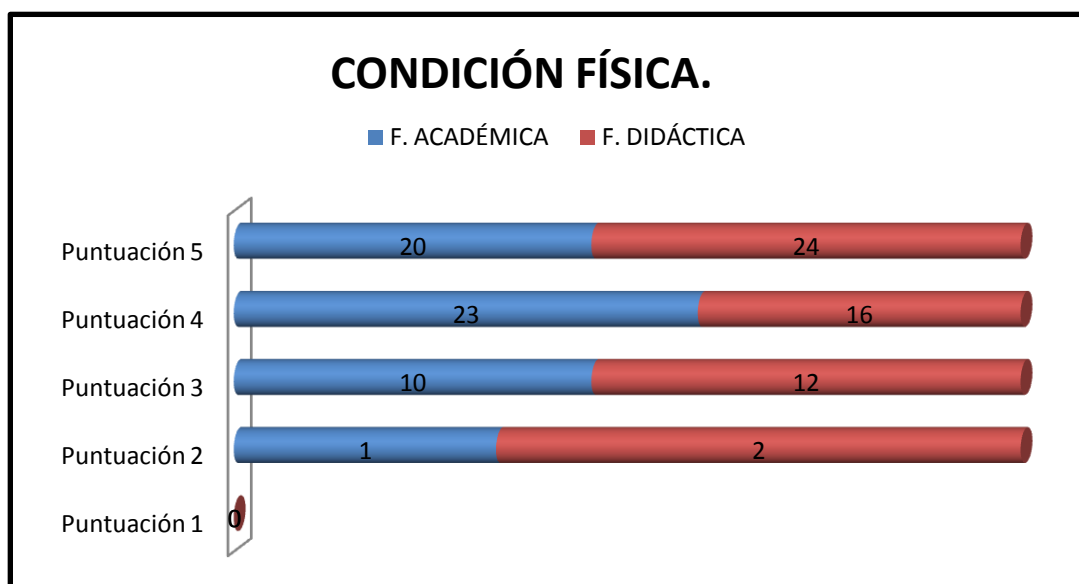


Fuente: Elaboración Propia.

FORMACIÓN ACADÉMICA VERSUS FORMACIÓN DIDÁCTICA DE LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS EN SECUNDARIA.

Al realizar estas cuestiones nos planteábamos en las hipótesis iniciales si era la formación académica mejor valorada que la formación didáctica dentro de los contenidos impartidos dentro de la universidad. En este análisis tratamos de dar luz a esta hipótesis central de la investigación. Los datos obtenidos se exponen a continuación.

Tabla: Formación académica versus formación didáctica. Condición física.



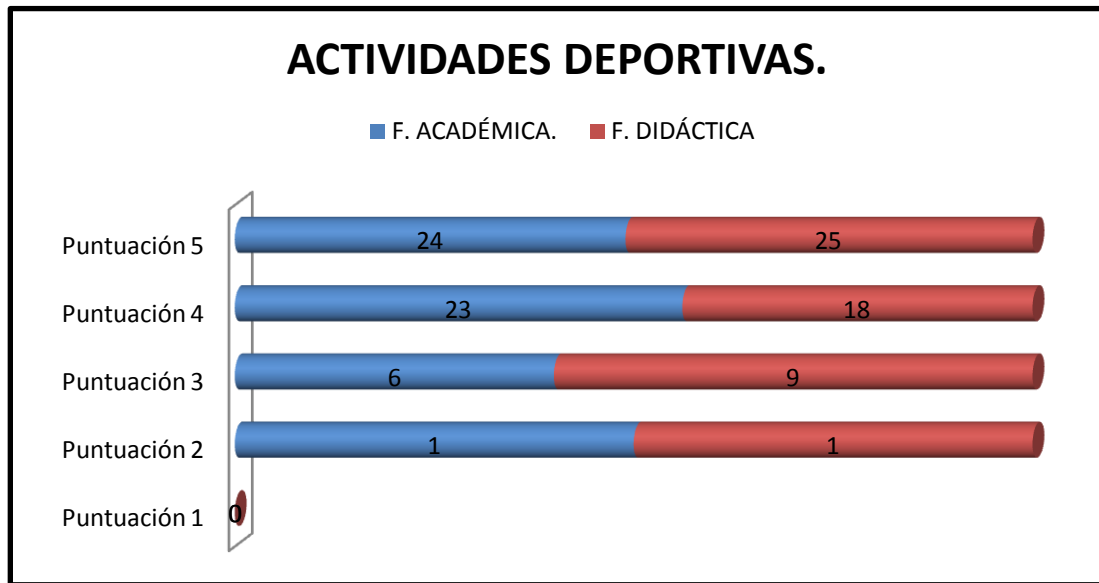
Fuente: Elaboración Propia.

Al comparar las puntuaciones entre formación académica y formación en didáctica en el contenido de condición física observamos primeramente que las diferencias son escasas, podríamos hablar de mínimas. En la peor de las puntuaciones coinciden todos los profesores no marcando ninguno de ellos esa puntuación, en la puntuación 2 tan sólo hay una persona que difiera, en la puntuación 3 tan solo 2 personas, pero en las puntuaciones 4 y 5 las diferencias se acentúan a favor de la formación académica en la primera de ellas y a favor de la formación en didáctica en la puntuación 5.

Concluimos por tanto afirmando que no existen diferencias de valoración entre formación académica y formación en didáctica en el contenido de condición física y la poca diferencia es a favor de la didáctica.

En el caso de las actividades deportivas, al comparar la formación académica con la formación en didáctica somos más contundentes al afirmar que las diferencias no son significativas. En ambos casos la anotación es la misma en las puntuación 1 y 2. En la puntuación 3 existen 3 anotaciones de diferencia a favor de la formación en didáctica. En la puntuación 4 la diferencia es de 5 puntos a favor de la formación académica. Y en la mayor de las puntuaciones la diferencia es tan solo un profesor a favor de la formación en didáctica.

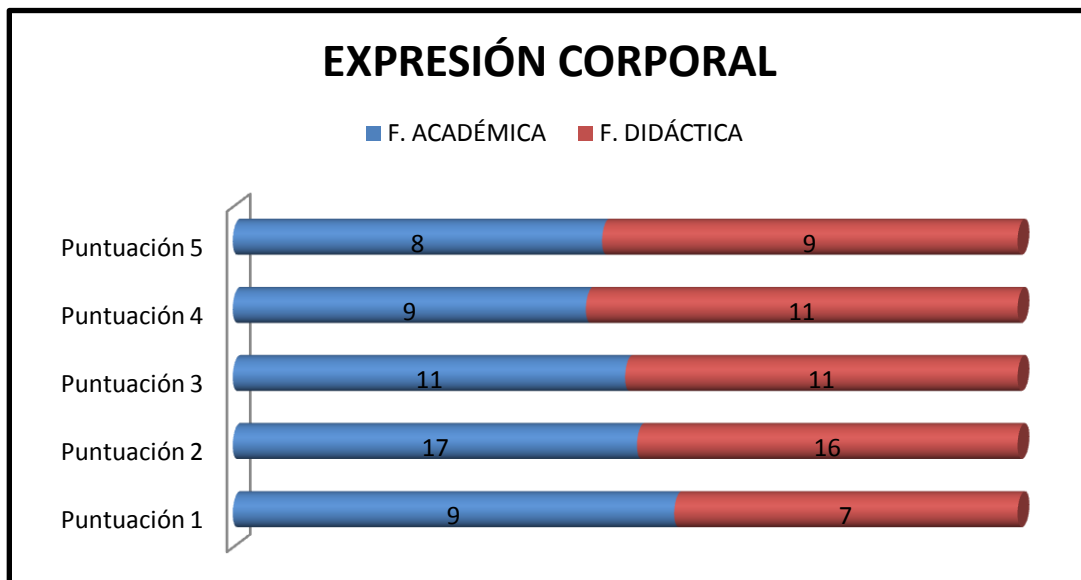
Tabla: Formación académica versus formación didáctica. Actividades deportivas.



Fuente: Elaboración Propia.

Concluimos de nuevo afirmando que no hay diferencias significativas al analizar una y otra formación.

Tabla: Formación académica versus formación didáctica. Expresión Corporal.



Fuente: Elaboración Propia.

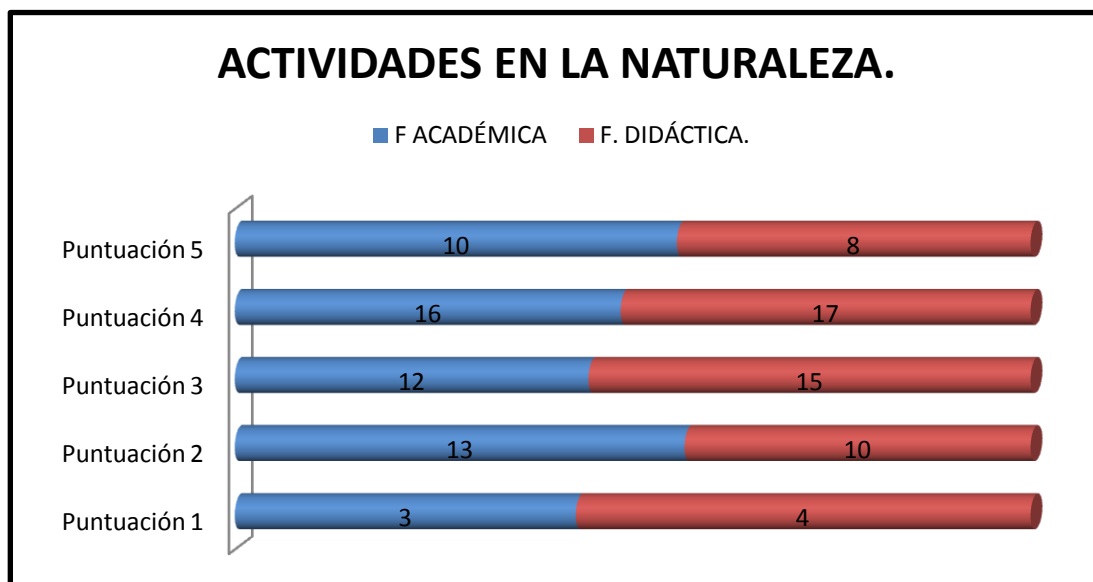
Comparamos ahora estos dos componentes en el caso del contenido peor valorado de

todos, la expresión corporal y aquí afirmamos con más rotundidad que los profesores no discriminan entre formación académica y formación didáctica en cuanto a valoraciones de puntuaciones. La mayor diferencia está en las puntuaciones 4 y 1 y tan solo es de 2 anotaciones.

Concluimos de nuevo bajo los mismos términos que en los aparados anteriores.

En el análisis del último de los contenidos vemos afianzado todo lo concluido en los puntos anteriores, volvemos a ver reflejada la similitud de los resultados de ambas formaciones, académica y didáctica, sin diferencias significativas en las anotaciones de los profesores.

Tabla: Formación académica versus formación didáctica. Actividades en la naturaleza.



Fuente: Elaboración Propia.

Tratando de ir más allá en análisis de resultados podemos decir que los profesores de educación física quizá no sean capaces de separar en valoraciones la formación académica de la formación en didáctica, o tal vez incluyan dentro de la primera a la segunda. Esta conclusión la realizamos a raíz de la similitudes de los datos obtenidos.

GRÁFICO 25.-VALOR DE DIFERENTES ASPECTOS DIARIOS EN LA ENSEÑANZA.

Le presentamos a continuación a los profesores cuatro aspectos desarrollados en su

labor diaria para que valore su importancia con puntuaciones que van desde 1 a 5 puntos.

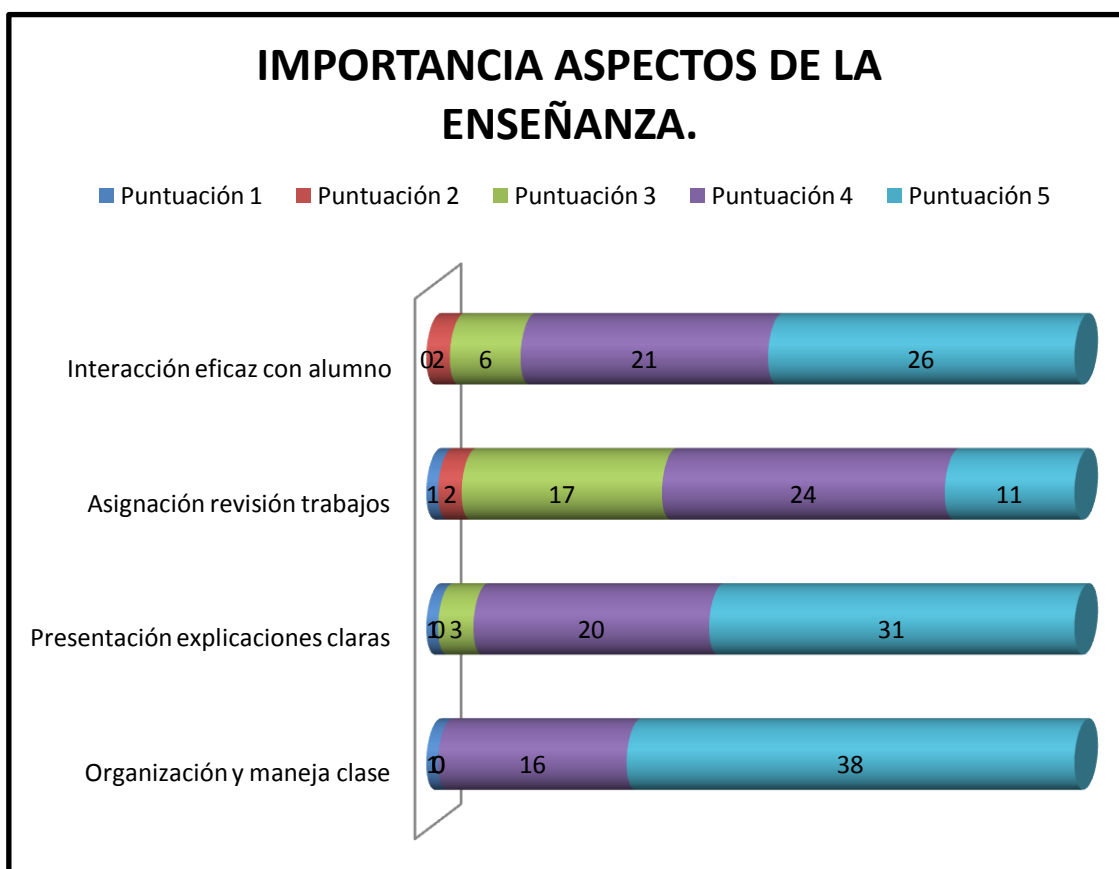
Los aspectos valorados son los siguientes:

- Organización y manejo de la clase.
- Presentación de explicaciones claras.
- Asignación y revisión de trabajos y tareas.
- Interacción eficaz con el alumnado por medio de preguntas, sondeos, respuestas, reacciones, elogios y críticas.

Todos ellos hacen relación a situaciones que se dan en el momento o acto educativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, todos ellos son situaciones que se dan en las clases diariamente, todos ellos son aspectos que el profesor domina y que diariamente se enfrenta a ellos o necesita utilizar.

Las puntuaciones obtenidas de las respuestas de los profesores son las siguientes:

Tabla: Valor aspectos de la enseñanza.



Fuente: Elaboración Propia.

Como podemos observar por las puntuaciones todos los aspectos presentados obtienen

calificaciones muy altas, todos ellos tienen valoraciones muy altas en las puntuaciones 4 y 5. Pero destacamos de entre todos el mejor valorado que es el aspecto de “organización y manejo de la clase”, con 54 de los 55 encuestados en las puntuaciones 4 o 5. En segundo lugar por los datos obtenidos se sitúa el aspecto de “presentaciones y explicaciones claras” con 51 profesores que valoran este aspecto con una puntuación de 4 o 5. Un poco más alejado se situaría el aspecto “interacción eficaz...” con 47 profesores que lo valoran en las puntuaciones 4 y 5. Y por último y más diversificado en cuanto a anotaciones se sitúa el aspecto “asignación y revisión de trabajos y tareas” con 17 anotaciones en la puntuación 3, y tan solo 35 en las puntuaciones 4 y 5.

Concluimos opinando que de entre estos aspectos y otros que podríamos valorar al profesor de educación física de la ciudad de Badajoz el más valorado es el que guarda relación con la organización y el manejo de la clase. Este aspecto englobaría todo lo relacionado con el alumnado en cuanto a comportamiento, disciplina, interés, ... que mejoraría el normal y buen funcionamiento de la clase. Podemos comentar que por las puntuaciones obtenidas lo que al profesor más le preocupa en su labor diaria es todo lo relacionado con el manejo de la clase como aspecto importante en la enseñanza-aprendizaje.

GRÁFICO 26.-MATERIAS CURSADAS EN LA UNIVERSIDAD Y GRADO DE APLICACIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA.

Una de las quejas más habituales de los profesores y los estudiantes universitarios en general es el de asignatura que no encuentran su utilidad, asignaturas que según opinión más desgarrada, no sirven para nada.

No encuentran los estudiantes el fundamento de la asignatura, no encuentran el significado propio de la asignatura quizás en la mayoría de los casos por caer en la casuística o la pura aplicación práctica sin ver más allá del valor educativo propio.

A partir de estos comentarios nos surgen interrogantes a la hora de valorar las aportaciones de determinadas asignaturas o áreas a la formación del futuro profesional de la docencia y a la aplicación o uso que con posterioridad le van a dar en el desarrollo profesional.

Asignaturas o áreas son muchas las que conforman los años de formación, hemos tratado de aunar en áreas generales y preguntar por su valoración con el sentido de utilidad práctica en la docencia.

De este cuestionamiento obtenemos los siguientes resultados.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza.

	Valor 1	Valor 2	Valor 3	Valor 4	Valor 5
Deportes individuales	1	9	13	17	14
Deportes colectivos	1	2	5	11	35
Act. Naturaleza	4	12	18	11	9
Historia E.F.	24	19	6	3	2
Fundamentos E.F.	6	15	16	13	3
Primeros auxilios	2	12	20	7	12
Anatomía	2	4	11	24	13
Fisiología	1	6	15	18	14
Biomecánica	8	13	18	10	5
Pedagogía	1	8	10	22	13
Didáctica	1	5	11	18	19
Entrenamiento	1	9	13	22	9
Psicología	2	14	15	12	11
Exp. Corporal	8	15	14	12	6

Fuente: Elaboración Propia.

Al analizar los resultados observamos que la asignatura que obtiene más anotaciones en la puntuación 5 son los deportes colectivos con 35 puntuaciones sobre 55, seguido de didáctica con 19, tras éstas con 14 los deportes individuales y fisiología. Muy cerca de estas últimas están anatomía, pedagogía, primeros auxilios y psicología.

Destacar de estas valoraciones como son los deportes colectivos los que tienen mayor aplicación en la docencia y llama la atención que la segunda área más valorada por su aplicación al aula sea la didáctica. Este es el valor que le dan los profesores de educación física a las materias cursadas en la universidad y observar con posterioridad su aplicación al aula.

En el polo opuesto, al analizar las puntuaciones obtenidas del valor 1 observamos que la asignatura con mayor puntuación y sobresaliendo muchísimo con respecto a las demás

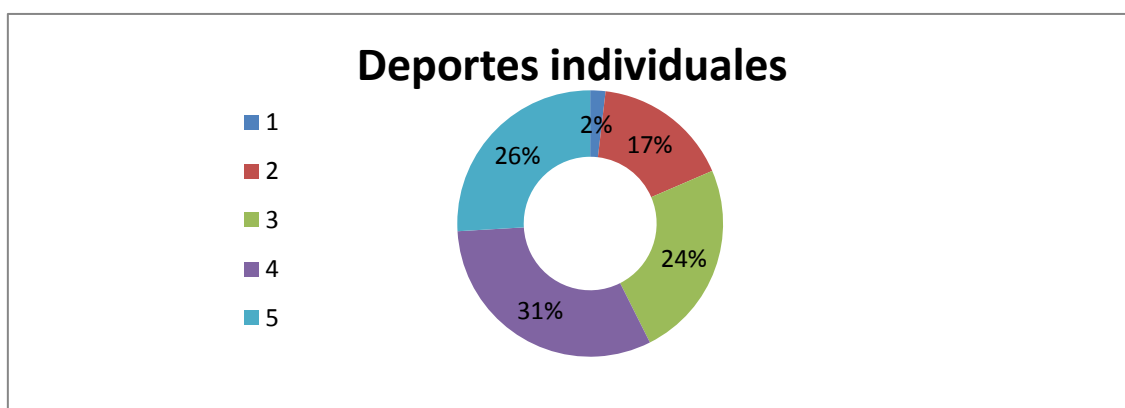
es la historia de la educación física con 24 anotaciones sobre 55. Le sigue biomecánica con 8, y con la misma puntuación se encuentra la expresión corporal, resultado éste que nos llama la atención y nos preocupa.

Si sumamos los dos máximos valores, 4 y 5, tratando de evitar la dispersión obtenemos que las que obtienen más anotaciones son los deportes colectivos con 46, didáctica con 37 y anatomía con los mismos. Por el contrario, las menos puntuadas en los valores 1 y 2 son con 43 historia de la educación física, y en segundo lugar la expresión corporal con 23 anotaciones, biomecánica con 21 y fundamentos de la educación física con 21 le siguen.

Mostramos ahora asignatura por asignatura en porcentajes de cada uno de los valores.

DEPORTES INDIVIDUALES.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Deportes individuales.



Fuente: Elaboración Propia.

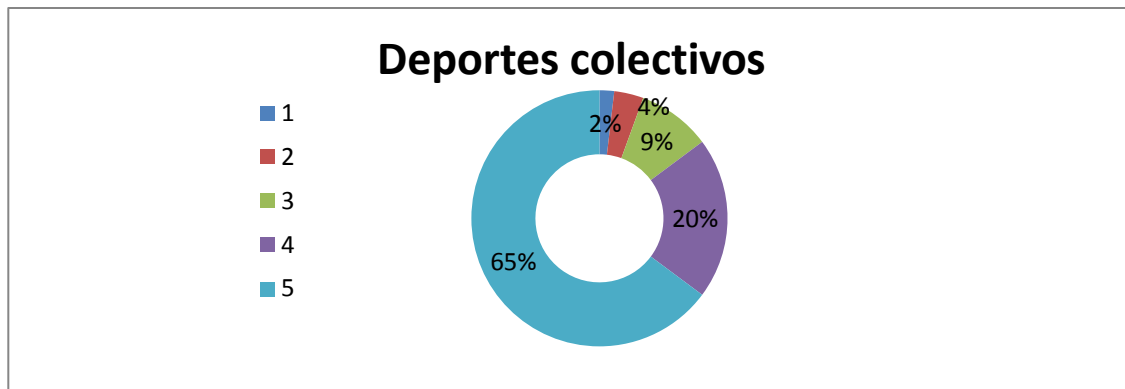
Destacar de los deportes individuales que aunque tienen un peso muy grande en la formación universitaria la aplicación que los profesores ven en la docencia es bastante menor que la importancia dada. Se observa en las respuestas dadas por los profesores en primer lugar la dispersión de las puntuaciones ya que hay 4 valores que obtienen entre el 17 y el 31 por ciento. Es decir que no hay homogeneidad en las respuestas de forma clara.

DEPORTES COLECTIVOS.

De los deportes colectivos opinamos lo contrario que de los individuales, las respuestas tienen una tendencia clara hacia los dos valores más altos obteniendo ambos el 85% de las respuestas. Está claro que es el contenido propio de la educación secundaria, el que

ha recibido más formación en la universidad y el que más aplicación tiene dentro del aula.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Deportes colectivos.

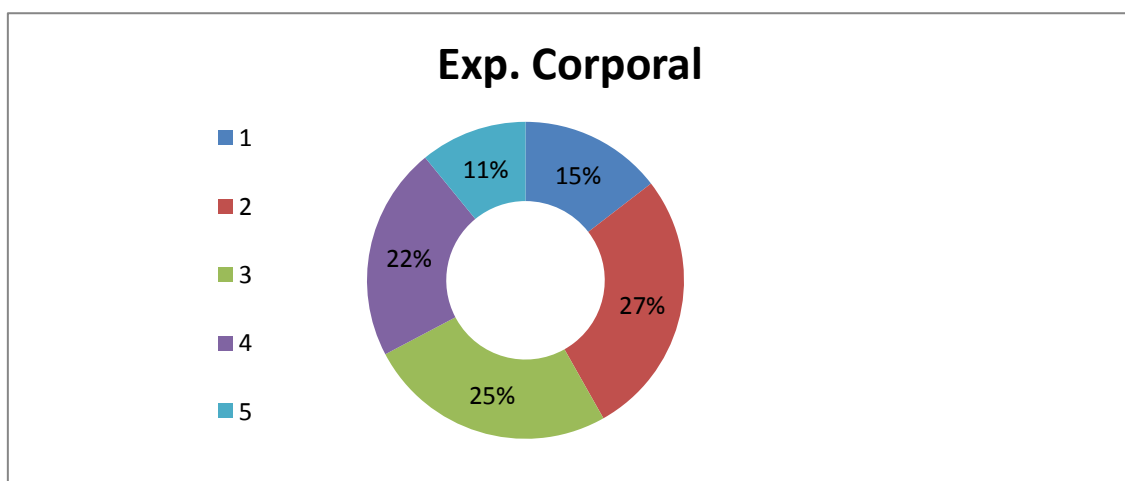


Fuente: Elaboración Propia.

Una de las críticas claras hacia la docencia de la educación física en la educación secundaria por ciertos es el excesivo valor al deporte. Se le da un peso excesivo a los contenidos deportivos frente a otros que actualmente cobran más valor como por ejemplo la educación para la salud.

EXPRESIÓN CORPORAL.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Expresión corporal.



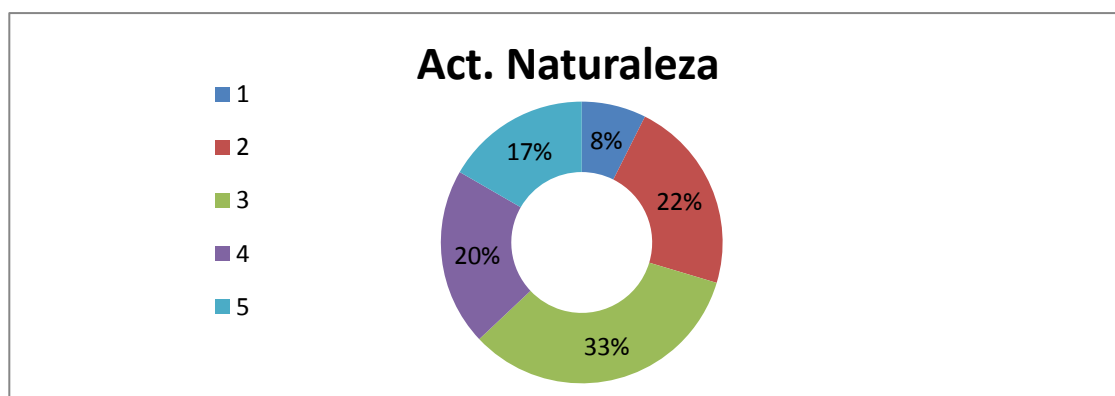
Fuente: Elaboración Propia.

El contenido peor valorado de los aplicables de forma práctica según el currículo es el de la expresión corporal con unos porcentajes que alertan sobre un contenido que

ostenta el mismo rango que los deportes colectivos o los individuales. Obtiene un 42% de valoración considerada como negativa y tan solo el 33% de valoración positiva. Ya en anteriores preguntas observábamos que este contenido obtenía puntuaciones bajas tanto en formación académica como en formación en didáctica y con esta pregunta constatamos como existen dificultades para llevar a cabo este contenido en la práctica de aula.

ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Actividades en la naturaleza.



Fuente: Elaboración Propia.

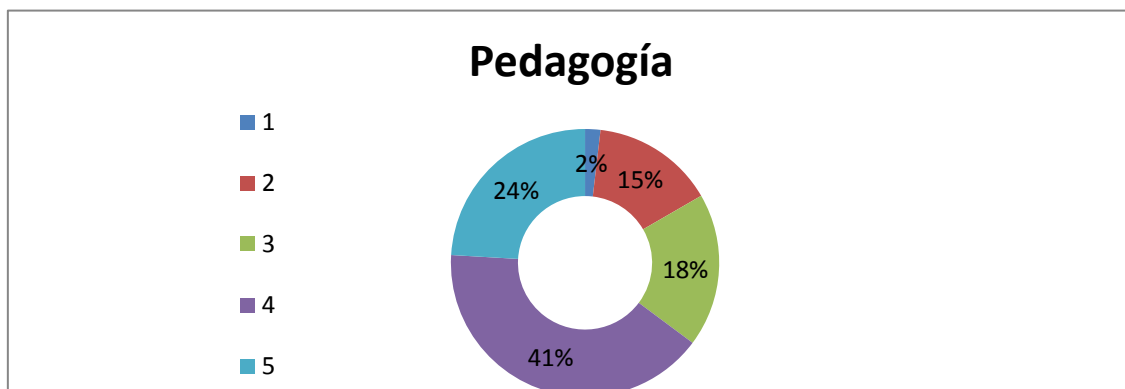
Un contenido siempre controvertido es el de las Actividades en la Naturaleza, dentro del currículo de secundaria aparece como bloque de contenidos y si analizamos las programaciones didácticas de los diferentes centros observamos que el peso de este contenido no es mucho.

Las razones de esta circunstancia vienen originadas de distintas fuentes, por un lado el riesgo que conllevan algunas de estas actividades y el profesor no quiere asumirlo, por otro las dificultades de organización, por otro la escasez de recursos naturales y materiales, además de otros problemas como por ejemplo de formación del profesorado. Todos estos inconvenientes favorecen la desaparición de este contenido de las programaciones de aula y se circunscriban a actividades puntuales desarrolladas en momentos también puntuales.

Las puntuaciones obtenidas como vemos también son muy heterogéneas y varían en porcentajes entre los 17 y los 33 de los valores 2 al 5.

PEDAGOGÍA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Pedagogía.

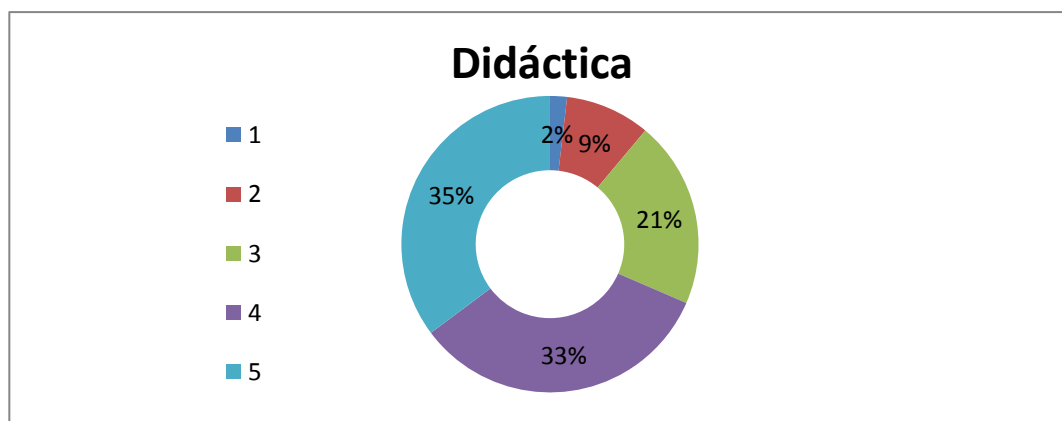


Fuente: Elaboración Propia.

Las asignaturas pedagógicas hemos querido agruparlas en pedagogía y según observamos por los valores obtenidos es una de las mejor valoradas con un 65 % de los valores 4 y 5. A priori pensábamos que los datos que obtendríamos serían diferentes pero constatamos la importancia dada a esta asignatura por los profesores. Tan solo un 17% no ven clara su aplicación al aula.

DIDÁCTICA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Didáctica.



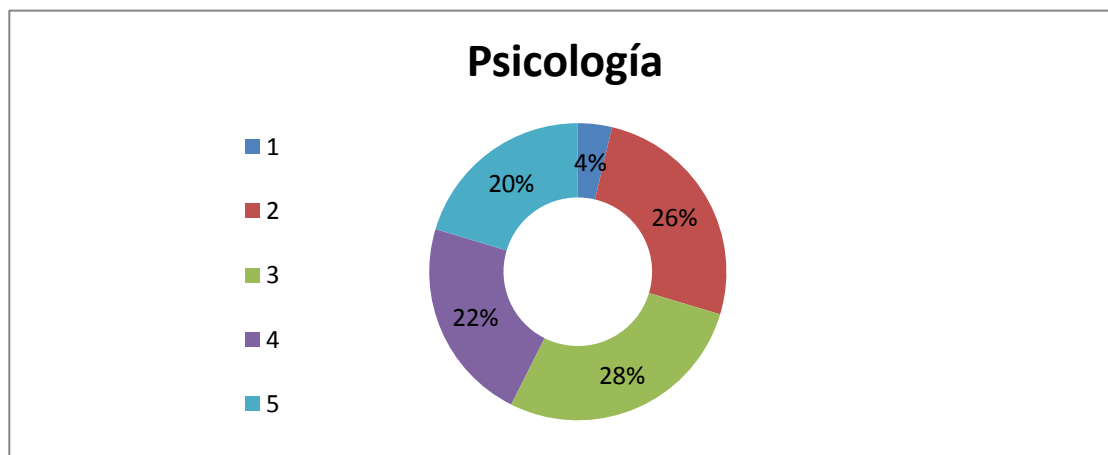
Fuente: Elaboración Propia.

Enlazando con la anterior hemos querido sacar de las áreas de ciencias de la educación a la didáctica por el estudio que estamos desarrollando. Observamos que las puntuaciones de los valores 4 y 5 son del 68%, es decir que están muy bien valoradas en la aplicación al aula y tan solo un 11% no lo considera así.

Entroncando con el eje central de la investigación podemos concluir que el profesorado en ejercicio de la ciudad de Badajoz considera fundamental la formación en didáctica para su futura aplicación en la docencia por lo que reclamaría una formación completa en esta área.

PSICOLOGÍA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Psicología.



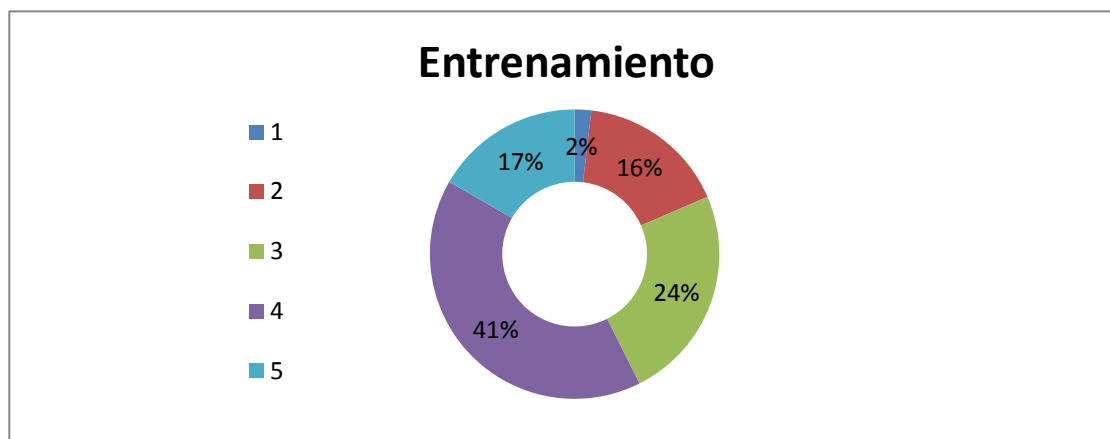
Fuente: Elaboración Propia.

La psicología es otra de las áreas no bien vista en los estudiantes universitarios mientras se cursa la licenciatura y analizando los datos obtenidos no sale mal parada en función de estos datos. Observamos como un 42% de los encuestados no la ve con malos ojos sin embargo el porcentaje de valores 1 y 2 se va al 30%, porcentaje que consideramos bastante alto con respecto a otras áreas ya analizadas.

ENTRENAMIENTO.

Todas las asignaturas de acondicionamiento físico, condición física, lo englobamos en el término entrenamiento y los datos obtenidos reflejan que el 58% de los encuestados ven aplicación en la docencia, mientras que un 18% no lo ve tan claro, en medio situaríamos al valor 3 con un porcentaje de anotaciones del 24%. Aunque la tendencia es favorable podríamos considerar que no ven clara su aportación un elevado número de profesores.

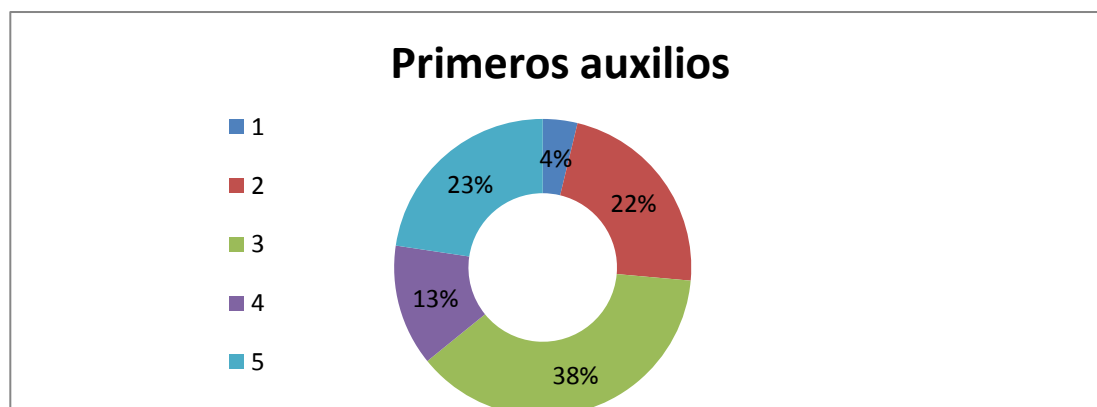
Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Entrenamiento.



Fuente: Elaboración Propia.

PRIMEROS AUXILIOS.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Primeros auxilios.



Fuente: Elaboración Propia.

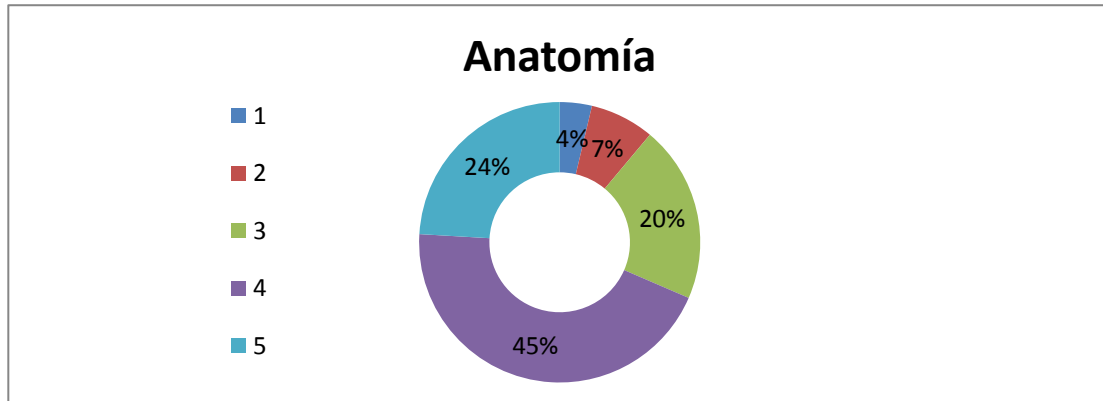
Dentro de primeros auxilios hemos introducido asignaturas como técnica de rehabilitación, hábitos saludables, prevención de riesgos... y observamos según las puntuaciones que existe bastante heterogeneidad. El valor más marcado es el 3 con un porcentaje muy alto, el 38%, es decir que no ven clara esa aportación a la docencia y hay bastante disparidad de opiniones.

ANATOMÍA.

El área de anatomía es una de las que más peso curricular tiene en la formación de los profesores de educación física, se le da una importancia grande en la formación universitaria, son muchos los créditos de formación los que tiene esta asignatura. De las

puntuaciones obtenidas se concluye que está justificada esa importancia dada ya que el 69% de los encuestados considera que tiene aplicación en el aula. Además es una de las respuestas más claras ya que tan solo el 11% no ve clara esa transferencia al aula.

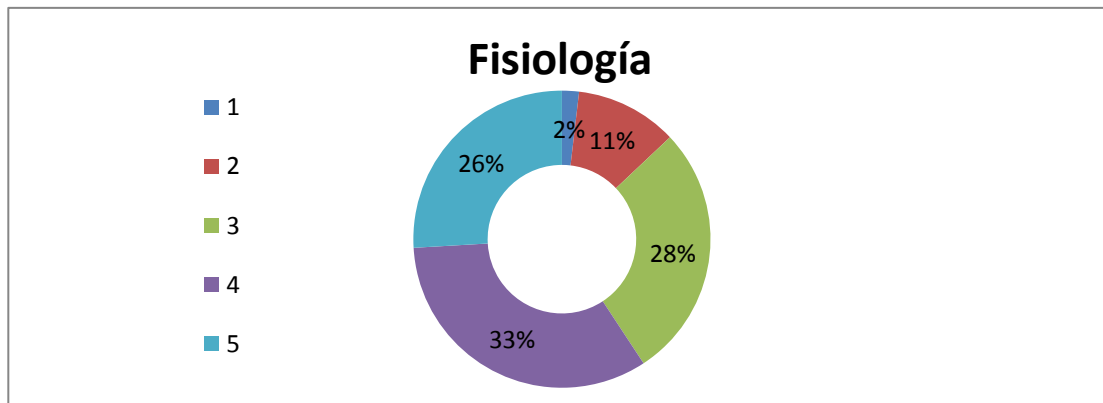
Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Anatomía.



Fuente: Elaboración Propia.

FISIOLOGÍA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Fisiología.



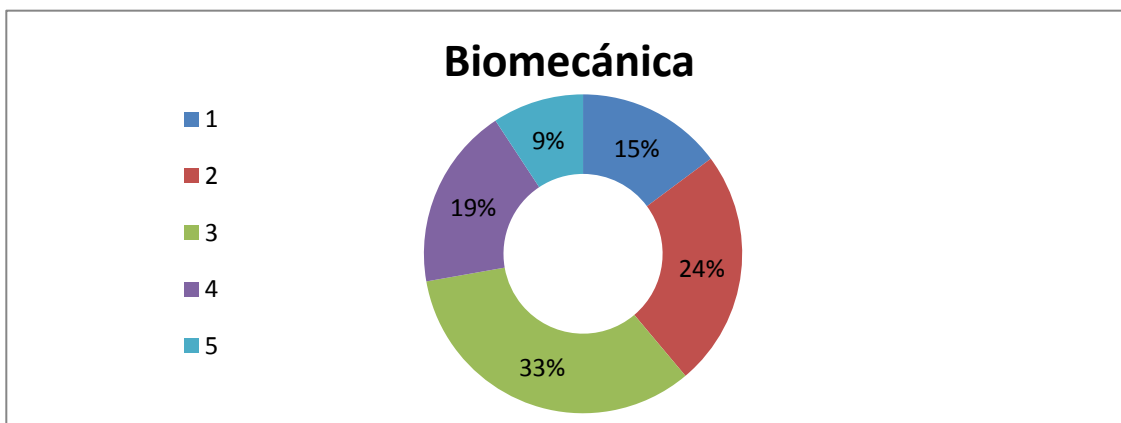
Fuente: Elaboración Propia.

En la misma línea que la anterior asignatura situamos a la fisiología, y la respuesta en los profesores es muy parecida aunque un poco menor en valoraciones positivas, el 59% elige el valor 4 o 5 para manifestar su opinión. Aquí si sube el porcentaje de los que no ven tan claramente esa transferencia al aula, el 13%.

BIOMECÁNICA.

El caso de la biomecánica orienta la tendencia de las ciencias de la salud hacia menor aplicación al aula, aquí no se ve tan clara esa aplicación o el porcentaje de los indecisos es mayor, el 24% elige el valor 3, y un 24% los valores 1 o 2. Porcentajes estos que consideramos demasiado altos para justificar su aplicación al aula.

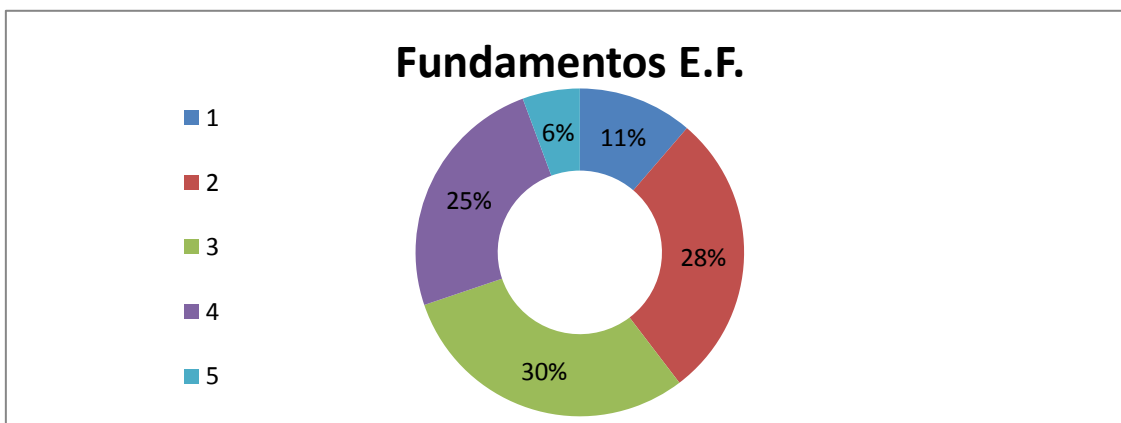
Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Biomecánica.



Fuente: Elaboración Propia.

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Fundamentos de la educación física.



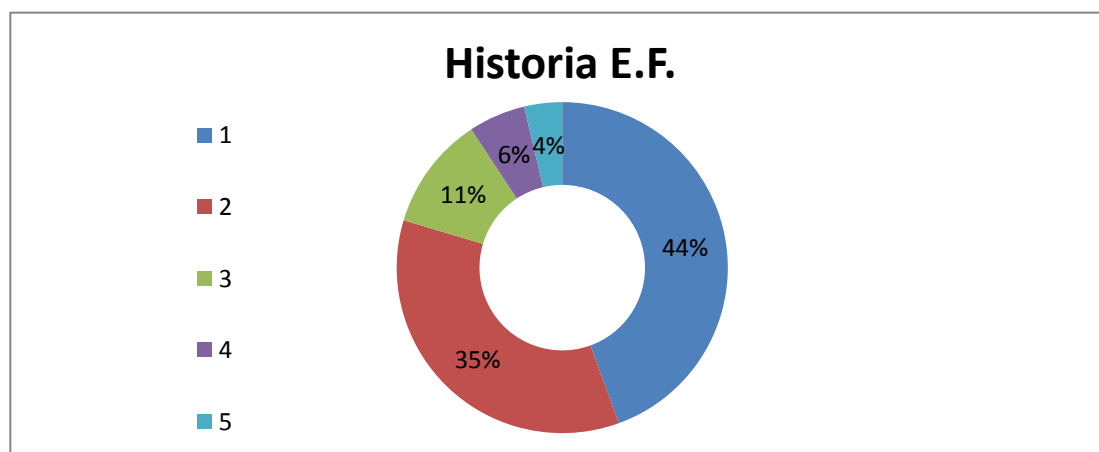
Fuente: Elaboración Propia.

Una de las peores valoraciones es la obtenida por la asignatura fundamentos de la educación física. Los porcentajes de indecisos, es decir los que marcan el valor 3 son muy elevados, el 28% no ve la aplicación clara en la docencia de esta área, un 15 ni la

ve y es el 55% de los encuestados los que consideran que si tiene aplicación al aula. Quizás el motivo de estos malos resultados se deba a no tener claros los contenidos propios de la asignatura y no tener clara su parte práctica.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza. Historia de la educación física.



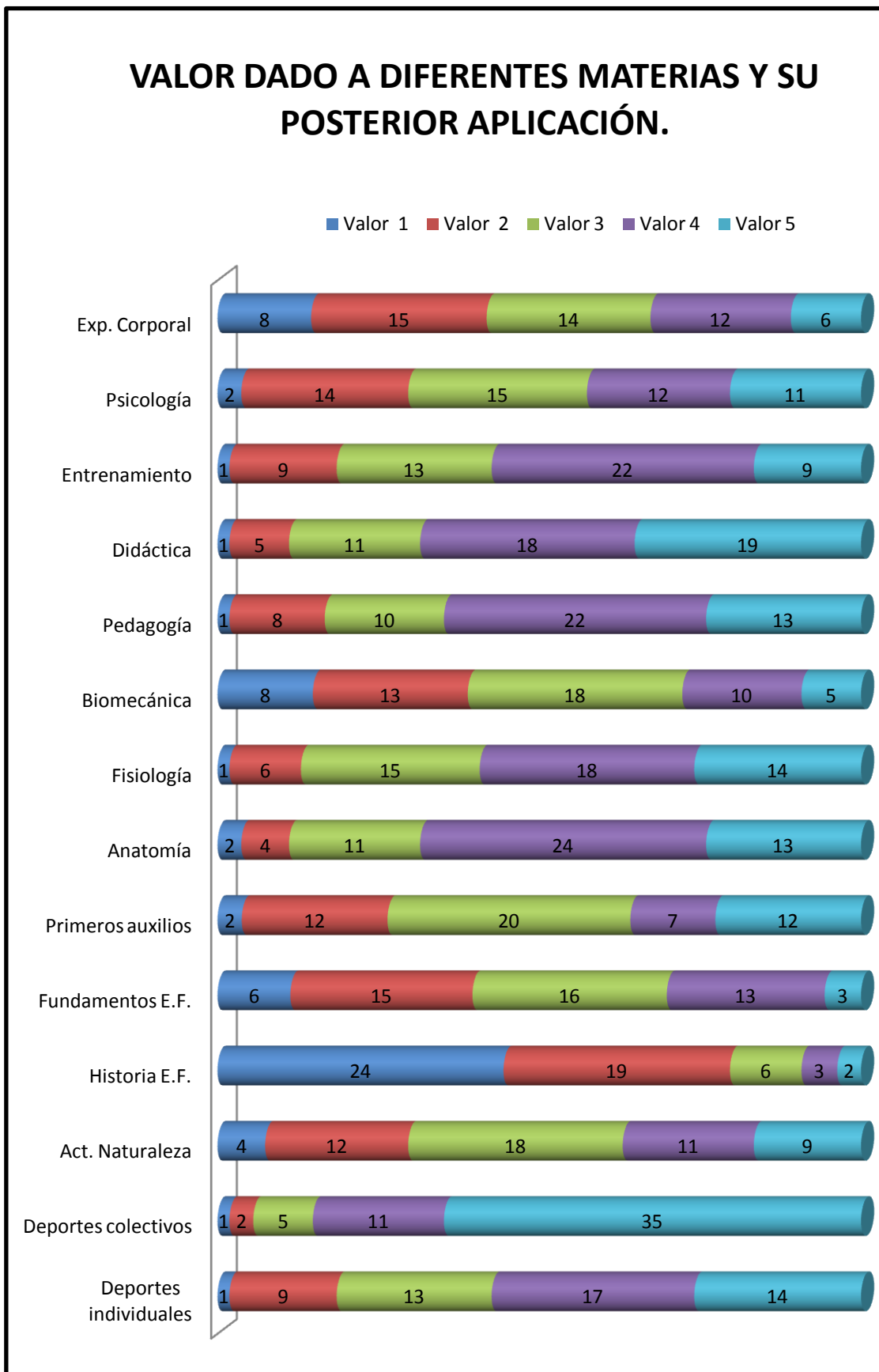
Fuente: Elaboración Propia.

Y por último, y por este motivo la hemos dejado para el final, la asignatura de historia de la educación física que es la que peores datos obtiene de todas. Un 44% consideran que no tiene aplicación al aula al señalar el valor 1, además un 35% marca el valor 2, lo que nos lleva ya a un 79% de porcentaje. Tan solo del 10% marca los valores 4 o 5.

Quizás las razones que podemos encontrar para enjuiciar estos datos estarían en la excesiva teorización de la asignatura, la ausencia de práctica en ella, la poca aplicación y actualidad entre otras.

CUADRO RESUMEN.

Tabla: Áreas de formación y aplicación en la enseñanza.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 27.-INDIQUE LOS PROBLEMAS QUE CON MÁS FRECUENCIA APARECEN EN EL DESARROLLO DE SU LABOR PROFESIONAL.

Tabla: Problemas frecuentes en el desarrollo profesional.



Fuente: Elaboración Propia.

Otra pregunta clave dentro de la investigación se centra en los problemas que el docente encuentra en su centro educativo. Les proponemos cuatro problemas dentro del amplio cuestionamiento que les podríamos ofrecer para tratar de centrar más las respuestas evitando así mayor dispersión.

Las propuestas con los porcentajes de respuestas son las que se exponen en el siguiente gráfico, sabiendo que pueden marcar dos de las cuatro opciones.

Tabla: Problemas frecuentes en el desarrollo profesional.

De tipo disciplinario		25	45%
Sobre los contenidos de la materia		5	9%
De comprensión del alumnado		18	18%
La falta de interés del alumnado		42	76%

Fuente: Elaboración Propia.

Al interpretar los datos obtenidos observamos que los dos principales problemas son en primer lugar la respuesta cuarta, a la que han respondido nada más y nada menos que el 76% de los encuestados. La respuesta que le sigue en puntuación es la primera con un porcentaje del 45%. Ambas lejos de las puntuaciones obtenidas por la respuesta tercera, con un 33% y la segunda con un 9%.

Valorando las respuestas aportadas comentamos que con claridad el principal problema que encuentra el profesor en su centro de trabajo es:

La falta de interés por parte del alumnado

La falta de interés por parte del alumnado es un problema general de la enseñanza y que cada vez se ve más acentuado. Las nuevas tecnologías, las nuevas fuentes de información, el acceso a más y mejor información nos llevan a facilitar el acceso al conocimiento por parte de los alumnos, pero también por parte de las familias, y por parte de los amigos. El conocimiento no es propiedad del profesor, el conocimiento puede llegar desde otras personas, puede llegar por otros medios, puede llegar por el acceso a la información cuando se precisa, cuando se necesita. Y es el alumno, el niño el que accede según sus intereses y cuando lo requiere. Esta situación tan compleja puede dejar en un segundo plano el proceso educativo de acceso al conocimiento, la autoridad que el propio conocimiento ejercía en la persona del que la contenía que no es otro que el profesor. La figura del profesor

puede variar desde esta nueva visión de acceso al conocimiento y variará más en cuestiones de acceso a ese conocimiento como facilitador de esos procesos. Como consecuencia de lo anteriormente descrito el interés del alumnado se dispersa y aquello que emocionalmente no trasmite pierde interés para el propio alumno.

Los problemas de la disciplina en los centros escolares es un tema ampliamente tratado en diferentes estudios e investigaciones. Algunas veces derivados de su entorno familiar, otras del entorno social, otras de la propia edad rebelde de la que estamos hablando, además de otras causas.

El sistema educativo en la actualidad parece que se va reencontrando a sí mismo en este sentido y va caminando hacia posturas intermedias entre el autoritarismo excesivo de la letra con sangre entra y el abandono excesivo del dejar hacer, del libertinaje y la falta de disciplina. Estas posturas intermedias varían en función de aspectos propios del entorno escolar, barrio y ciudades o pueblos donde se encuentre el centro educativo y lo conflictivo de esos entornos.

Dos problemas que están muy por encima en porcentajes con respecto a las otras dos respuestas planteadas, la comprensión y los contenidos de la materia. Estos dos problemas son, contrastando con otros estudios, los problemas generales de los docentes de secundaria de todas las áreas a nivel general.

No muy lejos de estos dos principales problemas encontramos también la falta de comprensión del alumnado. El profesorado se queja cada vez más de problemas a la hora de entender y comprender textos, no entienden lo que leen, no comprenden problemas sencillo, no discriminan ideas principales de ideas secundarias, es un problema que va creciendo cada vez más y que escuchamos frecuentemente en foros tanto oficiales como en charlas coloquiales de profesores.

En último lugar, y muy alejado en puntuaciones se encuentra el aspecto sobre los contenidos de la materia. Según los profesores de la ciudad de Badajoz este no es el aspecto que más les preocupa en función de los resultados obtenidos. Los contenidos aplicados no provocan dificultades relevantes en el proceso educativo.

GRÁFICO 28.-HAY MUCHOS TIPOS DE PROFESOR, INDICA DENTRO DEL CUAL TE ENCONTRARÍAS.

En esta investigación preguntamos al propio docente cual es el tipo de profesor en el que se encontraría de entre seis opciones diferentes que van desde características personales hasta aspectos más relacionados con la propia profesión docente. Estas categorías son las siguientes:

Tabla: Tipo de profesorado.

Se preocupa por los problemas de los alumnos, es abierto y comprensivo.	15	27%
Explica con claridad, se le entiende, es ameno.	6	11%
Disfruta con las clases, demuestra entusiasmo con lo que hace.	21	38%
Es exigente, impone orden, ejerce su autoridad.	3	6%
Organiza bien las clases, es ordenado, da las clases con método	9	16%
Es simpático, alegre, divertido, tiene buen humor.	1	2%

Fuente: Elaboración Propia.

Al observar las puntuaciones obtenidas vemos con claridad que la mayor parte de los profesores se ven reflejados en dos de las opciones presentadas, estas son “disfruta con las clases, demuestra entusiasmo con lo que hace” con un 38% y “se preocupa por los problemas de los alumnos, es abierto y comprensivo” con un 27%. Ambas opciones juntas nos llevan al 65% de las respuestas totales

Ambas son respuestas más relacionadas con la personalidad que con la profesionalidad. Ambas respuestas como vemos se relacionan más con los aspectos de la personalidad, de relaciones, de gustos, de comprensión del otro, de cercanía, de empatía, en definitiva más alejadas de otras opciones relacionadas con la autoridad, el método, las explicaciones, la exigencia, el orden,... por lo que deducimos que la enseñanza es algo más allá de la instrucción a través de un área o disciplina, es más desarrollo de la personalidad que dominio de una ciencia, es más capacidad de apertura y comprensión que desarrollo de un conocimiento.

El profesor de educación física se muestra a sí mismo más como un agente

educativo que como un gestor de clase o actividad docente. Por ello las respuestas relacionadas con la exigencia, el orden, la autoridad, el método, las explicaciones, etc. están en un segundo plano en cuanto a porcentajes de respuesta.

Tabla: Tipo de profesor.



Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 29.-CUÁL ES TU POSTURA PERSONAL ANTE LOS CAMBIOS INTRODUCIDOS POR EL PLAN BOLONIA.

Los estudios universitarios están siendo objeto de estudio y cambios en los últimos años. Las diferentes carreras universitarias han modificado sus planes docentes, sus años de formación, sus cursos académicos, sus métodos de enseñanza debidos principalmente al Plan Bolonia. Pretende este Plan, entre otros muchos aspectos, homogeneizar los estudios universitarios en toda la Unión Europea.

Este nuevo planteamiento de los estudios universitarios ha forzado a las diferentes universidades a variar sus planes de estudios de una forma drástica en algunas carreras, en otras no tanto y otras han visto suprimidas sus estudios o especialidades.

Han sido homogeneizados los años de preparación universitaria en la mayoría de los estudios universitarios pasando de tres a cuatro años en las diferentes diplomaturas y de cinco a cuatro en la mayoría de las licenciaturas.

Ha variado incluso la denominación de los estudios universitarios, llamados ahora títulos de Grado en lugar de las diferentes diplomaturas o licenciaturas.

Ha generado los diferentes másters para tras concluir los estudios básicos, introducirse en la especialización de esos estudios y dirigir su formación hacia un aspecto u otro dentro del mundo laboral o profesional.

Todo cambio provoca incertidumbre, años de transición, dudas, falta de información, etc. por ello le cuestionamos a los profesionales de la docencia si conoce realmente las nuevas formas de preparar a los anteriormente llamados licenciados en ciencias de la educación física y el deporte. Las respuestas en función de los resultados obtenidos son muy claras, el 56% de los encuestados no conoce bien los cambios que suponen los nuevos estudios de educación física instaurados tras el Plan Bolonia.

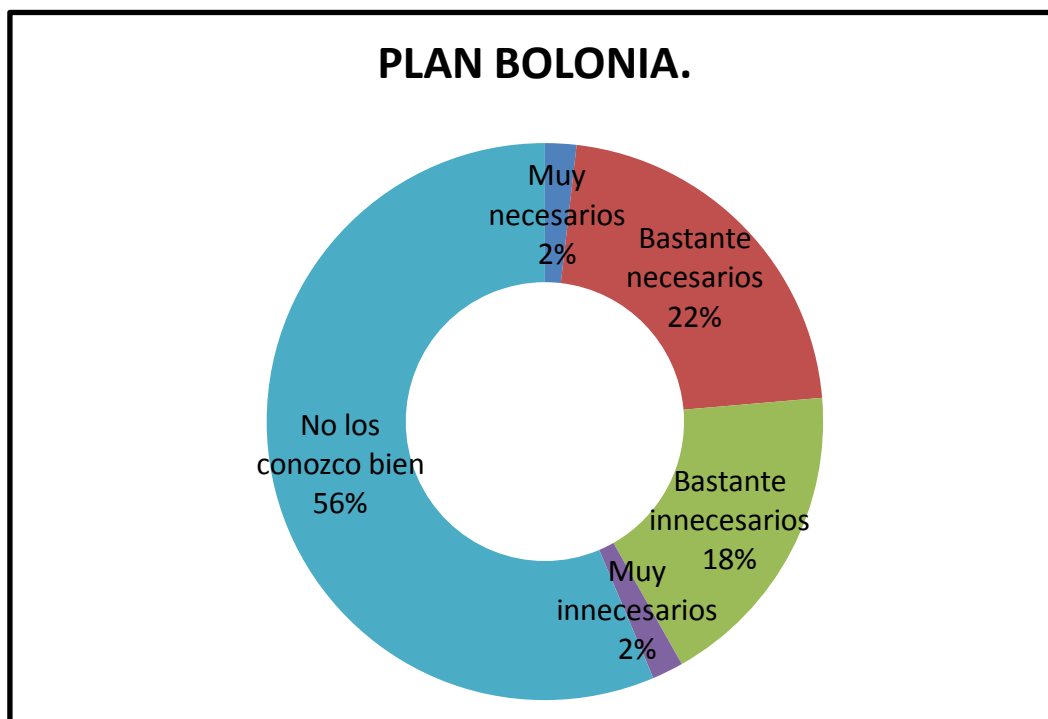
Explicación lógica por un lado al estar alejados ya de la formación universitaria y estar inmersos en su mundo laboral.

Crítica a los gestores universitarios por no hacer llegar la información de los cambios que supone todo el nuevo panorama universitario.

Pero resulta llamativo que el 22% considere necesarios los cambios introducidos por el nuevo enfoque de la universidad. Este es el porcentaje que considera que son bastante necesarios introducir cambios en los estudios universitarios.

Pero en similares porcentajes se encuentran los que consideran que son bastante innecesarios, con un 18% de porcentaje.

Tabla: Plan Bolonia.



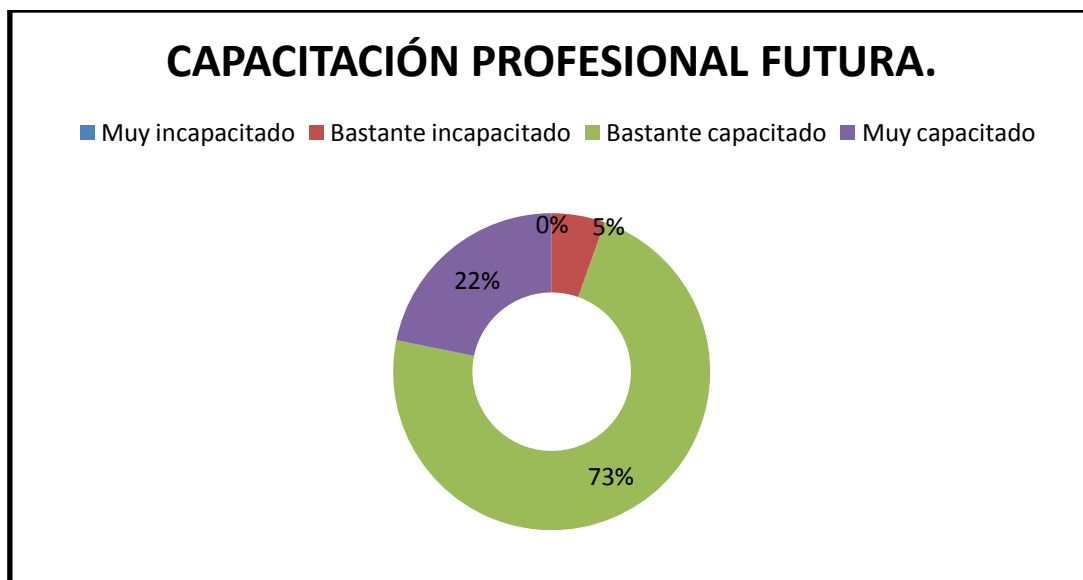
Fuente: Elaboración Propia.

GRÁFICO 30.-LA PROFESIÓN DOCENTE HA CAMBIADO MUCHO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS, VALORE SU GRADO DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL ANTE ESOS CAMBIOS.

Preguntamos a los docentes su valoración sobre su capacitación profesional ante los cambios de la sociedad actual que se relacionan con la profesión docente. Todo lo que las nuevas tecnologías aportan, todo lo que la nueva formación varía, todo lo que los alumnos cambian, todo lo que los administradores o políticos educativos modifican, todo lo que la sociedad en general avanza y progresa. Ante todas estas circunstancias la profesión docente se ve afectada y por ello le preguntamos al docente si se encuentra capacitado para afrontar todos estos cambios.

La respuesta es muy clara, el 95% de los encuestados considera que está bastante o muy capacitado para afrontar estos nuevos retos que la sociedad futura les demandará.

Tabla: Capacitación profesional futura.



Fuente: Elaboración Propia.

De los datos obtenidos podemos concluir que la valoración de la capacitación profesional del docente de educación física para afrontar los retos futuros es muy alta encontrándose en perfecto estado de salud para seguir en la docencia aceptando y asimilando los cambios que la sociedad demande.

Es bastante significativo que a pesar de los cambios políticos, institucionales y sociales los profesores en ejercicio de la ciudad de Badajoz se encuentran en un 95% preparados para afrontar el futuro con una alta dosis de autoestima y capacitación profesional.

2.-INTERRELACIONES DE VARIABLES.

En este segundo punto de la investigación vamos a correlacionar varias de las cuestiones planteadas.

Serán objeto de análisis el lugar de estudios y diferentes variables independientes como el futuro profesional, los años de experiencia en centros educativos, las carencias en formación,...

Correlacionaremos aspectos como el motivo de la elección y el futuro profesional, correlacionaremos formación académica y didáctica,...

2.1.-ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE RESPUESTAS.

1 v 2.-UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN Y AÑOS EJERCIENDO LA DOCENCIA.

Esta primera cuestión nos acerca a los años que los profesores encuestados llevan ejerciendo la docencia en los centros educativos y su procedencia en cuanto a universidad de formación.

Se observa en el análisis de los datos que los que recibieron formación en Madrid son los más numerosos en cuanto años de docencia. 21 de los 22 profesores que estudiaron en el INEF de Madrid llevan más de 12 años ejerciendo la docencia en los centros de secundaria de Badajoz.

Esto se debe a que el primer centro y casi único en los años ochenta de formación del profesorado de educación física era el INEF de Madrid, la gran mayoría de los estudiantes extremeños elegían ese centro para cursar la licenciatura de educación física. La salida profesional más clara era en esos años, los noventa, la docencia y tras el paso por las oposiciones y años de trabajo en distintos lugares de la geografía extremeña, estos años acumulados de docencia le permiten entrar en una gran ciudad por ello la mayoría de los docentes tienen a sus espaldas más de 12 años.

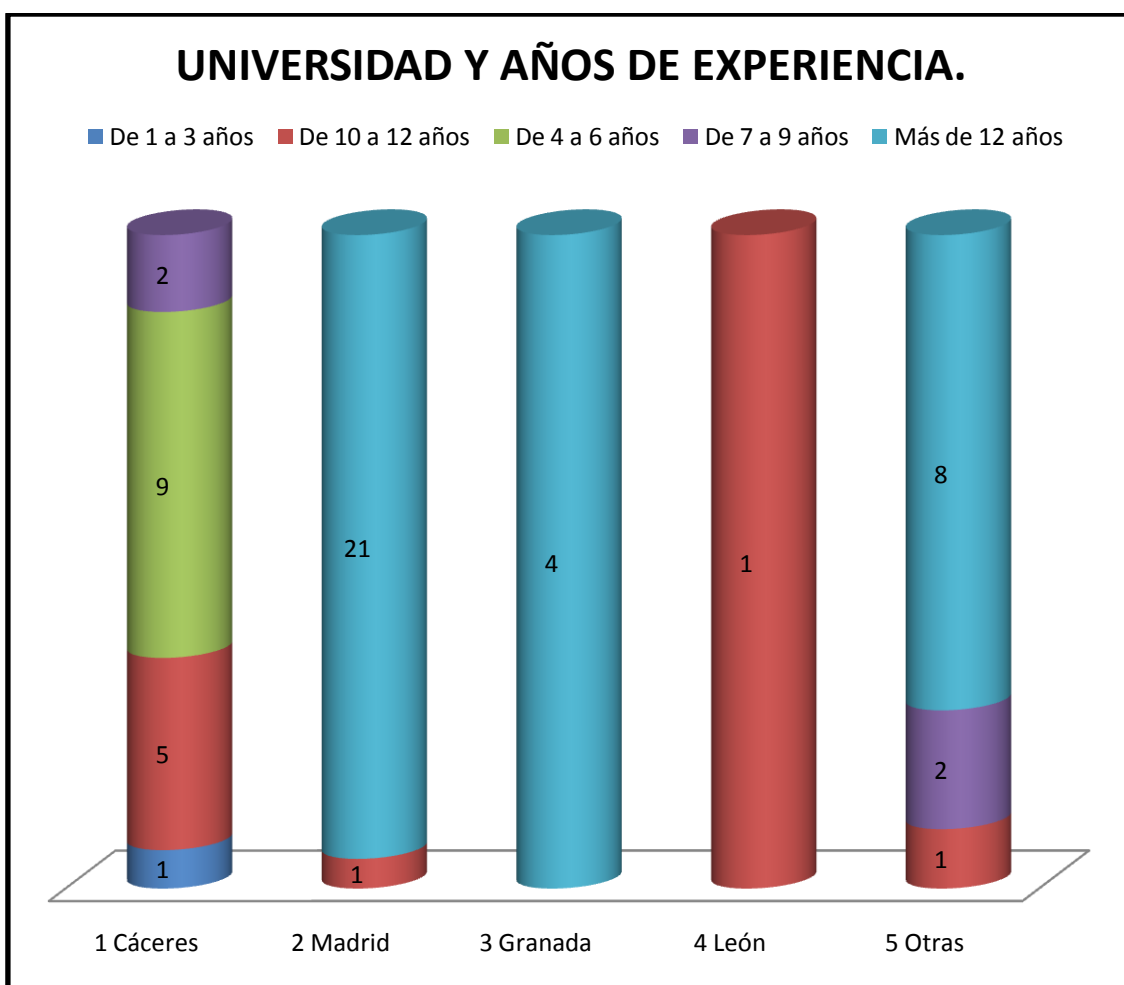
De los 17 profesores que se formaron en Cáceres observamos que se repartan entre los 4 y 12 años de experiencia docente y que ninguno de ellos lleva ejerciendo más de 12 años. Evidentemente fruto de la creación del centro de formación de licenciados de educación física de Cáceres que es bastante reciente.

Tabla: Universidad de formación y años ejerciendo la docencia.

1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	2.- ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo activamente la docencia?					
	De 1 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 9 años	De 10 a 12 años	Más de 12 años	Total general
1 Cáceres	1	9	2	5		17
2 Madrid				1	21	22
3 Granada				0	4	4
4 León				1		1
5 Otras			2	1	8	11
Total general	1	9	4	8	33	55

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Universidad de formación y años ejerciendo la docencia.



Fuente: Elaboración Propia.

Los demás profesores con procedencia diversa son también como los de Madrid, los que llevan más años ejerciendo la docencia. En este caso y ya comentado con anterioridad, son los que han cursado otros estudios a los de EF y han accedido a la enseñanza por la posibilidad de hacerlo con otra titulación. Como observamos en los datos obtenidos, también llevan muchos años ejerciendo la docencia.

Todos los alumnos de la universidad de Granada llevan ejerciendo más de 12 años. Sucede un poco como a los de Madrid, era por las ochenta y noventa el otro centro de referencia ya que Barcelona quedaba demasiado lejos para los estudiantes extremeños.

En la interpretación de los datos hemos de considerar que el centro de formación de la ciudad de Cáceres es de nueva creación en relación a Madrid, de ahí que los profesores que recibieron sus estudios en la facultad de Cáceres han accedido a la docencia con posterioridad a los del centro de la capital de España y también al centro andaluz.

1 v 4.-UNIVERSIDAD Y ELECCIÓN DE ESTUDIOS.

Tabla: Universidad y elección de estudios.

1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	4.- Cuando escogió estos estudios universitarios, le ayudó en la elección:						Total general
	1. Ser deportista de élite	2. Un modelo de profesor	3. Amor por la actividad física	4. Vocación por la enseñanza	5. Vocación por el entrenamiento	6. Otros	
1 Cáceres		1	8	5	2	1	17
2 Madrid		2	11	6		3	22
3 Granada	1	2	1				4
4 León				1			1
5 Otras		1	3	3		4	11
Total general	1	6	23	15	2	8	55

Fuente: Elaboración Propia.

Al analizar estas dos variables, la universidad de formación y el motivo para realizar estos estudios observamos claras diferencias entre las dos universidades de referencia. Mientras que en Cáceres optan claramente por dos opciones, en Madrid se decantan principalmente por una de ellas. Las otras dos universidades muestran respuestas muy variadas no marcando ninguna tendencia clara.

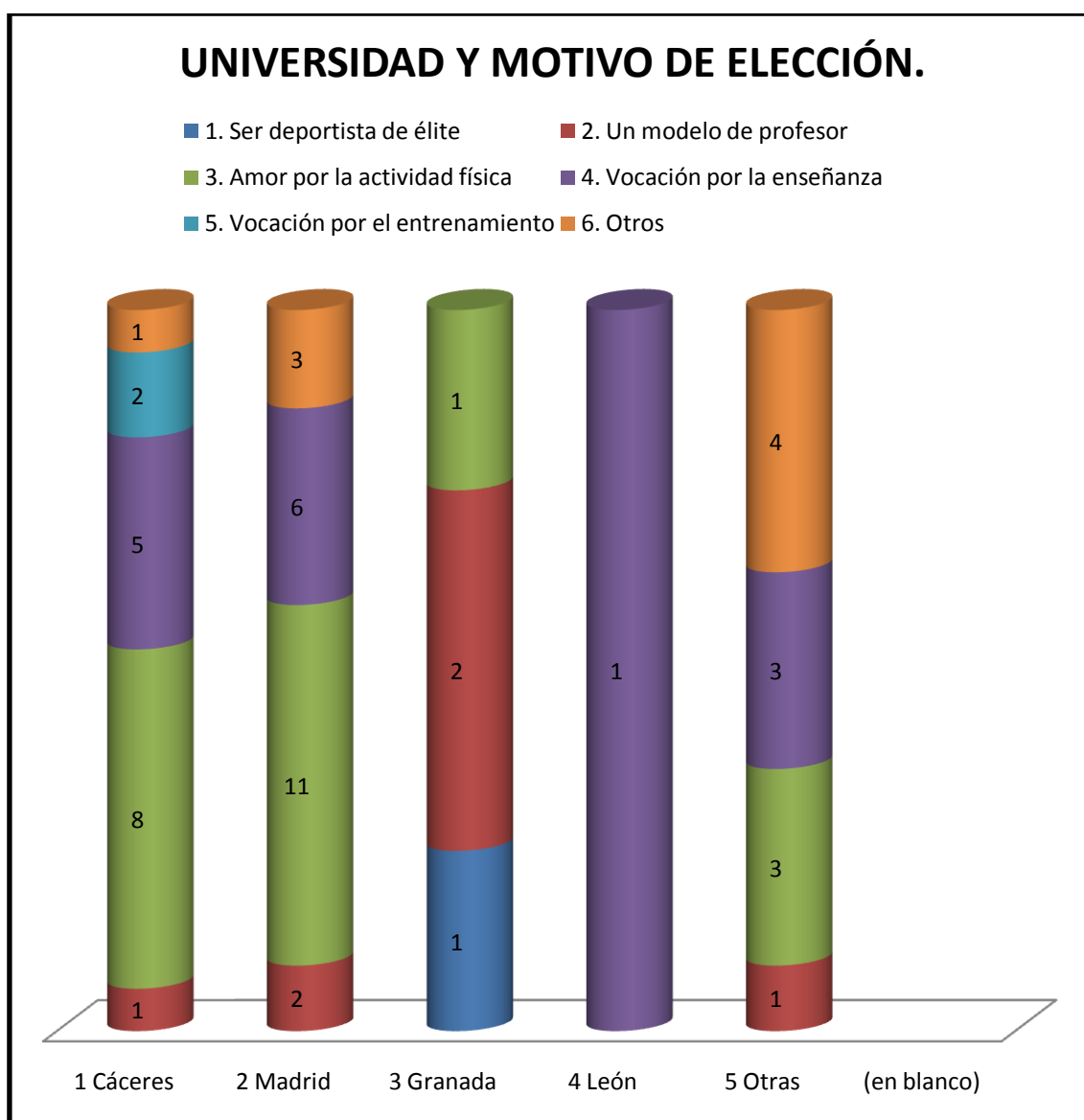
Los estudiantes que fueron a Madrid lo hicieron motivados fundamentalmente por su amor por la actividad física frente a los otros posibles motivos. Además es una tendencia muy clara al distanciarse en cinco o más puntos de las otras razones.

Los estudiantes que realizaron sus estudios en Cáceres lo hicieron motivados principalmente por dos de las posibles respuestas, vocación por la enseñanza, amor por

la actividad física. Ambas tendencias con porcentajes bastante más altos que las otras respuestas. Guarda quizás estas respuestas relación con el futuro profesional que más tarde analizaremos y correlacionaremos.

Los que realizaron sus estudios en otras universidades, es decir los que estudiaron medicina, biología, historia, eligieron la carrera docente por amor hacia la actividad física, por vocación por la enseñanza y dejan abierta la respuesta otras. En ella creemos que el motivo principal era la imposibilidad o dificultad de acceder al campo médico o a la docencia de su materia de formación.

Tabla: Universidad y elección de estudios.



Fuente: Elaboración Propia.

1 v 5.-FUTURO LABORAL Y UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN.

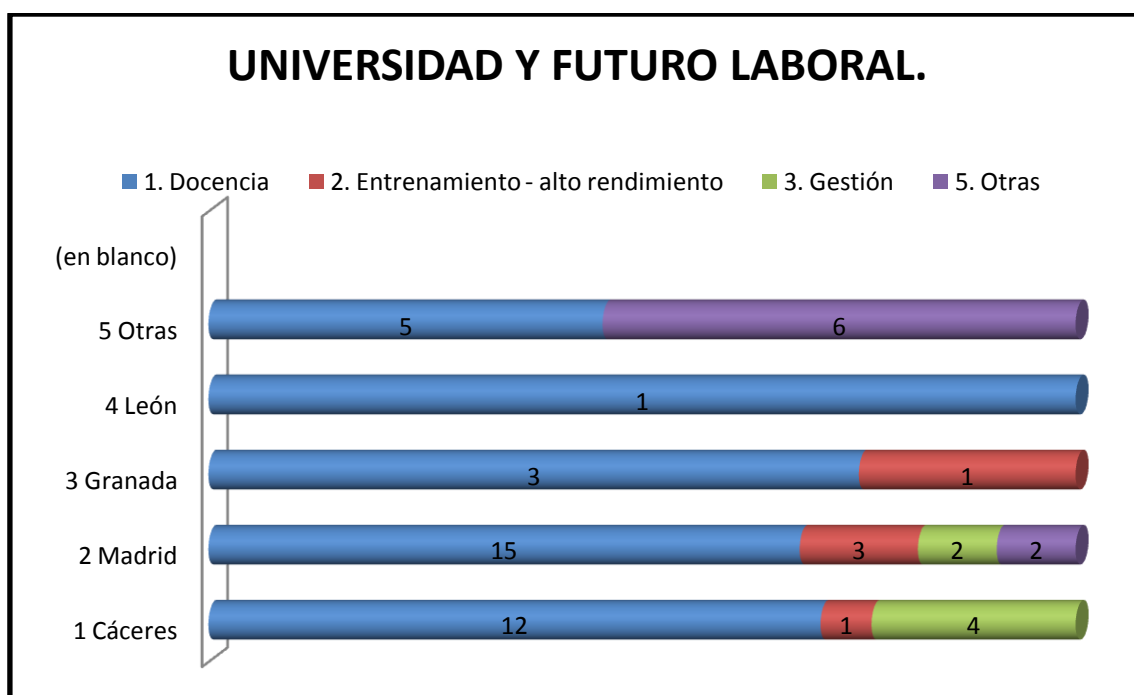
El futuro laboral al iniciar los estudios de educación física es una de las correlaciones donde difieren bastante las dos universidades principales de formación. Los estudiantes de Cáceres, en su mayoría veía su futuro en la docencia de forma clara, sin embargo la respuesta de los estudiantes de Madrid es más diversa, aun siendo para la mayoría el futuro la enseñanza, si observamos como en un alto porcentaje veían también su futuro en el alto rendimiento y unos pocos en actividades recreativas. Como se aprecia en las respuestas difiere el futuro que perseguían los que han estudiado en uno u otro lugar.

Tabla: Futuro laboral y Universidad de estudios.

1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	5.- Cuando inició sus estudios universitarios, su futuro lo veía en :					Total general
	1. Docencia	2. Entrenamiento - alto rendimiento	3. Gestión	5. Otras		
1 Cáceres	12	1	4			17
2 Madrid	15	3	2	2		22
3 Granada	3	1				4
4 León	1					1
5 Otras	5			6		11
Total general	36	5	6	8		55

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Futuro laboral y Universidad de estudios.



Fuente: Elaboración Propia.

Al interpretar las respuestas valoramos la diferencia entre uno y otro centro de estudios por el matiz que siempre ha tenido el centro de Madrid como lugar focalizador de deportistas de élite, como centro de referencia de deportistas, etc. El centro de Cáceres no tiene esas peculiaridades y menos la comunidad extremeña.

Sin embargo al valorar las respuestas observamos que el principal futuro laboral de los estudiantes lo ven en la docencia independientemente del lugar de formación.

También matizamos que el devenir de los estudios universitarios de la licenciatura de educación física atraía a los jóvenes universitarios hacia la rama educativa más que a la rama de entrenamiento, por ser el futuro laboral más claro en los primeros momentos de funcionamiento del centro. La situación actual quizás sea otra en estos momentos. Actualmente la situación de las oposiciones al cuerpo de profesores de educación secundaria se antoja imposible como salida profesional, para estos estudiantes. Son la gestión, los centros deportivos, las actividades de salud y ocio otras salidas posibles tras el devenir profesional actual.

Esta última tendencia se ve un poco reflejada en los estudiantes de Cáceres, cuatro de ellos ven su futuro profesional en la gestión.

6 de los 11 que estudiaron en otros centros se ven en otro tipo de actividad profesional y no en la docencia que es donde actualmente ejercen su trabajo, está claro que nos referimos a aquellos que no realizaron los estudios de educación física.

4 v 5.-ELECCIÓN DE LOS ESTUDIOS Y FUTURO PROFESIONAL.

Al correlacionar dos variables como los motivos de elección de estudios y donde se veía profesionalmente en el futuro observamos las siguientes respuestas.

Tabla: Futuro laboral y elección de estudios.

4.- Cuando escogió estos estudios universitarios, le ayudó en la elección:	5.- Cuando inició sus estudios universitarios, su futuro lo veía en :				
	1. Docencia	2. Entrenamiento - alto rendimiento	3. Gestión	5. Otras	Total general
1. Ser deportista de élite		1			1
2. Un modelo de profesor	6				6
3. Amor por la actividad física	14	2	4	3	23
4. Vocación por la enseñanza	13	1	1		15
5. Vocación por el entrenamiento	2				2
6. Otros	1	1	1	5	8
Total general	36	5	6	8	55

Fuente: Elaboración Propia.

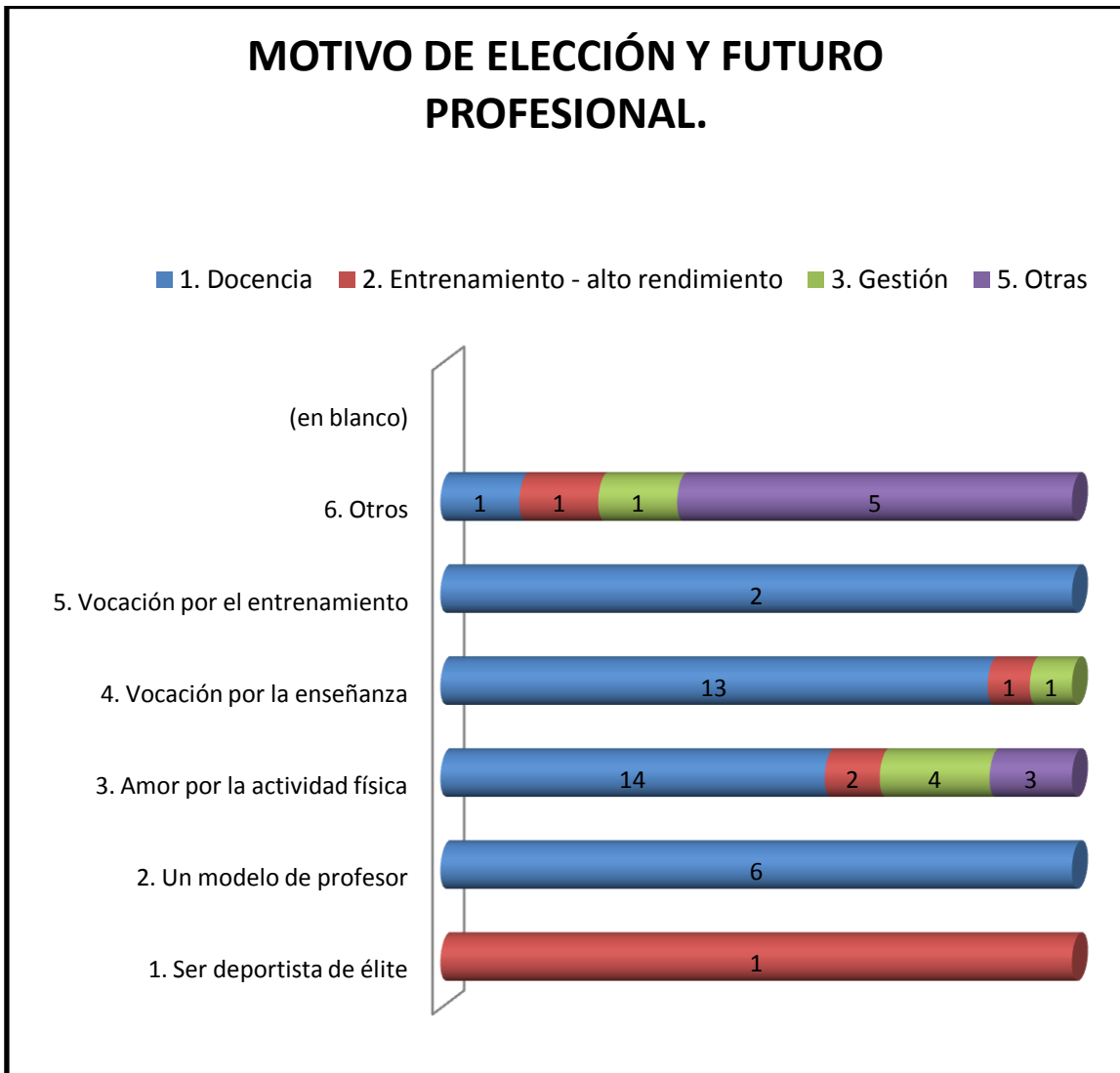
El deportista de élite y el vocacionado hacia el entrenamiento se veía en el futuro entre la docencia y el alto rendimiento.

El que eligió los estudios motivado por un modelo de profesor se veía claramente en la docencia.

Los que eligieron los estudios de educación física motivados por su amor hacia la actividad física veían su futuro entre la docencia, en su mayoría, y en la gestión, el entrenamiento de alto rendimiento y otras opciones.

La respuesta más clara es la que dan los vocacionados por la enseñanza que se veían casi todos desarrollando labores educativas. La respuesta de los que tienen vocación por la enseñanza son los que dan las respuestas más claras en este sentido. Tan solo 2 de los 15 se ven fuera de la enseñanza.

Tabla: Motivo de elección y futuro laboral.



Fuente: Elaboración Propia.

1 v 8.-ADECUACIÓN EN FORMACIÓN Y NECESIDADES LABORALES REALES.

Una de las preguntas claves de la investigación es la que ahora correlacionamos con la universidad de formación y no es otra que la adecuación entre la formación y el trabajo diario que afrontan los profesores.

Las respuestas aportadas por los profesores de educación física varían significativamente entre los dos grandes centros de referencia. Llegan incluso a ser contrarias en una proporción bastante alta.

13 de los 17 profesores formados en Cáceres creen que no hay adecuación entre la formación y la realidad de aula, un porcentaje demasiado alto, muy crítico con la formación recibida y el camino que el futuro les ha deparado. Los estudios del itinerario docente en la universidad de Cáceres deberían ser revisados según las aportaciones de los docentes formados en esa universidad por carecer de adecuación entre la formación recibida y la preparación con la que llegan a los centros educativos. Los administradores o gestores de esa universidad deberían plantearse de forma crítica qué docentes están formando. Se deberían plantear el itinerario educativo de otra forma ya que según las respuestas aportadas por los profesores formados en Cáceres valoran negativamente esa formación docente.

Tabla: Universidad y adecuación entre formación y desarrollo laboral.

	8.- Cree usted que hay adecuación en la práctica entre la formación que recibió y la necesidad de ésta en el trabajo diario que realiza			
1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	NO	SI	TOTAL	
1 Cáceres	13	4	17	
2 Madrid	9	13	22	
3 Granada	1	3	4	
4 León	1		1	
5 Otras	8	3	11	
Total general	32	23	55	

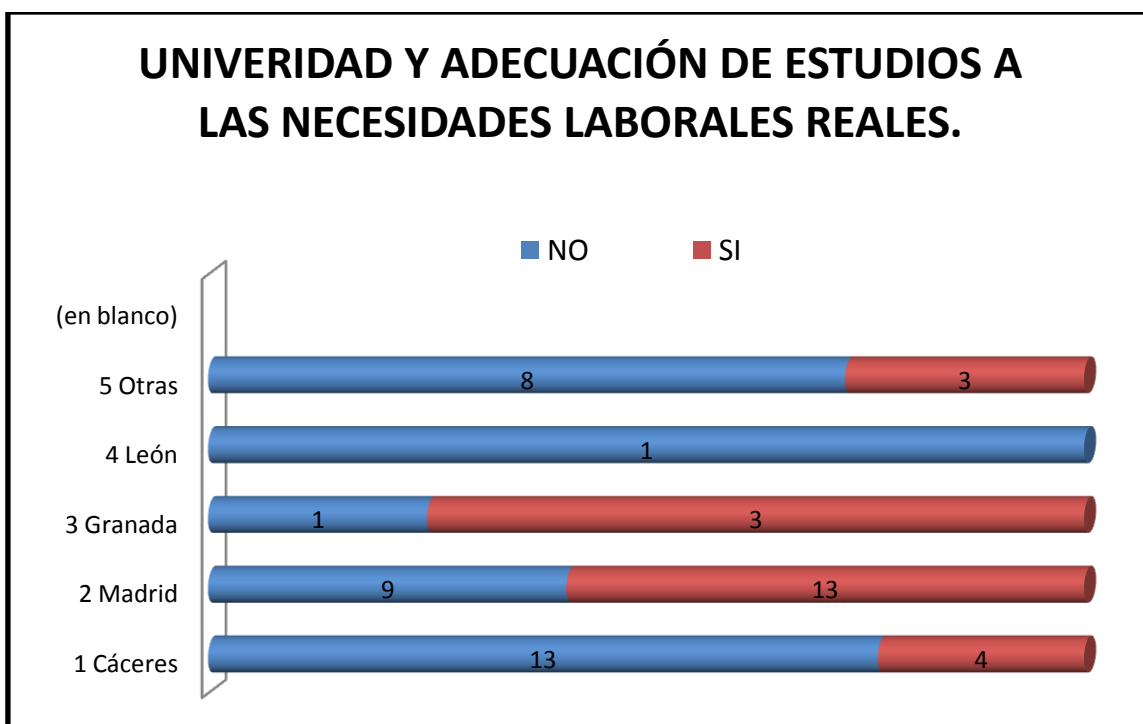
Fuente: Elaboración Propia.

Sin embargo los profesores formados en Madrid, 9 de 22 son los que opinan que no existe esa adecuación entre formación y realidad cotidiana. Porcentaje también alto pero no en la puntuación aportada por los anteriores.

Los profesores formados en Granada consideran en un 75% que si existe adecuación entre ambas cuestiones. Al contrario que el que estudió en León que considera que la preparación recibida en la universidad poco tiene que ver con lo que ocurre en el día a día en el centro escolar.

En el análisis también llama la atención que la respuesta de otras universidades de formación es clara en el sentido que no hay adecuación. La interpretación que hacemos de este resultado es clara al afirmar que los que han respondido a este cuestionario de esta forma son los profesores de educación física que han estudiado otras carreras universitarias como medicina, biología, historia,... y es la administración la que ha compatibilizado esos estudios con la posibilidad de acceder al cuerpo de profesores y en este caso al cuerpo de profesores que imparte educación física.

Tabla: Universidad y adecuación entre formación y desarrollo laboral.



Fuente: Elaboración Propia.

1 v 15.-UNIVERSIDAD Y CARENCIAS DE FORMACIÓN.

Las coincidencias en cuanto a carencias de formación y universidad de estudios es la forma que tenemos para comprobar las carencias en función de la universidad. En el gráfico reflejado entre las dos principales universidades de formación, Cáceres y Madrid observamos que coinciden en cuanto a las carencias señaladas y no son otras que la de práctica y la de didáctica pero bastante diversificadas las anotaciones en ambos casos.

Tabla: Universidad y carencias de formación.

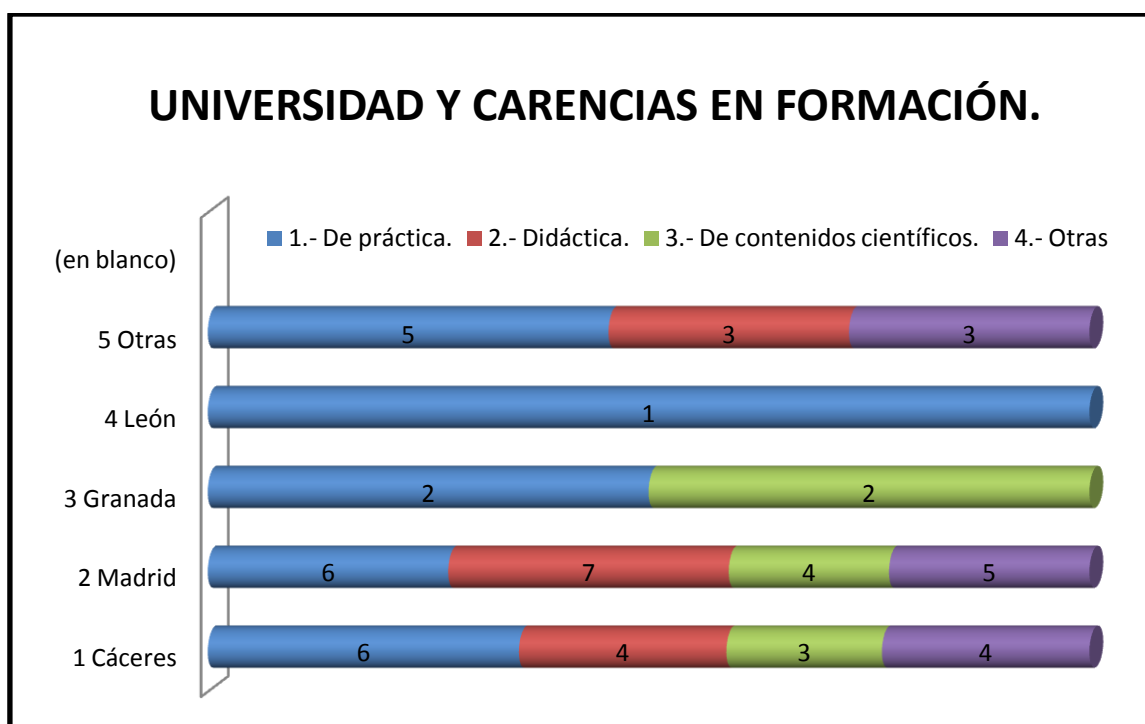
1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	15.-En su período de formación académica la principal carencia fue, señale:				Total general
	1.- De práctica.	2.- Didáctica.	3.- De contenidos científicos.	4.- Otras	
1 Cáceres	6	4	3	4	17
2 Madrid	6	7	4	5	22
3 Granada	2		2		4
4 León	1				1
5 Otras	5	3		3	11
Total general	20	14	9	12	55

Fuente: Elaboración Propia.

Aun con respuestas no distantes, remarcamos como la mayor puntuación de los que se formaron en Cáceres es el déficit de práctica. Sin embargo la mayor puntuación de los formados en Madrid el déficit es el de didáctica. Contemplamos también que obtienen anotaciones todas las opciones presentadas y no como meras comparsas ya que no andan muy lejos en puntuaciones con los otros aspectos.

Sin embargo es significativo señalar como las universidades de Granada y León ahondan en el problema de las prácticas de enseñanza, marcando exclusivamente la respuesta de práctica como la principal carencia de formación, y en el caso de Granada al 50% con los contenidos científicos.

Tabla: Universidad y carencias en formación.



Fuente: Elaboración Propia.

1 v 16.-UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN EN DIDÁCTICA.

Otra de las preguntas claves de la investigación era la opinión de los propios profesores sobre la formación en didáctica de sus centros de estudios universitarios. Al correlacionar ambas preguntas obtenemos las respuestas reflejadas en el gráfico.

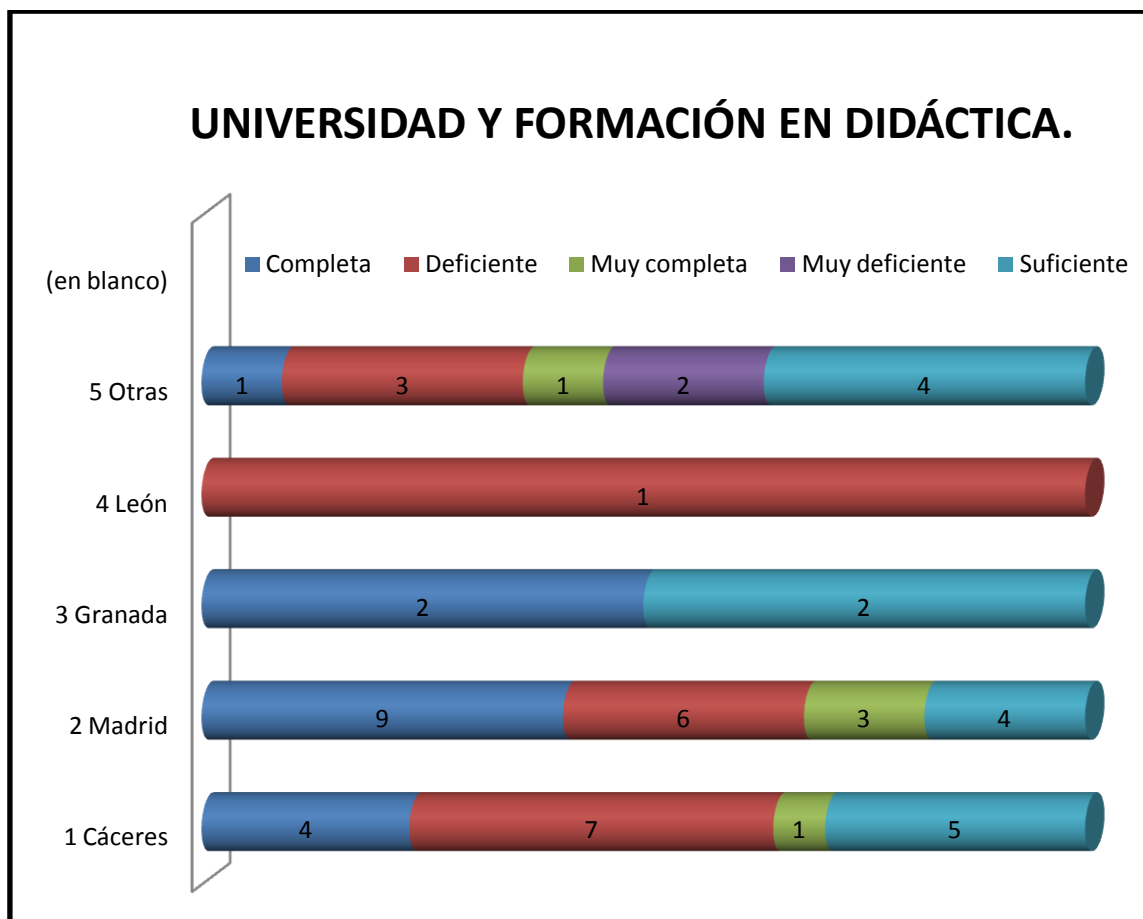
Los de Madrid opinan en mayor medida que fue completa, 9 de 22 pero 6 de esos 22 opinan que fue deficiente. Existe bastante dispersión en las anotaciones aportadas aunque con tendencia a la satisfacción en su formación didáctica.

Los profesores formados en Cáceres no se encuentran satisfechos con la formación recibida en didáctica y según las puntuaciones observamos que 7 de los 17 valoran como deficiente esa formación, por tan solo 4 que la consideran completa.

Llama la atención la respuesta dada por los estudiantes de la universidad de Granada que en su mayoría opina que su formación fue completa y en igual medida suficiente, pero en ningún caso la respuesta tiene connotaciones negativas.

El profesor formado en León muestra su insatisfacción hacia la formación recibida en didáctica.

Tabla: Universidad y formación en didáctica.



Fuente: Elaboración Propia.

Los que estudiaron en otras universidades, que no realizaron estudios de educación física, muestran de forma clara su respuesta, deficiente en clara mayoría.

Tabla: Universidad y formación en didáctica.

16.-Cómo valoraría su formación en didáctica en su período universitario.						
1.-Cuál fue su universidad de formación académica inicial	Completa	Deficiente	Muy completa	Muy deficiente	Suficiente	Total general
1 Cáceres	4	7	1		5	17

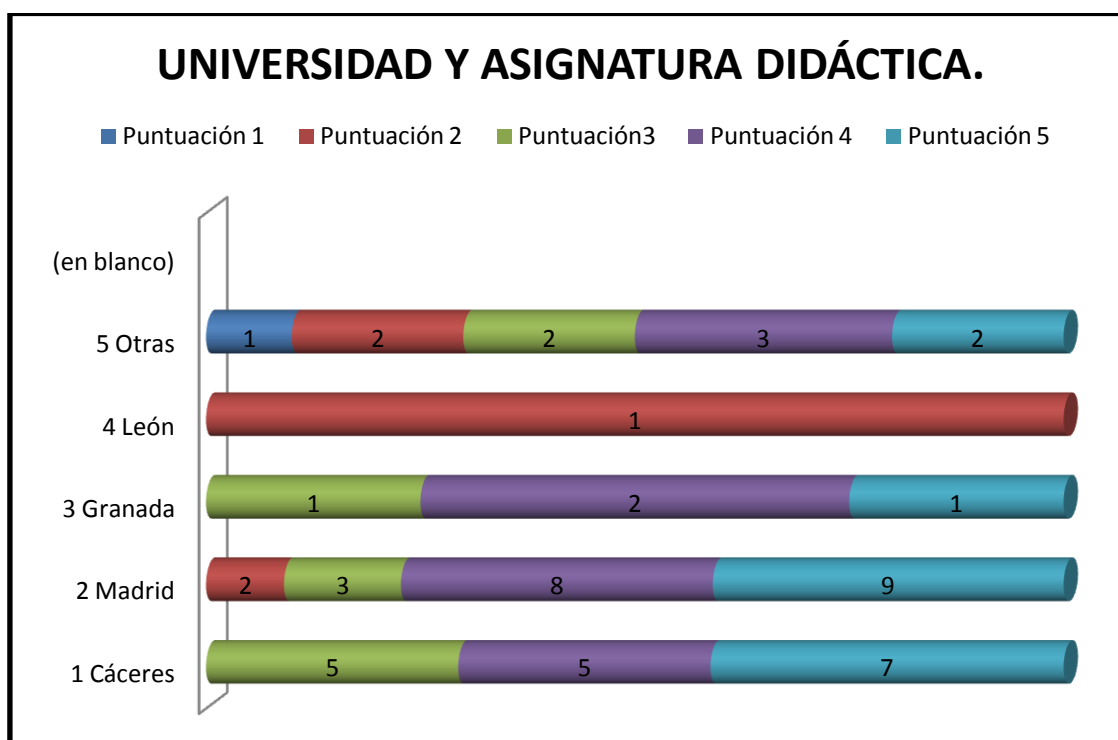
2 Madrid	9	6	3		4	22
3 Granada	2				2	4
4 León		1				1
5 Otras	1	3	1	2	4	11
Total general	16	17	5	2	15	55

Fuente: Elaboración Propia.

1 V 26.- UNIVERSIDAD Y ASIGNATURA DIDÁCTICA.

Como complemento a la pregunta anterior cuestionamos a los profesores directamente sobre la asignatura de didáctica. Como una más dentro del currículo, les pedimos que valoren con puntuaciones que van de 1 a 5 puntos, los resultados son los siguientes:

Tabla: Universidad y formación didáctica.



Fuente: Elaboración Propia.

Observamos que donde obtiene mejores puntuaciones es en Madrid con 17 respuestas entre 4 y 5 de las 22 posibles.

La asignatura de didáctica en la universidad de Cáceres no es mal valorada, 12 de los 17 profesores le dan un valor entre 4 y 5. Y además ninguno de ellos la suspendería, es decir ninguno le asigna valores de 1 o 2.

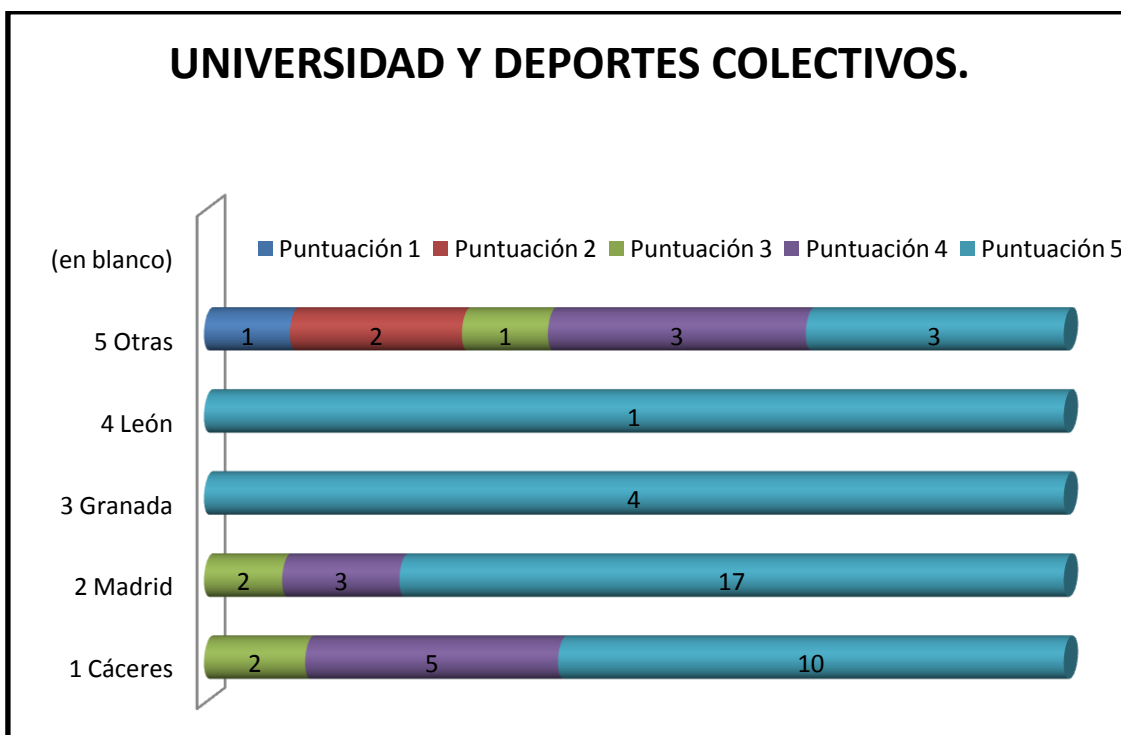
Llama la atención que si suspenden la formación en didáctica pero no suspenden la asignatura como tal por lo que concluimos que se refieren a la didáctica de las diferentes asignaturas, a la didáctica de las diferentes actividades prácticas.

Los profesores de la universidad de Granada aprueban todos la asignatura de didáctica según las puntuaciones que solo anotan las valoraciones 3, 4 y la 5.

El de León vemos claramente como muestra su disconformidad con esa formación tanto en el área como en su conjunto como vimos anteriormente.

1 V 26.-UNIVERSIDAD Y DEPORTES COLECTIVOS.

Tabla: Universidad y deportes colectivos.



Fuente: Elaboración Propia.

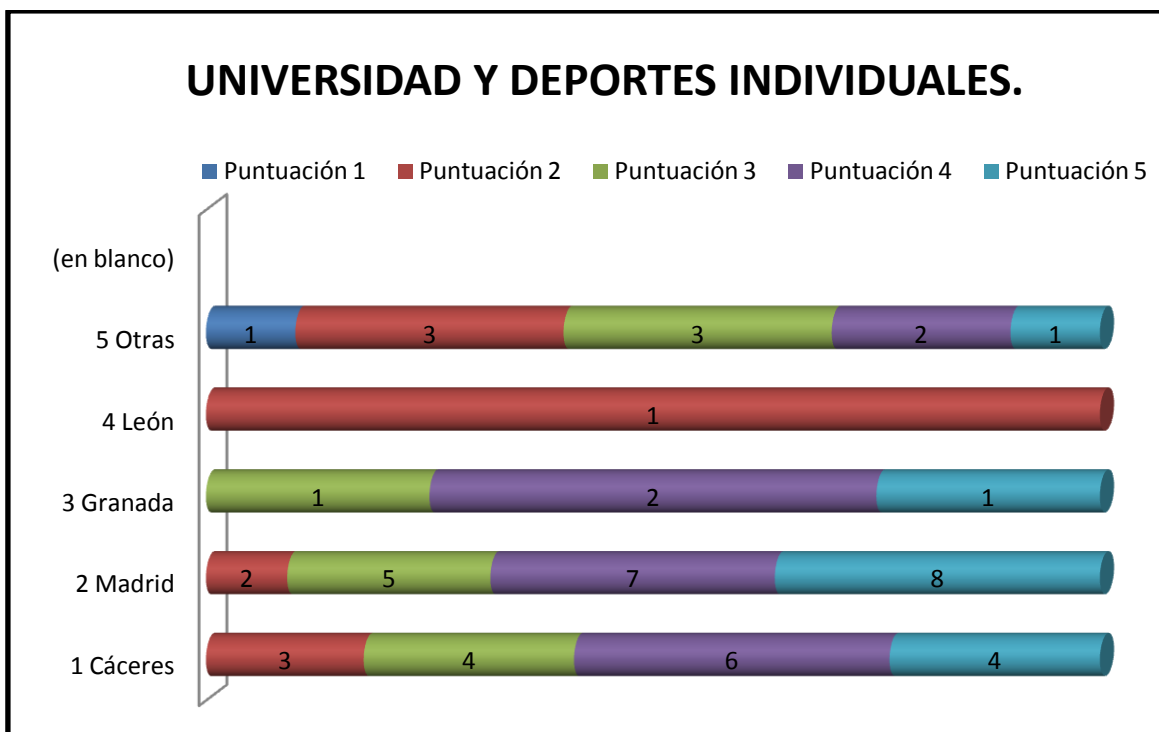
Uno de los aspectos mejor valorados según vimos en apartados anteriores es el de los deportes colectivos como contenido aplicable y como formación mejor desarrollada. Contrastamos estos datos con los referidos al centro de formación y obtenemos los resultados mostrados en la gráfica.

Las respuestas más homogéneas las encontramos en los profesores que se formaron en León y Granada con puntuaciones máximas en ambos casos.

En el caso de Madrid y Cáceres podemos considerar sus respuestas como similares, marcan las puntuaciones 3, 4 y 5 y en ningún caso suspenden, no observamos puntuaciones 1 o 2. No obstante y dentro de la similitud de las puntuaciones Madrid valora con mayor puntuación máxima, 17 de 22 le dan un valor 5; en Cáceres, 10 de 17.

1 V 26.-UNIVERSIDAD Y DEPORTES INDIVIDUALES.

Tabla: Universidad y deportes individuales.



Fuente: Elaboración Propia.

Los deportes individuales no obtenían tan buenos resultados como los colectivos según vimos en apartados anteriores, observamos según la gráfica las puntuaciones aportadas por los profesores según su universidad de formación.

A diferencia de los deportes colectivos observamos valores negativos, algo que no vimos en el apartado anterior. 2 y 3 profesores de Madrid y Cáceres respectivamente valoran con puntuación 2 la formación en deportes individuales.

Las respuestas de los formados en Madrid y Cáceres es más heterogénea, obteniendo valores en 4 de los apartados, 2, 5, 7 y 8 en las diferentes puntuaciones. 3, 4; 6 y 4 en el caso de Cáceres según las puntuaciones 2,3,4 y 5 respectivamente. Como podemos ver mucho peor valor que los deportes colectivos. Granada sigue esta misma tendencia, diversifica más las respuestas pero sigue aprobando los contenidos deportivos con 1, 2 y 1 en las puntuaciones 3, 4 y 5.

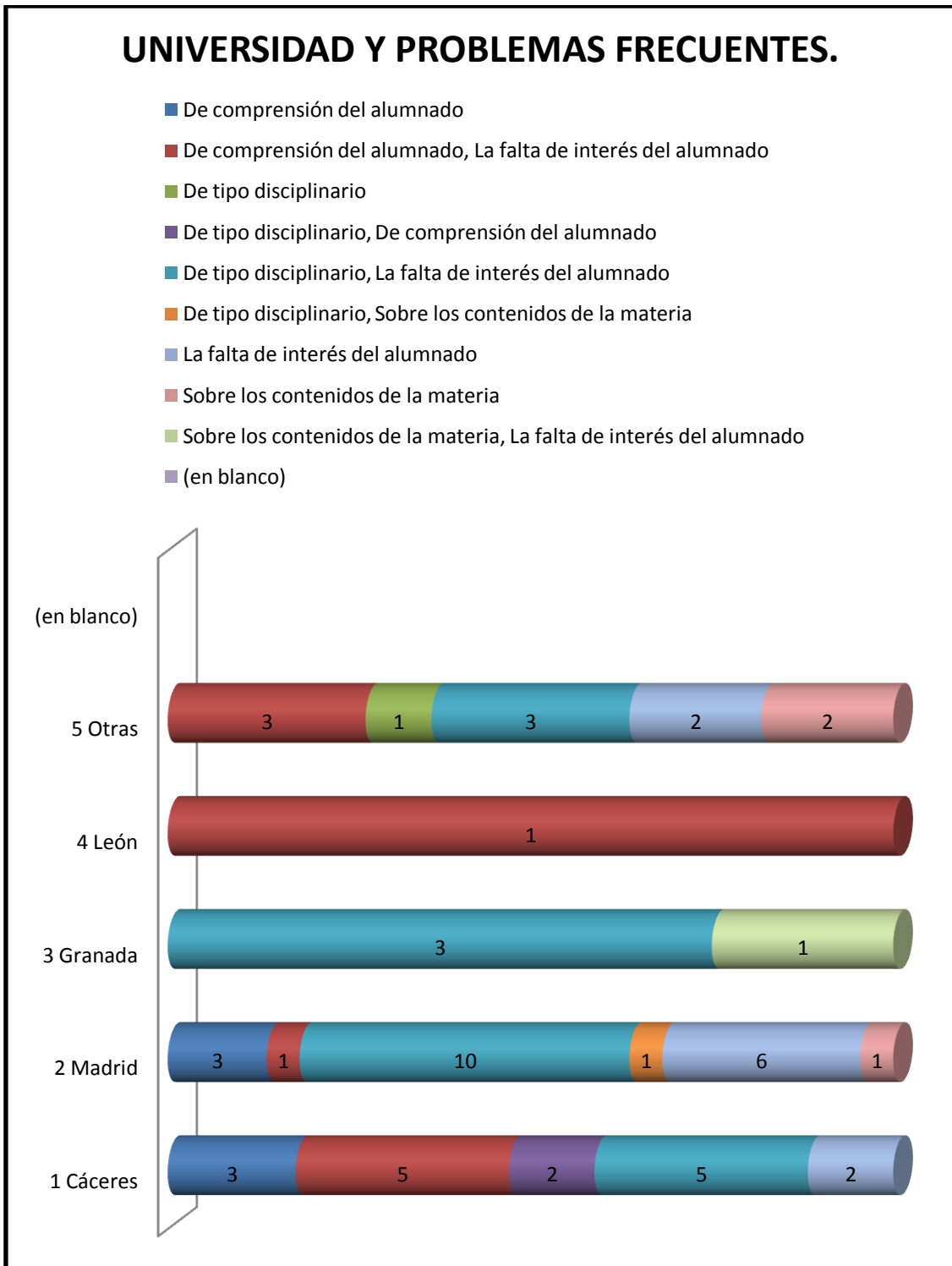
Incluso el formado en la universidad de León cambia su discurso con respecto a la formación deportiva suspendiendo el individual, cosa que no había hecho en el colectivo.

1 V 27.-UNIVERSIDAD Y PROBLEMAS FRECUENTES.

Los problemas frecuentes han sido tratados en la pregunta 27, ahora intentamos valorar si la universidad de formación condiciona estos problemas o tienen otro origen, como el propio alumnado.

Observamos gran disparidad de resultados y como valoramos anteriormente depende más del alumnado que del centro de formación en función del análisis de los datos obtenidos. Estos son:

Tabla: Universidad y problemas frecuentes.



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Universidad y problemas frecuentes.

27.- Indique los dos problemas que con más frecuencia aparecen en el desarrollo de su labor profesional										
1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	De comprensión del alumno	De comprensión del alumno, La falta de interés del alumno	De tipo disciplinario	De tipo disciplinario, De comprensión del alumno	De tipo disciplinario, La falta de interés del alumno	De tipo disciplinario, Sobre los contenidos de la materia	La falta de interés del alumno	Sobre los contenidos de la materia	Sobre los contenidos de la materia, La falta de interés del alumno	Total general
1 Cáceres	3	5		2	5		2			17
2 Madrid	3	1			10	1	6	1		22
3 Granada					3				1	4
4 León		1								1
5 Otras		3	1		3		2	2		11
Total general	6	10	1	2	21	1	10	3	1	55

Fuente: Elaboración Propia.

1 v 29.-UNIVERSIDAD DE FORMACIÓN Y PLAN BOLONIA.

Como pregunta de actualidad les cuestionamos a los profesores sobre su conocimiento con la nueva estructura de los estudios universitarios. Hemos analizado ya los resultados de la pregunta simple pero al correlacionarlos con los datos de las universidades de formación pretendemos observar el descontento o la necesidad de cambios en los estudios que ellos realizaron y si los cambios que aporta Bolonia los consideran necesarios en función de la universidad de formación.

Las respuestas en su mayoría son de desconocimiento pero las pocas respuestas que intentan mojarse oscilan en dos vertientes, cinco profesores formados en Cáceres de los siete que opinan consideran necesarios los cambios, otras cinco en Madrid de los nueve que opinan también así los consideran pero cuatro de ellos los consideran innecesarios. Podemos interpretar que los que se mojan en las respuestas creen en

Cáceres que debe haber cambios motivados por Bolonia, sin embargo los de Madrid si los consideran necesarios pero hay 4 que los ven bastante innecesarios.

Tabla: Universidad y plan Bolonia.

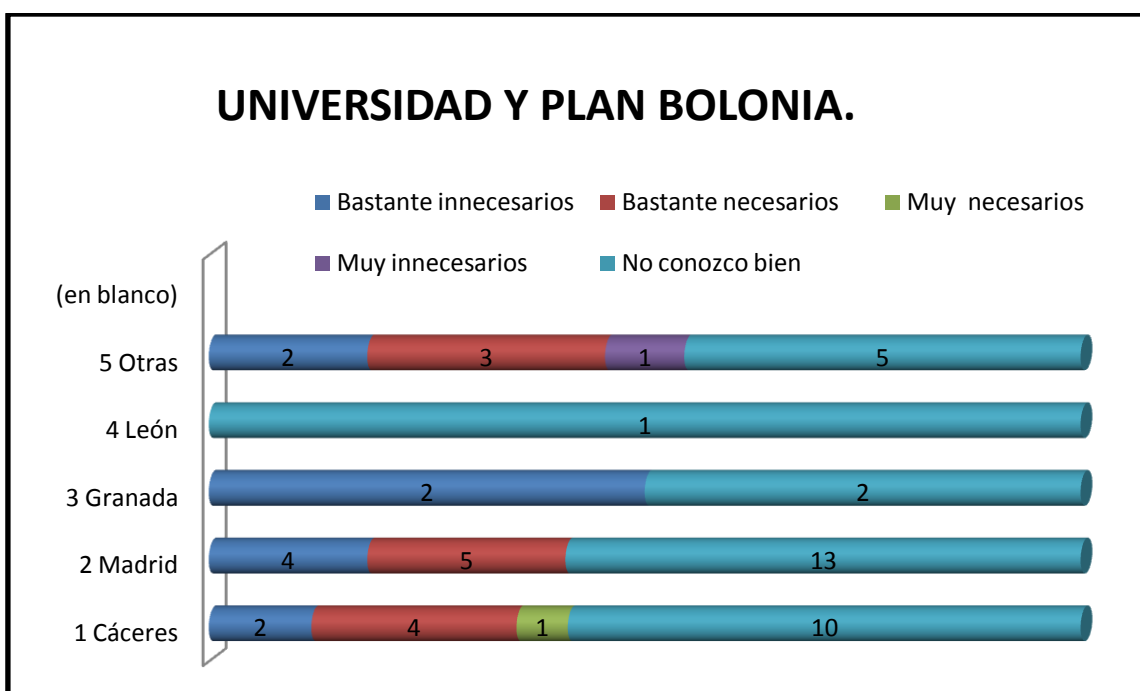
29.- Cuál es postura personal ante los cambios introducidos por el plan Bolonia						
1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	Bastante innecesarios	Bastante necesarios	Muy necesarios	Muy innecesarios	No conozco bien	Total general
1 Cáceres	2	4	1		10	17
2 Madrid	4	5			13	22
3 Granada	2				2	4
4 León					1	1
5 Otras	2	3		1	5	11
Total general	10	12	1	1	31	55

Fuente: Elaboración Propia.

Los que se formaron en Granada consideran 2 de ellos que son innecesarios y otros 2 que no los conoce bien.

Los estudiantes de las otras universidades optan por la respuesta del desconocimiento de los cambios que introduce el Plan Bolonia y dispersión con respuestas en innecesarios y necesarios.

Tabla: Universidad y plan Bolonia.



Fuente: Elaboración Propia.

1v30.-UNIVERSIDAD Y CAPACITACIÓN FUTURA.

Tabla: Universidad y capacitación futura.

	30.- La profesión docente ha cambiado mucho en los últimos años, valore su grado de capacitación profesional ante esos cambios			
1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial	Bastante capacitado	Bastante incapacitado	Muy capacitado	Total general
1 Cáceres	9	1	7	17
2 Madrid	19	1	2	22
3 Granada	3		1	4
4 León	1			1
5 Otras	8	1	2	11
Total general	40	3	12	55

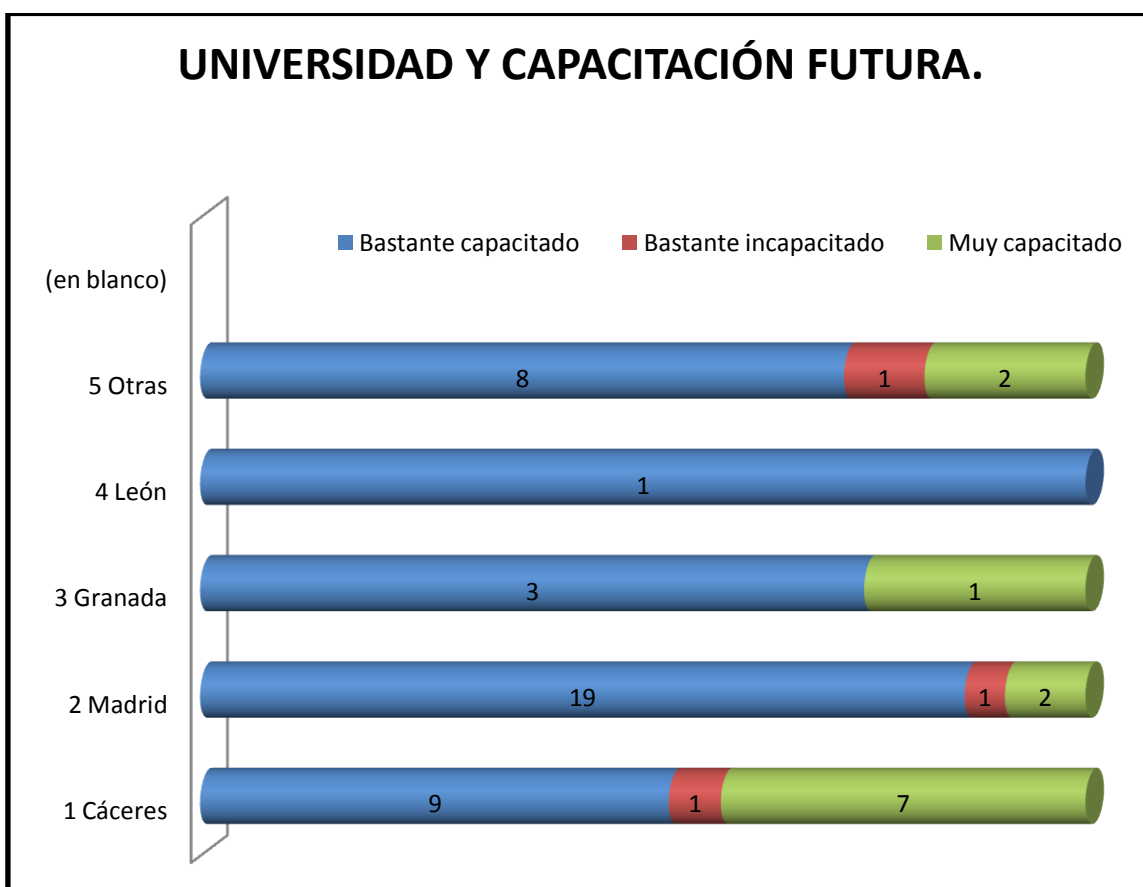
Fuente: Elaboración Propia.

Una de las cuestiones que observamos con proyección de futuro es la pregunta que formulamos sobre la capacitación profesional ante los cambios que permanentemente sufre la profesión fruto de diferentes aspectos, sociales, políticos educativos, de evolución tecnológica...

La cuestión planteada en relación con la universidad de formación y los resultados obtenidos nos lleva a concluir que en su mayoría, e independientemente de la universidad de formación, los profesores se encuentran capacitados para afrontar con éxito el futuro profesional que la sociedad actual y futura les deparará independientemente de la universidad de formación.

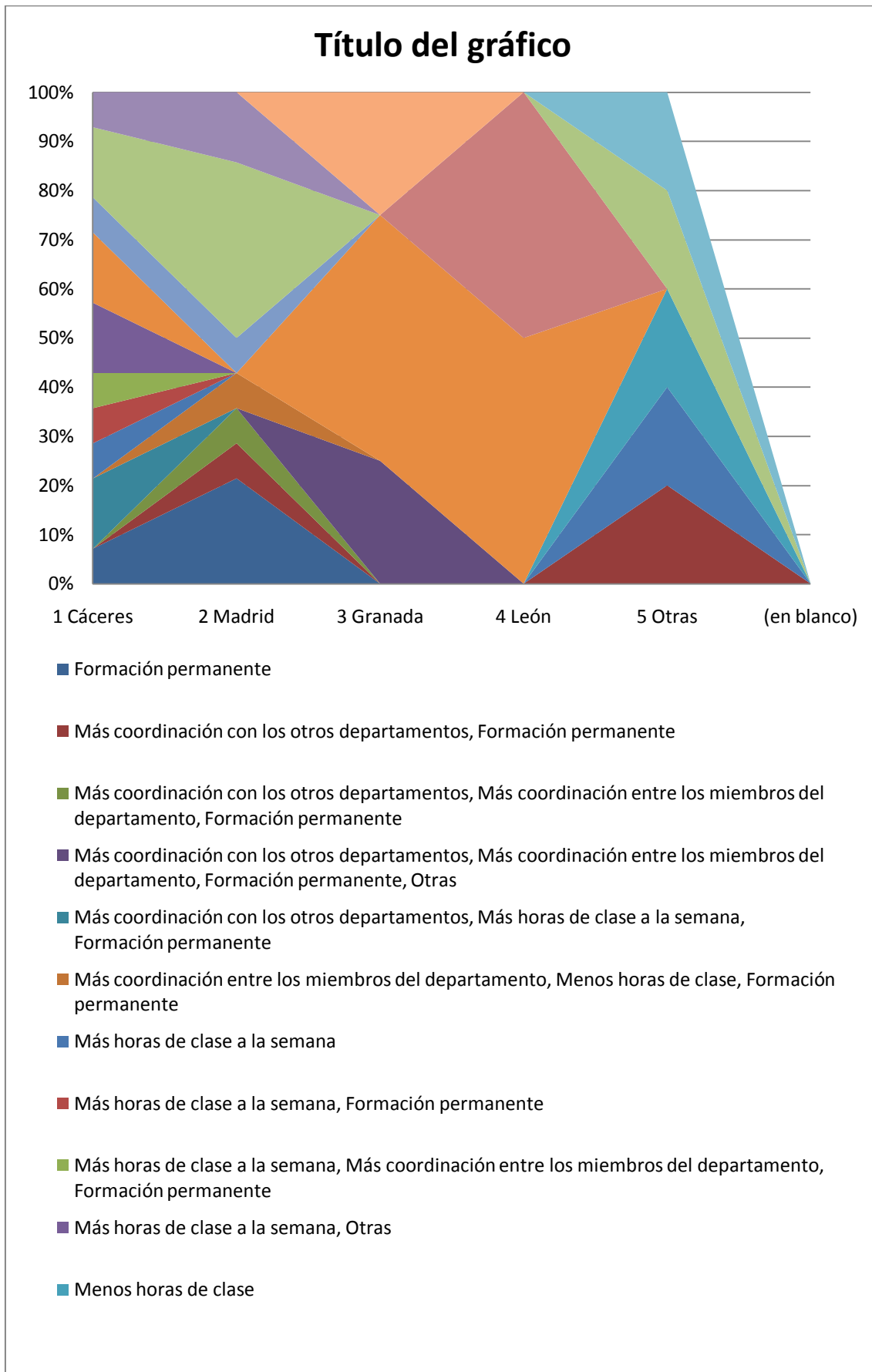
Las puntuaciones de incapacidad son tan solo 3 de 55 posibles, es decir que es una de las respuestas más clara de las obtenidas.

Tabla: Universidad y capacitación futura.



Fuente: Elaboración Propia.

Tabla: Cuadro resumen.



CAPÍTULO IV.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

RECAPITULACIÓN DE HIPÓTESIS.

CAPÍTULO IV.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

Los profesores de educación física de la ciudad de Badajoz se han formado mayoritariamente en la universidad de Madrid y en la universidad de Extremadura, en su centro de Cáceres.

Los años de experiencia trabajando en centros educativos pasan en su mayoría de los 12. Los formados en la universidad de Madrid llevan más años ejerciendo la docencia que los formados en Cáceres.

La mayoría de los encuestados consideran que 5 años son los cursos idóneos para recibir la formación completa en educación física.

El amor por la actividad física es el motivo para elegir los estudios de educación física como carrera universitaria, le sigue en segundo lugar la vocación por la enseñanza.

La docencia es la salida profesional que los profesores de educación física veían como futuro laboral al iniciar sus estudios.

El trabajo con jóvenes y la vocación por la enseñanza son las dos razones principales que mueven a los profesores para dedicarse a la docencia.

Motivación y entusiasmo por la enseñanza es la cualidad que consideran más importante para el ejercicio de la profesión docente.

Más de la mitad de los profesores considera que no existe en la práctica adecuación entre la formación recibida en los centros universitarios y la necesidad de esta formación en los centros de secundaria de Badajoz.

A la hora de mejorar profesionalmente los profesores consideran necesaria la formación permanente, además de disponer de más horas de clase con sus alumnos y también que el grupo de clase no sea tan numeroso.

Los profesores están en continua formación, así lo demuestran los datos de la encuesta que nos dice que la gran mayoría realizó cursos de actualización en los dos últimos años.

Exigen formación permanente muy variada pero principalmente relacionada con la técnica de su especialización y perfeccionamiento didáctico.

Los profesores consideran que estos cursos de perfeccionamiento deben ser impartidos por centros de formación específicos y dejan de lado a la universidad en la impartición de este tipo de formación.

Al preguntarles sobre su grado de satisfacción con aspectos generales de su trabajo contestan que están bastante satisfechos con el centro en general, tendiendo las respuestas hacia el grado de muy satisfechos.

Respecto a los horarios también se encuentran bastante satisfechos y con tendencia hacia el grado de máxima satisfacción.

En el apartado de disciplina de los alumnos no se obtienen los mismos resultados; aunque mayoritariamente se muestran bastante satisfechos, hay numerosos profesores que están bastante insatisfechos, cambia la tendencia hacia el grado de insatisfacción.

Las vacaciones es uno de los aspectos de su trabajo que mayor grado de satisfacción produce a los profesores.

El grado de autoridad del profesor obtiene una valoración de satisfacción pero observamos algunos profesores insatisfechos.

Uno de los aspectos que más dispersión muestra en sus valoraciones es el referido a las expectativas de promoción. La mayor puntuación la obtiene la valoración

bastante satisfecho pero el grado de insatisfacción es muy alto, con muchos profesores dentro de esa tendencia.

Los contenidos a impartir muestran entre los docentes bastante satisfacción con muy poca dispersión en las otras valoraciones.

La remuneración es uno de los aspectos que presenta dualidad ya que aunque obtiene mayores porcentajes la valoración bastante satisfecho, bastante insatisfecho le sigue de cerca en porcentaje.

El primero de los aspectos desarrollados que obtiene tendencia de valoración negativa es el de las instalaciones. La mayoría de los profesionales se muestra insatisfechos con este aspecto de su trabajo.

Otro aspecto que presenta una dualidad muy clara entre el grado de satisfacción e insatisfacción es el aspecto del número de alumnos por aula.

Los materiales y recursos muestran valoraciones de insatisfacción, la mayoría de los profesores no están satisfechos con los materiales y recursos de los que disponen para desarrollar su trabajo.

El desarrollo profesional muestra respuestas muy uniforme en la valoración de bastante satisfecho, muy destacadas de las demás valoraciones.

Otro de los aspectos mejor valorados es la posibilidad de usar la propia iniciativa para el desarrollo de su trabajo. Prácticamente la totalidad de valoraciones están en la tendencia satisfactoria.

Ocurre prácticamente lo mismo con el siguiente aspecto desarrollado. La gran mayoría de los profesores muestran un grado de satisfacción muy alta al cuestionarles acerca de la seguridad y estabilidad en su puesto de trabajo.

Al preguntarles sobre aspectos que generan problemas en su quehacer diario observamos las siguientes respuestas.

No tienen problema alguno en las relaciones de coordinación con otros profesores, ya sean del mismo departamento o de otros. Tampoco les supone problema alguno disponer de conocimientos necesarios para impartir docencia.

En el aspecto disponer de medios didácticos necesarios observamos que aunque no es problema para la mayoría si hay un número de profesores que anota que si existe problema.

Con los mismos porcentajes que el anterior se encuentra el aspecto mantener la disciplina, hay un buen número de profesores que tiene problemas en este aspecto.

Ganarse la confianza de los alumnos no es problema en la mayoría de los casos, aún los profesores conservan la conexión con los alumnos y saben llegar a ellos.

El problema con más porcentaje de anotaciones es el de disponer de recursos materiales. Este es el aspecto que más les preocupa a los profesores de todos los desarrollados en función del número de anotaciones hacia el lado problemático. Los profesores de educación física de Badajoz tienen problemas a la hora de impartir sus clases debido fundamentalmente a la ausencia de recursos materiales en sus aulas.

Otro aspecto que genera problemas en los profesores es el generar interés en los alumnos. El porcentaje de profesores que así se manifiesta no es muy alto pero podemos afirmar que es uno de los aspectos con mayor porcentaje de anotaciones problemáticas.

El último aspecto desarrollado, el de contenidos inadecuados, no genera problemas en el profesorado.

Los profesores expresan que la principal carencia en su periodo de formación académica fue de práctica, seguida por las carencias de didáctica. En último lugar manifiestan la carencia de contenidos científicos.

Los profesores de educación física valoran su formación en didáctica en su período universitario como deficiente, seguido muy de cerca en anotaciones por completa y suficiente.

Consideran que la formación didáctica debe desarrollarse mientras se cursa la licenciatura muy lejos de otras opciones como los cursos de postgrado o los masters.

La carencia principal que los profesores de educación física detectan en su formación es el conocimiento de los alumnos.

Con anotaciones muy distantes del conocimiento de los alumnos se encuentran otros aspectos como el conocimiento del currículo, el conocimiento sustantivo y

sintáctico de la disciplina, el conocimiento de pedagogía, el conocimiento del contexto y el conocimiento del contenido específicamente pedagógico.

Como categorías imprescindibles en la formación como profesional de la enseñanza los profesores consideran prioritariamente el conocimiento didáctico-pedagógico. Tras él se encuentran el conocimiento de los alumnos, la gestión de aula y el conocimiento del contenido de la materia.

Lejos de estas anotaciones se encuentra el aspecto de tareas de instrucción-enseñanza.

El momento de su vida profesional más provechoso para su formación como docente son los primeros años de docencia.

Al iniciar su etapa como docente los profesores valoran el tener a su lado a un profesor experto que guía sus primeros pasos.

Los profesores valoran positivamente la formación académica recibida en los contenidos de condición física y salud.

Valoran de forma muy positiva los contenidos de actividades deportivas.

El contenido de expresión corporal es valorado negativamente en formación académica inicial en porcentajes de anotaciones.

De igual modo el contenido de actividades en la naturaleza obtiene resultados similares aunque el porcentaje de anotaciones sigue una tendencia algo más positiva.

En la valoración de formación didáctica de los mismos contenidos las valoraciones sobre la condición física es similar que en formación académica, igual sucede con los otros contenidos por lo que afirmamos que las anotaciones de los profesores son similares en formación académica y en formación didáctica en función de los diversos contenidos.

El aspecto mejor valorado en la labor diaria de enseñanza del profesor es según sus anotaciones el de organización y manejo de la clase seguido de la interacción eficaz con el alumnado.

Las materias cursadas en su período universitario mejor valoradas por los profesores son los deportes colectivos, la didáctica y la anatomía. Por el contrario las peor valoradas son historia de la educación física, expresión corporal, biomecánica y fundamentos de la educación física.

Los dos problemas que con más frecuencia aparecen en el desarrollo de la labor educativa de los profesores son la falta de interés del alumno y los de tipo disciplinario. En último lugar aparece el aspecto sobre los contenidos de la materia.

El tipo de profesor en el que se ven reflejado la mayoría es el que disfruta con las clases y demuestra entusiasmo con lo que hace. También obtiene un porcentaje de anotaciones altas el que se preocupa por los problemas de los alumnos y es abierto y comprensivo.

La postura personal de los profesores ante los cambios introducidos por el plan Bolonia es que no conoce estos cambios.

La capacitación profesional de los profesores ante los cambios en la profesión docente es muy alta, se ven asimismo como muy capacitados para afrontar los cambios.

RECAPITULACIÓN DE HIPÓTESIS.

Finalizamos el trabajo de investigación realizando un repaso sobre las hipótesis que nos planteábamos al iniciar el mismo.

1.-La primera hipótesis planteada era la existencia de discrepancia entre la formación académica inicial y la realidad de enseñanza en un centro educativo. En las respuestas analizadas, la mayoría de los profesores en ejercicio consideran que no hay adecuación entre la formación universitaria que recibió en su periodo de estudios y las necesidades que el trabajo diario exige. Además en el análisis correlacional, la universidad de Cáceres sale muy mal valorada en cuanto a formación en la docencia.

Les preguntábamos directamente a cerca de la adecuación en la práctica entre la formación recibida y la necesidad de esta formación en el trabajo que cotidianamente realizan los profesores en el aula. Afirmamos que es bastante significativo que el 58% considere que no hay adecuación entre formación y realidad cotidiana de aula.

Los profesores consideran como categoría imprescindible en su formación como profesional de la enseñanza el conocimiento didáctico-pedagógico y sin embargo hemos analizado anteriormente que junto a las prácticas, la didáctica es una de las carencias en formación. También consideran imprescindible el conocimiento de los alumnos en segundo lugar y las tareas de gestión de aula. No tanto las tareas de instrucción-enseñanza, que son valoradas en último lugar de esa serie de aspectos que presentábamos.

En las aportaciones de los profesores se observan claramente reflejadas que existen carencias formativas referidas a las diferentes didácticas de los contenidos prioritarios en el desarrollo curricular o plan docente de los centros de formación del profesorado.

Uno de los elementos más solicitado por el profesor y considerado por éste como imprescindible en la formación como profesional de la enseñanza es el relativo al conocimiento didáctico-pedagógico, así lo expresan en las respuestas a una de las preguntas claves de la investigación con un porcentaje que consideramos elevado.

Son muchas las críticas vertidas sobre contenidos inadecuados, sobre todo los que guardan relación con el entrenamiento, las que guardan relación con la gestión,... pero hemos de señalar que la orientación universitaria de los estudios de educación física tiene otras ramas profesionales que sólo la educativa de ahí que estas críticas vertidas tienen relación con el desarrollo futuro como profesional de la enseñanza y no como gestor o entrenador u otras.

Estos datos nos exige la llamada de atención a las administraciones educativas y también a la universidad a la hora de establecer relaciones más cercanas entre ambos mundos para que ese acercamiento no produzca desfases o incoherencias, y para que haya mayor adecuación en la formación universitaria hacia los centros educativos de secundaria de los alumnos universitarios que eligen la docencia como futuro laboral.

2.-Como continuación de la hipótesis expuesta en primer lugar consideramos que uno de los aspectos más deficitarios es la formación en didáctica de los profesores. Directamente les preguntamos sobre la principal carencia en su formación, las respuestas se orientan hacia las prácticas de enseñanza y hacia la didáctica de los

contenidos. Muy por encima en puntuación con respecto a los contenidos de enseñanza y a otras deficiencias. Consideramos crucial en la formación de un docente el aspecto didáctico para no volver al eterno debate entre el conocimiento de la materia y el conocimiento didáctico de la materia, entre el saber y el saber enseñar.

En consecuencia exigimos la necesidad de revisión de la didáctica de los diferentes contenidos desarrollados en el periodo de formación académica y su posterior aplicación en el aula.

Al solicitarles una valoración sobre cómo fue esa formación didáctica nos encontramos que sobre cinco valores, muy deficiente, deficiente, suficiente, completa y muy completa, las respuestas de mayor porcentaje fue la de deficiente en un 31% y la de suficiente en un 27%. Por eso concluimos que la opinión de los profesores es que su formación en didáctica no es lo suficientemente completa para poder desarrollar con eficacia su trabajo.

Volvemos a remarcar la importancia de la formación en didáctica desde el punto de vista de los profesores encuestados que así también ellos lo manifiestan como necesidad para afrontar con garantía su trabajo diario y observan en su trabajo las deficiencias de formación.

Los contenidos desarrollados en el periodo de formación académica inicial en las diferentes universidades no se ajustan al desarrollo curricular que más tarde deben aplicar los docentes del área en sus centros de trabajo.

Esta hipótesis la analizamos desde diferentes cuestiones, por ejemplo al preguntarles sobre los contenidos inadecuados la mayoría de los profesores considera que no es un problema en la labor docente. Tampoco es problemático para ellos disponer de conocimientos necesarios para desarrollar su docencia sin embargo consideran imprescindibles en su formación el conocimiento del contenido de la materia. Pero hay contenidos propios del currículo universitario que no ven claro su aportación caso de la asignatura de biomecánica, de historia de la educación física, de fundamentos de la educación física. Pero lo que más llama la atención es la mala puntuación obtenida por un contenido propio de la secundaria como es la expresión corporal. La valoración que hacen los profesores sobre esta área nos hace reflexionar,

tanto en la aportación del contenido del área, como de la formación didáctica del área el malestar lo demuestran los profesores con la valoración que hacen sobre ella.

3.-Existen grandes lagunas en formación en algunos de los contenidos prioritarios para poder desarrollar una docencia de calidad, especialmente en el conocimiento de los sujetos a los que se dirige la enseñanza.

Uno de los puntos importantes en esta investigación es dentro del conocimiento didáctico del contenido y los elementos que lo componen es saber cuáles son las carencias entorno a esos contenidos. De los resultados obtenidos observamos que la carencia que los profesores más observan es la del conocimiento de los alumnos, además con unos porcentajes muy altos respecto a los demás epígrafes, como el conocimiento del currículo, el conocimiento de la materia, etc.

El conocimiento de los alumnos en la formación universitaria es bastante deficiente y se llega a los centros educativos sin conocer las características de la persona que va a ser objeto de formación.

Así lo expresan los profesores en sus respuestas de forma muy clara cuando les ofrecemos todos los componentes del conocimiento didáctico del contenido. Se muestra también en preguntas donde se constata que uno de los principales problemas que encuentra el profesor es la falta de interés del alumnado, deberíamos reflexionar el porqué de esa falta de interés, si puede el propio profesor con el desconocimiento de los intereses de los alumnos lo que generan esa falta de interés o si por el contrario, no radica ahí el problema.

Por tanto concluimos que debía mejorarse este conocimiento tanto de forma teórica como práctica, tanto en el aula universitaria como en el período de prácticas donde se empieza a conocer al propio sujeto. Creo que también es consecuencia de la poca relación entre la universidad y los centros de educación secundaria. Una de las propuestas que realizamos es esa mayor comunicación entre ambos centros.

4.-El desarrollo de prácticas de enseñanza durante el periodo formativo universitario es escaso.

Ya hemos comentado como carencia principal el desarrollo de prácticas de enseñanza, es decir el excesivo academicismo en detrimento de prácticas de enseñanza, así lo manifiestan los profesores en las cuestiones planteadas. Volvemos a incidir en la necesidad de colaboración cercana entre la universidad y los centros de secundaria, que no corren buenos tiempos en estas relaciones y los perjudicados son los futuros docentes que encuentran bastante dificultadas a la hora de enfrentarse a su trabajo en el aula.

La relación entre práctica y didáctica no tiene por qué ser una, hay distinción clara entre la formación didáctica y las prácticas de enseñanza. Las prácticas de enseñanza son escasas y no forman suficientemente para la labor docente.

5.-Los profesores de educación física al iniciar su desarrollo profesional en los centros escolares sienten la necesidad de tener cerca a un profesor cercano o a un departamento detrás que guíe sus primeros pasos en la docencia. Por lo tanto reclamamos que ese profesor tutor tendría que estar más integrado con la universidad que envía a sus alumnos al centro educativo, debería ser formado como tutor, debería guardar relación con la universidad.

Consecuencia de la hipótesis anterior nos obliga a mirar el inicio laboral del profesor novel, y su necesidad más inmediata de salir a flote en una situación novedosa para él. La necesidad primera es la de apoyarse en un profesor experto o la de tener cerca un equipo de trabajo, así lo manifiestan en unos porcentajes muy altos, un 42% en el primer caso y un 29% en el segundo.

Cuando preguntamos a los profesores sobre la formación como docente y el momento de su vida en el que más ha aprovechado esa formación la respuesta dada por ellos es muy clara, el momento más fructífero para formarse como docente son los primeros años de docencia en el centro de trabajo, frente a la experiencia de los años en el centro y alejado de la formación universitaria.

Hemos contrastado ya las respuestas ante esta hipótesis y hemos visto la necesidad que tienen los profesionales de la enseñanza de formación en estos aspectos

de su trabajo. Como principales carencias están la del conocimiento de los propios alumnos y el conocimiento de la enseñanza.

La correlación entre el lugar de formación Cáceres/Madrid y la finalidad de los estudios, docencia, entrenamiento, gestión, recreación se ha comentado con anterioridad en el análisis de las respuestas. Observamos las diferencias entre los alumnos que acceden a un centro de estudios universitarios u otro, como también hacíamos notar la evolución de estos estudios con la aparición de los diferentes centros de formación desde los tres tradicionales INEF hasta las facultades actuales.

A pesar de todas las carencias reflejadas en las respuestas dadas mostramos nuestro mayor optimismo al expresar que los profesionales de la docencia se muestran a sí mismos como profesionales bastante o muy capacitados para afrontar con capacitación profesional los retos que suponen los cambios de los últimos años en la profesión docente.

CAPÍTULO V.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN..

CAPÍTULO V.- CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN..

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.

De cara al futuro son puntos importantes a tener en cuenta:

La calidad de la enseñanza en Educación Física, así como su mejora, dependen, en gran medida, de la revalorización de la formación inicial y continua de sus profesores. Las instituciones de formación deben revalorizar la formación inicial y el desempeño profesional en educación física.

El desarrollo de prácticas de enseñanza es prioritario en relación con las prácticas deportivas siempre que el alumno tenga la intención de dedicarse profesionalmente a la enseñanza. El itinerario docente debe insistir en la formación académica de la didáctica del área, fundamental como proceso a desarrollar en su día a día laboral. Las prácticas deportivas si son llevadas a cabo en el proceso de formación con más o menos acierto, no así las prácticas docentes que la mayoría de los encuestados consideran escasas y mal planteadas.

Como carencia principal del CDC está siempre en primer lugar el conocimiento de los alumnos. Podemos decir que la principal carencia que los profesores de

educación física señalan es el conocimiento de los alumnos, el conocimiento de este aspecto es prioritario en el desarrollo profesional. Pedimos desde esta investigación que la formación en conocimiento del alumno sea más amplia, que se impartan asignaturas que lleven a los profesores a conocer a las personas con las que tienen que desarrollar los conocimientos adquiridos en los años de formación universitaria. Dentro del conocimiento del sujeto al que se enseña se trataría de integrar los saberes provenientes de las ciencias sociales y biológicas en una visión integradora de la persona, este conocimiento no puede limitarse a los aspectos físico-motores, debiendo contemplar las teorías explicativas del desarrollo cognitivo, psicoafectivo y socioafectivo de la persona.

Los profesores de educación física cuando llegan a los centros escolares no conocen suficientemente a la persona objeto de su trabajo, no conocen a los alumnos. La interpretación puede ser variada, el primer aspecto a destacar es el desconocimiento del alumnos aportado por la áreas correspondientes, psicología, desarrollo motor, didáctica,... puede ser el primer peldaño en esta escalinata.

Derivados de esta problemática encontramos otras que se han desarrollado en la investigación. Nos referimos a que temas como el interés de los alumnos no son estudiados para poder conectar con ellos; temas como el de la disciplina que debería ser ampliamente debatido y cuestionado; temas como la falta de comprensión que tanto preocupa en otras áreas y en la nuestra también comienza a tener repercusión. Con estos aspectos no hacemos otra cosa que profundizar en las fuentes de la problemática escolar. Aquello que según la investigación preocupa y son fuente de problemas a la hora de desarrollar con eficacia el proceso educativo.

Aspectos como la disciplina, el interés, la motivación,... son “tocados” de manera tangencial por áreas como la psicología, la pedagogía,... pero observamos como los profesores no logran frenar esta fuente de problemas y piden abordar estas cuestiones que son fuente de comentarios y tratamientos en las diferentes reuniones pedagógicas y didácticas en los centros escolares.

Otro punto fuerte fruto de la investigación es hacer resaltar que aunque los problemas de formación en didáctica salen siempre a la luz, hay un problema que en la mayoría de los profesores causa trastorno y no es otro que la disponibilidad de recursos materiales e instalaciones adecuadas para poder desarrollar con normalidad su labor educativa, opinamos que es una problemática muy específica del área de educación

física. Bien sabido es que si no se dispone de sticks no se puede impartir hockey, pues este es el sentir de gran parte de los profesores de secundaria en educación física. El desarrollo de los contenidos va muy ligado a la disponibilidad de tener la instalación necesaria para impartirlo, a disponer de los materiales para desarrollarlo y tener los recursos para poder llevar a cabo con las mínimas garantías de aprendizaje la impartición de tal o cual contenido. El desarrollo de las prácticas educativas en educación física se ve condicionado por la disponibilidad de recursos y materiales que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje con un mínimo de garantías de participación.

De cara al futuro es bastante positivo el analizar las respuestas dadas por los profesores en relación a que la mayoría de ellos se encuentran bastante capacitados o muy capacitados para desarrollar su trabajo. Podemos decir y estar esperanzados en la autoestima del profesor con relación a afrontar retos futuros en el mundo laboral tan cambiante. A pesar de los cambios de la sociedad, del avance tecnológico, del desarrollo cambiante del sistema educativo y de otros cambios el profesor en activo se siente bastante o muy capacitado para afrontar estos cambios, incluso los derivados del marco europeo de educación superior sin conocer en absoluto cuando se habla de estos términos.

Es importante considerar la ruptura que se produce entre la etapa formativa y la etapa laboral, una prueba muy clara es lo acontecido en relación con los cambios introducidos por el plan Bolonia. Nos estamos refiriendo a la distancia real entre la formación universitaria y el periodo laboral en el aula. Consideramos desacertado lanzar alumnos a la sociedad formados y no guardar relación alguna con ellos una vez que han salido de la universidad. La formación como hemos constatados no termina al finalizar la universidad, es un proceso que se extiende en todo su devenir profesional, consideramos importantísimo que la universidad formase parte de ese devenir y no se desligase al entregar los diplomas o títulos universitarios.

Otro de los aspectos importantes en la conclusión es dar la importancia que tiene a la investigación en el aula, se pretende conseguir conocimiento para llegar a comprender mejor determinados hechos que se dan en el aula con la vista puesta en la mejora de los procedimientos didácticos en educación física. Con ello generaremos teorías a partir de las cuales poder explicar y comprender lo investigado para aplicarlo

en otras situaciones. Destacamos los cuatro puntos que nos llevarán a mejorar nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje: investigación, integración, aplicación y enseñanza. La investigación ayuda a que se expliquen y comprendan los fenómenos educativos con la intención de un cambio a mejor, de buscar más calidad, y, por qué no, contribuir en los cambios y transformaciones de la sociedad.

Lo que daría lugar a un conocimiento didáctico del contenido sería la investigación en el aula de los procesos de investigación disciplinar que producen conocimiento de contenidos y la investigación educativa que produce conocimiento pedagógico.

En la formación universitaria en general se considera suficiente el conocimiento de la materia para desde ese conocimiento poder enseñarla. Los autores más relacionados con la formación consideran imprescindible la formación en el cómo hacer asimilable por los alumnos esa materia. Y desde este punto de partida consideran necesario para los futuros docentes, de la materia que sea, una completa formación en enseñanza, en conocimiento didáctico de esa materia a enseñar. La realidad es que existe gran número de aplicaciones prácticas de los contenidos físicos y deportivos pero no su formación en didáctica. Se confunde práctica con didáctica de los diferentes contenidos. En estos centros enseñan de igual modo al alumno que se dedicará al entrenamiento de alto nivel de cualquier actividad física o deportiva que al que se dedicará a la enseñanza de esa misma actividad o deporte en un centro de educación secundaria.

Es decir que planteada la dicotomía entre contenidos científicos y contenidos didácticos el saldo sale muy a favor de los contenidos científicos y sale mal parada la formación práctica y didáctica de esos contenidos.

Estas respuestas obtenidas justifican ya de por sí esta investigación, esta era una de las hipótesis que planteábamos al inicio de la misma. Si realmente la formación en didáctica de los estudios de educación física difiere de otros estudios, llamados tradicionales, matemáticas, lengua, inglés,... en cuanto a calidad de ese aspecto de la educación o formación, el conocimiento didáctico del contenido.

Entroncando con el eje central de la investigación podemos concluir que el profesorado en ejercicio de la ciudad de Badajoz considera fundamental la formación en

didáctica para su futura aplicación en la docencia por lo que reclamaría una formación completa en esta área.

Las asignaturas mejor valoradas en aplicación al aula son los deportes colectivos y la didáctica. Destacar de estas valoraciones como son los deportes colectivos los que tienen mayor aplicación en la docencia y llama la atención que la segunda área más valorada por su aplicación al aula sea la didáctica.

El contenido propio de enseñanza secundaria la Expresión Corporal sale muy mal valorado en todas las cuestiones planteadas sobre él. Por un lado en cuanto a formación académica, también en formación en didáctica pero es en la aplicación al aula de las diferentes asignaturas donde de nuevo obtiene puntuaciones muy negativas y nos llama poderosamente la atención por ser un contenido obligatorio de impartir para las administraciones.

Muchos de los profesores no se encuentran cómodos, capacitados o siendo más drásticos preparados para impartir este contenido y la razón de ello es la mala formación académica y didáctica recibida en los centros de formación. Podríamos concluir que habría que replantear esta asignatura, tanto en los centros de formación como por parte de las administraciones educativas.

Desde nuestra humilde posición lo que pretendemos es intervenir para la identificación, planteamiento, tratamiento y resolución de algunos de los problemas que surgen en el sistema educativo relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la educación física; conformar una base de conocimientos relacionados con lo que se va a enseñar y establecer cuáles serían los conocimientos y competencias docentes más adecuadas para la formación y desarrollo profesional del profesorado en educación física. Pretendemos describir lo que sucede en el aula de educación física, explicar por qué ocurren determinados sucesos en las clases de educación física, comprender las consecuencias derivadas de esos sucesos y por supuesto tratar de mejorar esos procesos para conseguir mejores profesionales de la educación física.

El desempeño actual del docente requiere que las Instituciones de Formación de Profesores brinden a los estudiantes las herramientas que les permitan articular: tanto el análisis de los contenidos propios de la disciplina (reflexión epistemológica), el de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje (reflexión pedagógica), como su relación con el marco en el que se contextualizan las prácticas docentes (reflexión social). Con

esta finalidad, la propuesta curricular promueve la articulación entre las cuestiones disciplinares y la problemática de su enseñanza en contextos particulares.

De nuestra investigación surgen otras posibles que nos mueven, son principalmente las opiniones de los propios alumnos. Nos surgen interrogantes sobre los contenidos a impartir, sobre las prácticas de enseñanza, sobre los intereses de los alumnos, sobre su falta de interés, sobre sus problemas de disciplina... Podemos investigar sobre gran número de puntos relacionados con esta investigación y en un futuro cercano pasaremos a realizar.

Una futura investigación como ejemplo sería relacionar nuestra área con otras del currículo, nos estamos refiriendo a si cambia la opinión del alumno con relación a nuestra asignatura, si es una de las más aceptada, si es de las más motivadoras, si la valoración del profesor de educación física ha perdido conexión con los alumnos.

En otras posibles líneas de investigación podríamos comparar la opinión de los profesores que ejercen su trabajo en centros públicos con los que lo hacen en centros concertados o privados en relación fundamentalmente con las instalaciones y los recursos de los que disponen.

RESUMEN.

Son muchos los aspectos desarrollados y cuestionados en la investigación, son muchos los factores analizados, son muchos los interrogantes que han ido surgiendo además de los planteados.

Iniciábamos este trabajo documentando las aportaciones de las autoridades en relación al desarrollo profesional, cuáles eran las características que determinaban al buen profesional.

Continuábamos desarrollando todo lo referente a la formación de estos profesionales, en nuestro caso la formación del profesor de educación física.

Realizábamos posteriormente un repaso a la figura del profesor de educación física en nuestro contexto y en la unión europea.

Mostrábamos algunos aspectos relacionados con el conocimiento de la materia como fuente de conocimiento disciplinar y la importancia que ésta adquiere para poder desarrollar con eficacia la docencia.

Para dar el paso decisivo en el trabajo centrando el estudio en el Conocimiento Didáctico del Contenido, eje vertebrador de toda la investigación realizada.

Introducíamos también algunos aspectos a tener en cuenta en cuanto a la didáctica de la educación física y a las investigaciones relacionadas con la propia didáctica y el CDC.

A partir del desarrollo teórico, gracias a las aportaciones de los investigadores e iniciadores del Conocimiento Didáctico del Contenido, Shulman, los continuadores de sus estudios, Grosman y los del ámbito Europeo y Español, Marcelo, Bolívar, Carreiro, Acevedo... iniciábamos la investigación tras la confección y realización del cuestionario, siendo pasado éste a los profesores de educación física de la ciudad de Badajoz.

De las respuestas dadas por estos profesionales nace el resultado de la investigación. El recuento, análisis e interpretación de estos datos son el eje central del desarrollo de la investigación. Presentamos gráficas, cuadros resumen, datos, porcentajes, interpretación de datos, correlaciones, descripciones que tratan de clarificar estos resultados.

Analizamos detalladamente cada uno de los interrogantes planteados a los profesores, describiendo los datos obtenidos, presentándolos mediante gráficas y desarrollando la interpretación de esos datos.

Realizamos también correlaciones entre las diversas variables que intervienen en la investigación, centro de formación, años de experiencia, expectativas futuras de trabajo, grado de capacitación, problemas reales de aula y otros.

Concluimos la investigación realizando un repaso de las hipótesis planteadas al iniciar el trabajo, tratando de resumir todo lo expuesto en cada uno de los puntos analizados.

Y finalizamos la investigación con las conclusiones que a partir de todo el trabajo nos han ido surgiendo al analizar los datos, al observar las respuestas de los profesores, al analizar la realidad que nos encontramos en sus aportaciones. Dejamos abierta una puerta para posibles investigaciones futuras como consecuencia de esta.

Exponemos la bibliografía consultada para poder desarrollar esta investigación, los autores principalmente consultados han sido nombrados de forma reiterada en los diferentes aspectos de desarrollo.

Añadimos algunos anexos para consulta.

CAPÍTULO VI.- BIBLIOGRAFÍA.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REFERENCIAS DIGITALES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acevedo, J. A., Vazquez, A., Manassero, M. A. y Acevedo, P. (2007a). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: fundamentos de una investigación empírica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(1), 42-66.

Acevedo, J. A., Vazquez, A., Manassero, M. A. y Acevedo, P. (2007a). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 202-225.

Alliaud, A. (Febrero de 2006). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Argentina: *Universidad de San Andrés*. [Formato pdf]
<http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>

Amade Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: »Pedagogical Content Knowledge« and »Didactics of Physical Education.« *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 78-101.

Angulo, J. F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. en J.B . Martínez Rodríguez (ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95-110). Granada: Universidad de Granada.

Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia. el conocimiento de la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Benajan, P. (1986). *La formación de maestros, una propuesta alternativa*. Barcelona, Laia.

Blanco, L. y Ruiz, C. (1995). Conocimiento Didáctico del Contenido y formación del profesorado. En L. Blanco y V. Mellado (Eds.), *La formación del profesorado de*

Blández, J (1996). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Inde.

Blandez, J. (1995). *La reflexión en la formación inicial y permanente del profesorado*. Comunicación presentada al II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio. Zaragoza-Jaca. (p. 95-100).

Blasco, J. E. (2003). Las narrativas como instrumento de análisis del pensamiento del profesorado de educación física, en *CD Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz: Tenerife.

Bolíbar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *En Profesorado.: Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. Granada.

Bolívar, A. (1993) Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de Lee Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (enero-abril), 113-124.

Bolívar, A. (2004). El conocimiento de la enseñanza: explicar, comprender y transformar. *Revista Mimesis-Ciencias Humanas* (Bauru-Sao Paulo), vol 25 (1), 17-42.

Bolivar, A. Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), 1-43.

Bolivar, A. Domingo, J. y Fernández, M (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bolivar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

Bolivar, A. Fernández, M y Molina., E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.

Boned, C. J. Rodríguez, G.; Mayorga, J.L.; Merino, A.; (2004). Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte. *Valencia: III Congreso de la asociación española de Ciencias del Deporte: Hacia la convergencia europea*.

Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to Teach. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. Nueva York: Simon, Schuster y Macmillan.

Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado, en B. Biddle. T. Good. y I. Goodson (comps.), *La enseñanza y los profesores I*, 97-167. Barcelona: Paidós.

Butt, R. Raymond, D. Mccue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 99-148. Barcelona: Octaedro.

Cajas, F. (2001). Alfabetización científica y tecnología: la transposición didáctica del conocimiento tecnológico. *Enseñanza de las ciencias*, 2001, 19 (2), 243-254.

Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. C. y. C. Berliner, R.C. (editores) (Ed.), *Handbook of Educational Psychology*. New York.: Macmillan.

Cecchini, J. A. (2004). Los contenidos de la formación inicial ¿pedagógicos o de conocimiento? *En Actas del XXII Congreso Nacional de EF de la Universidad de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: de. Aique, 1997.

Chinchilla, J. L. (1991). *La Escuela Central de EF de Toledo (1919-1981)*. Tesis doctoral en microfichas, Universidad de Málaga.
ciencias y matemáticas en España y Portugal (pp. 55-66). Badajoz: Diputación Provincial.

Contreras, O. (2004) *Retos actuales de la formación del profesorado de educación física*. Coruña.

Crumb, B. (1998). “Changen in modern societes. Consequences for education and school sport” *Comunicación presentada al ASEP. Congress for wich Schooll*. Neuchatel.
de ciencias de primaria y secundaria en formación inicial. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla, Sevilla.

De Vicente, P. S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores?. *Innovación Educativa*, 3; 11-31.

Devis, J. Martos, D. y Sparkes, C. S. (2010). Socialización y proceso de construcción de la identidad profesional del educador físico de una prisión. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 73-88.

Devis, J. y Sparkes, A. (1999). Burning the book: A biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. *European Physical Education Review*. 5(2), 135-152.

Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2002 Octubre): La perspectiva biográfica como acercamiento al conocimiento de los profesores de Educación Física. *Comunicación presentada al Congreso Internacional de la AIESEP*. A Coruña. Octubre de 2002.

Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2002, Octubre): La perspectiva biográfica como acercamiento al conocimiento de los profesores de Educación Física. *Comunicación presentada al Congreso Internacional de la AIESEP*. A Coruña. Octubre de 2002.

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. *Review of Research in Education*(20), 3-56.

Fernández Balboa, J. M., & et al. (1996). Perspectives on Content Knowledge in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(9), 54-57,61.

Fernández, S. (1993). La EF en el sistema educativo español: La formación del profesorado. *Granada: Consejo General del Colegio Oficial de Profesores de EF (C.O.P.L.E.F.) de España y Universidad de Granada*.

Fraile, A. (2005). La formación colaborativa en el profesorado de educación física, en A. Sicilia y J. M. Fernández-balboa (comp.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 49-73. Barcelona: Inde.

Friedrichsen, P., & Dana, T. (2005). A substantive-level theory of highly-regarded secondary biology teachers' science teaching orientations. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 218 – 244.

Friedrichsen, P., Abell, S., Pareja, E., Brown, P., Lankford, D., & Volkman, M. (2009). Does teaching experience matter? Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 357 – 383.

García Ruso, H. M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. *Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz, Septiembre de 2003.

García Ruso, H.M. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. *Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física*. Puerto de la Cruz, Septiembre de 2003.

Gil, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

Gil, P. (2001). *Érase una vez un lamento persistente. Reflexiones de una maestra en prácticas*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Gomez, R. L., Griffey, D. C., & . (1993). Pedagogical Knowledge Structures in Prospective Teachers: Relationships to Performance in a Teaching Methodology Course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 64(No. 2.), pp. 167-177.

Goodson, I. F. (2004). El estudio de las vidas del profesorado: Problemas y posibilidades, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 297-313. Barcelona: Octaedro.

Graber, K. C. (1995). The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers: General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Teacher Education Course Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 157-178.

Graça, A., & Januario, C. (1996). *Pedagogical Content Knowledge: A Summary of the literature*. Paper presented at the Proceedings of the Lisbon AIESEP International Seminar., Lisboa.

Granda, J. T. D. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros especialistas en Educación Física en la fase preservicio y*

noveles. *Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros especialistas en Educación Física*. Universidad de Granada. 442

Grcía Ruso, H.M. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona. . Inde

Griffin, L., Dodds, P., & Rovegno, I. C. (1996). Pedagogical Content Knowledge for Teachers. Integrate Everything You Know To Help Students Learn. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(9), 58-61.

Grosman, P. L. (1995). Teachers' Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier. (1989). A study in contrast: sources of pedagogical content knowledge for secondary english. *Journal of Teacher Education.*, 40, 24-31.

Grosman, P. L. (1995). Teachers' Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford; Elsevier.

Gudmundsdottir, S. (1988). *Knowledge use among experienced teachers: four case studies of high school teaching*. Unpublished thesis, Stanford University.

Gudmundsdottir, S.(1988). Knowledge use among experienced teachers: four case studies of high school teaching. Unpublished thesis, Stanford University.

Housner, L. D. (1994). Wax on, Wax off. Conocimiento Didáctico del Contenido en el Aprendizaje Motor. *JOPERD.*, Feb.

Housner, L. D., & French, K. E. (1994). Future directions for resarch on expertise i learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46, 241-246.

Huberman, M. Thompson, C. L. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en B. Biddle. T. Good y I. Goodson (comps.), *La enseñanza y los profesores I*, 14-98. Barcelona: Paidós.

Jenkins, J. M., & Veal, M. L. (2002). Preservice teachers`PCK Development During Peer Coaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 49-68.

Jiménez, B. (1990). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona. UAB.

Jiménez, B. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona; Bosch.

Jiménez, F.J. y Saéz-López, P. (1999). Decálogo del profesor de Educación Física. En Sierra y otros: *Formación del profesorado en Educación Física*. Universidad de Huelva.

Kanter, D. E. (2009). *Doing the project and learning the content: Designing project-based science curricula for meaningful understanding*. *Science Education*. Published online. doi: 10.1002.sce.20381.

Kanter, D. E., Kemp, E., & Reiser, B. (2001). Teaching middle school human biology through biomedical engineering-based project contexts. *Paper presented at Proceedings of the 2001 American Society for Engineering Education IL/IN Sectional Conference*, West Lafayette, IN.

Kanter, D. E., Kemp, E., & Tester, K. (2006, April). Learning, teaching, and representing human biology pedagogical content knowledge. *Paper presented at Proceedings of the 2006 National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting*, San Francisco, CA.

Knowles, J. G (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 149-205. Barcelona: Octaedro.

Lagardera, F. (1992). Introducción de la Gimnástica en el Sistema Educativo Español. *En Actas del 14 Congreso Internacional de Historia de la Educación*. (pp. 82-93). Barcelona.

López, A. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. La experiencia del I.E.S "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros*. Barcelona: Octaedro.

López, I. (2002). *La EF en España: proceso de incorporación de los estudios de EF en la Universidad (1961-1992)*. Tesis doctoral: Universidad de Málaga.

Luis, J.C. (1999, septiembre). Formación del profesorado y propuestas para mejorar la actuación en Educación Física. *Comunicación presentada al XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva (p. 1399-1413).

M.E.C. (1989). *Diseños curriculares base educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1989). *Libro blanco de la reforma*, Madrid: M.E.C.

M.E.C. (1992). *DCB. Primaria. Área de EF*. Madrid: M.E.C.

Malpica, M. (1999). *El punto de vista pedagógico*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.

Marcelo, C. (1992). *Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. (Vol. 1). Santiago: Tórculo.

Marcelo, C. (1992). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In M. y. V. (ed) (Ed.), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. (Vol. 1). Santiago: Tórculo.

Martínez, L. (2005). Escenarios y biografía en la configuración de la mirada pedagógica, en A. Sicilia, A y J. M. Fernández-Balboa (comps.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 93-126. Barcelona: Inde.

Martínez, M. A. Y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. Alicante: Ecu.

Mayorga, J.L.; Merino, A.; Rodríguez, G.; Boned, C. J. (2004). “La formación en competencias. Un ejemplo práctico de la implantación de la formación en competencias en una asignatura de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.” *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la convergencia europea*. Valencia.

Mellado, V. (1994) *Análisis del conocimiento didáctico del contenido, en profesores*

Mellado, V. (1995). Concepciones de los profesores de ciencias en formación y práctica de aula. En L. Blanco y V. Mellado (Eds.), *La formación del profesorado de ciencias y matemáticas en España y Portugal* (pp. 309-325). Badajoz: Diputación Provincial.

Middleton, S. (2004). El desarrollo de una pedagogía radical. Autobiografía de una socióloga neozelandesa sobre la educación de las mujeres, en I. F. Goodson (comp.), *Historias de vida del profesorado*, 63-97. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de educación (1970). *Ley General de Educación*.

Ministerio de educación (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*.

Ministerio de Educación y Ciencia (1991). *Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE*.

Montero Mesa, L (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario, Homo Sapiens.

Montero Mesa, L. (2001). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Moral, C. (1998): *La formación para la profesión docente*. Granada, Force y Geu.

Park, S., & Oliver, J. S. (2008b). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: the effects of the NBC process on candidate Teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812–834.

Park, S., & Oliver, J.S. (2008a). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261–284.

Park, S., Chen, Y-C., & Jang, J. (2008). Developing measures of teachers' pedagogical content knowledge for teaching high school biology. *International conference of the Association for Science Teacher Education*, St. Louis, MI. January

Pascual, C. y Fernández-Balboa, J. A. (2005). La cara oculta de los formadores de profesores de Educación Física, en A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (comps.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*, 21-48. Barcelona: Inde.

Pastor, J. L. (1997). *El espacio profesional de la EF en España: génesis y formación (1883-1961)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Pastor, J. L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la EF en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Pérez Samaniego, V; Fernández Rio, J (2005). El perfil del docente en EF en el marco europeo. *En revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

Piernavieja, M. (1959). *La EF en España. Antecedentes históricos-legales*. Madrid: C. Bermejo Impresor.

Porlán, R. y Rivero, A. (1988). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Diada.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín, J. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos*. Enseñanza de las Ciencias, 15 (2).

Ramos, L. A. (1999). *La evaluación del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Universidad de Extremadura.

Rivadeneira, M. L. (2003). *Deporte, mercado laboral y formación inicial en España*. Sevilla. Wanceulen editorial deportiva.

Romero Cerezo, C; (2004). *Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. En Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, Granada.

Romero, C. (1994). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista de Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Universidad de Granada, Granada.

Rovegno, I. C. (1992a). Learning a new curricular approach: Mechanism of knowledge acquisition in preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(8), 253-264.

Rovegno, I.C. (1993). The development of curricular knowledge: A Case of problematic pedagogical content knowledge during advanced knowledge acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 1(64), 56-68.

Rovegno, I.C. (1994). Teaching within a curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3(65), 269-279.

Sala, T. (2002). *Crónica de un profesor de secundaria*. Barcelona: Península.

Sanchez Blanco, G. Valcarcel Perez, M. V. (2000). *Relación entre el conocimiento científico y el conocimiento didáctico del contenido: un problema en la formación inicial del profesor de secundaria*. Alambique (Barcelona), vol. 78, no 24, 78—86.

Sánchez, J. (2003). *Los mejores años. Peripetia vital y profesional de un profesor de BUP*. Barcelona: Octaedro.

Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Serrano, J.A. (2004). La EF en el marco de la formación de un profesor generalista o especialista. *En Actas del XXII Congreso Nacional de EF de la Universidad de A Coruña*. A Coruña: Universidad de A Coruña.

Shulman, L (1996). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *En Educational Recherche*, 15, 4-14.

Shulman, L. S (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).

Shulman, L. S. (1986) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* (February), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1).

Sicilia, A. (2001). La formación de profesorado en una era global. *Comunicación presentada al XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Murcia. (p, 1025-1036).

Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.

Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J. M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1-20.

Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE Barcelona.

Taylor, M. (1998). "Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido." *En Conocer. Polform/OIT*.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Tejada Fernández, J. (1999) "Acerca de las competencias profesionales I y II." *En Revista Herramientas*, 56, 57.

Tinning, R. (1992). Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education *Teaching*. In L.

Tinning, R. (2001). "A review of research of Physical Education Teacher and coach Education" *En International Journal of Physical Education*. 38.

V. J. Montero Mesa, J.M. (eds.) (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela.: Tórculo.

Vázquez, B. (1989). *La EF en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

Vera Lacarcel J. A. *Autobiografía, identidad docente y conocimiento...* *Revista Complutense de Educación* Vol. 21 Núm. 2 (2010) 423-441 441

Viciano, J. (1995). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*. Universidad de Granada.

Viciana, J. (2000). Principales centros de atención del profesorado de educación física en los primeros años de profesión docente. *Revista Motricidad*, 6, 107-122. Universidad de Granada.

Villar, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física. In F. V. (coord.) (Ed.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. (pp. 203-231). Cáceres: Universidad de Extremadura. 443. Camps, A. (1989). “La EF. Ese camino tortuoso que por fin ve su final”. En *Apunts Educació Física i Esports*, nº 16-17, 138-145.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase: Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

Zabalza, M.A. *Competencias docentes del profesor universitario*. Editorial Narcea, Madrid, 2002.

ANEXOS.

ANEXO 1.-PRESENTACIÓN.

ANEXO 2.-CUESTIONARIO.

ANEXO 1.-PRESENTACIÓN.
PRESENTACIÓN ENCUESTA.

Asunto: Para Dpto. Educación Física: colaboración estudio EF.

Para:

ies.aceuchal@edu.juntaextremadura.net,

luiscordoba@unex.es

emibarrera71@gmail.com

.....

Para profesores/as del Departamento de Educación Física.

Estimados compañeros,

Desde la Universidad de Extremadura estamos desarrollando un estudio que analiza la formación académica inicial y el CDC (conocimiento didáctico del contenido) en profesores/as de Educación Física. Por ello os solicitamos vuestra colaboración para cumplimentar un cuestionario on-line sobre el tema en cuestión. Es muy sencillo y sólo os llevará unos minutos. El enlace del cuestionario on-line es:

<https://.....>

Estamos enormemente agradecidos de poder contar con tu ayuda. Una vez finalizado el estudio os informaremos de los resultados.

Gracias por tu atención y colaboración.

Atentamente, Juan Pedro Mancha.

Facultad de Educación de Badajoz.

jacaly5@hotmail.com

Tel:

Universidad de Extremadura.

ANEXO 2.- CUESTIONARIO.

CUESTIONARIO PROFESORES

Desde la Universidad de Extremadura estamos desarrollando un estudio que analiza la formación académica inicial y el CDC (conocimiento didáctico del contenido) en profesores/as de Educación Física de Extremadura. Para llevarlo a cabo un compañero tuyo de secundaria pide tu colaboración cumplimentando el siguiente cuestionario.

1.- Cuál fue su universidad de formación académica inicial:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 Cáceres | <input type="checkbox"/> 4 León |
| <input type="checkbox"/> 2 Madrid | <input type="checkbox"/> 5 Otras |
| <input type="checkbox"/> 3 Granada | |

2.- ¿Cuántos años lleva usted ejerciendo activamente la docencia?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> De 1 a 3 años | |
| <input type="checkbox"/> De 4 a 6 años | <input type="checkbox"/> De 10 a 12 años |
| <input type="checkbox"/> De 7 a 9 años | <input type="checkbox"/> Más de 12 años |

3.- Cuál cree usted que hubiera sido el número de cursos académicos idóneos para su completa formación:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Dos años | <input type="checkbox"/> 4. Cinco años |
| <input type="checkbox"/> 2. Tres años | <input type="checkbox"/> 5. Más de cinco años |
| <input type="checkbox"/> 3. Cuatro años | |

4.- Cuando escogió estos estudios universitarios, le ayudó en la elección:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Ser deportista de élite | <input type="checkbox"/> 4. Vocación por la enseñanza |
| <input type="checkbox"/> 2. Un modelo de profesor | <input type="checkbox"/> 5. Vocación por el entrenamiento |
| <input type="checkbox"/> 3. Amor por la actividad física | <input type="checkbox"/> 6. Otros |

5.- Cuando inició sus estudios universitarios, su futuro lo veía en:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Docencia | <input type="checkbox"/> 4. Actividades recreativas |
| <input type="checkbox"/> 2. Entrenamiento - alto rendimiento | <input type="checkbox"/> 5. Otras |
| <input type="checkbox"/> 3. Gestión | |

6.- Entre las siguientes razones para dedicarse a la enseñanza señale las más importantes. Respuesta múltiple:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Me gusta trabajar con jóvenes | <input type="checkbox"/> Profesión con tiempo libre y más vacaciones |
| <input type="checkbox"/> Tengo vocación para este trabajo | <input type="checkbox"/> Seguridad en el puesto de trabajo |
| | <input type="checkbox"/> Otro: <input type="text"/> |

7.- Qué cualidades considera usted más importantes para el ejercicio de su profesión

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Buena preparación personal | <input type="checkbox"/> Habilidades expresivo-comunicativas |
| <input type="checkbox"/> Paciencia y comprensión | <input type="checkbox"/> Motivación y entusiasmo por la enseñanza |
| <input type="checkbox"/> Implicación con el alumnado y el centro | <input type="checkbox"/> Otras |

8.- Cree usted que hay adecuación en la práctica entre la formación que recibió y la necesidad de ésta en el trabajo diario que realiza:

- SI NO

9.-Qué considera usted necesario para mejorar profesionalmente:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Menos ratio por clase | <input type="checkbox"/> Más coordinación entre los miembros del departamento |
| <input type="checkbox"/> Más coordinación con los otros departamentos | <input type="checkbox"/> Menos horas de clase |
| <input type="checkbox"/> Más horas de clase a la semana | <input type="checkbox"/> Formación permanente |
| | <input type="checkbox"/> Otras |

10.- En los dos últimos años realizó algún curso específico de actualización:

Si

No

11.-Qué tipo de formación permanente necesitaría para mejorar:

- 1. Técnicas de enseñanza.
- 2. Perfeccionamiento didáctico.
- 3. Técnica de su especialización.
- 4. Actualización científica.
- 5. No necesito formación.

12.-Desde que organismos se impartieron esos cursos o formación permanente:

- 1. Ayuntamientos.
- 2. Sindicatos.
- 3. Universidad.
- 4. Centros de formación.
- 5. Otros.

13.-Indique el grado de satisfacción con los siguientes aspectos de su trabajo

1.Muy insatisfecho 2. Bastante insatisfecho 3. Bastante satisfecho. 4. Muy satisfecho

1. Centro en general

2. Horarios.

3. Disciplina de los alumnos.

4. Vacaciones.

5. Grado de autoridad del profesor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Expectativas de promoción. .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Contenidos a impartir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Remuneración.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Instalaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ratio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Materiales y recursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Desarrollo profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Posibilidad de usar propia iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Seguridad y estabilidad puesto de trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14.- Indique de las siguientes situaciones cuales son fuentes de problemas o dificultades en su labor docente:

	Problema	No es problema
1. Coordinación con otros profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Problema	No es problema
2. Disponer de conocimientos necesarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Disponer de medios didácticos necesario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ganarme la confianza de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Mantener la disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Dispones de recursos materiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Generar el interés de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Contenidos inadecuados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.-En su período de formación académica la principal carencia fue, señale:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1.- De práctica. | <input type="checkbox"/> 3.- De contenidos científicos. |
| <input type="checkbox"/> 2.- Didáctica. | <input type="checkbox"/> 4.- Otras |

16.-Cómo valoraría su formación en didáctica en su período universitario:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muy deficiente | <input type="checkbox"/> Completa |
| <input type="checkbox"/> Deficiente | <input type="checkbox"/> Muy completa |
| <input type="checkbox"/> Suficiente | |

17.-Cuando cree conveniente que la formación didáctica se desarrolle:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Mientras se cursa la licenciatura. . | <input type="checkbox"/> 3. Una vez aprobada las oposiciones. |
| <input type="checkbox"/> 2. Como curso post grado, tipo CAP. | <input type="checkbox"/> 4. En masters. |
| | <input type="checkbox"/> 5. Otras formas alternativas |

18.-Cuál o cuales de estos conocimientos son los que tuvieron más carencias durante su formación universitaria:

- 1. Conocimiento de los alumnos. .
- 2. Conocimiento del aprendizaje.
- 3. Conocimiento del currículum.
- 4. Conocimiento del contexto.
- 5. Conocimiento de los fines y objetivos.
- 6. Conocimiento de pedagogía.
- 7. Conocimiento del contenido específicamente pedagógico.
- 8. Conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina

19.-Cuál o cuales de estas categorías considera imprescindibles en su formación como profesional de la enseñanza:

- 1. Gestión del aula
- 2. Tareas de instrucción-enseñanza. .
- 3. Conocimiento del contenido de la materia.
- 4. Conocimiento didáctico-pedagógico.
- 5. Conocimiento de los alumnos

20.-Qué momento de su vida profesional considera más provechoso para su formación como docente:

- 1. El período de formación académica en la universidad.
- 2. Los primeros años de docencia.
- 3. Ya como profesor experimentado.

21.-Qué valoraría más al iniciar su etapa como docente:

- 1. Un profesor experto cercano
- 2. Cursos de formación
- 3. Actividades guiadas
- 4. Un departamento detrás.
- 5. Un equipo de trabajo
- 6. Otros.

22.- Valore de 1 a 5 su formación académica en los siguientes contenidos.

	1	2	3	4	5
1. Condición física y salud.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Actividades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Expresión corporal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Actividades en la naturaleza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23.- Valore de 1 a 5 su formación didáctica en los mismos contenidos.

	1	2	3	4	5
1. Condición física y salud.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Actividades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Expresión corporal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Actividades en la naturaleza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.- Valore de 1 a 10 el grado de acuerdo con la siguiente afirmación de Carreiro (1999)"Concibo al profesor de educación física como un profesional reflexivo, potador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos que le permiten realizar sus tareas docentes con autonomía y responsabilidad, deberán actuar de forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales"

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

25.-Valore de 1 a 5 la importancia de los siguientes aspectos en su labor diaria de enseñanza:

	1	2	3	4	5
25.1.- Organización y manejo de la clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
25.2.- Presentación de explicaciones claras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.3.- Asignación y revisión de trabajos y tareas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25.4.- Interacción eficaz con el alumnado por medio de preguntas, sondeos, respuestas, reacciones, elogios y críticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26.-Valore de 1 a 5 las siguientes materias cursadas durante la carrera y su posterior aplicación profesional en la docencia:

	1	2	3	4	5
26.1.- Deportes individuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.2.- Deportes colectivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.3.- Actividades en la naturaleza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. 4.- Historia de la Educación Física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.5.- Fundamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
de la E.F.					
26.6.- Primeros auxilios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.7.- Anatomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.8.- Fisiología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.9.- Biomecánica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.10.- Pedagogía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.11.- Didáctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.12.- Entrenamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.13.- Psicología	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26.14.- Expresión corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27.- Indique los dos problemas que con más frecuencia aparecen en el desarrollo de su labor profesional:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> De tipo disciplinario | <input type="checkbox"/> De comprensión del alumnado |
| <input type="checkbox"/> Sobre los contenidos de la materia | <input type="checkbox"/> La falta de interés del alumnado |

28. - Hay muchos tipos de profesor, indica dentro del cual te encontrarías:

- Se preocupa por los problemas de los alumnos, es abierto y comprensivo
- Explica con claridad, se le entiende bien, es ameno
- Disfruta con las clases, demuestra entusiasmo con lo que hace
- Es exigente, impone orden, ejerce su autoridad
- Organiza bien las clases, es ordenado, da las clases con método
- Es simpático, alegre, divertido, tiene buen humor

29.- Cuál es postura personal ante los cambios introducidos por el plan Bolonia:

- Muy necesarios
- Bastante necesarios
- Bastante innecesarios
- Muy innecesarios
- No conozco bien

30.- La profesión docente ha cambiado mucho en los últimos años, valore su grado de capacitación profesional ante esos cambios:

- Muy incapacitado
- Bastante incapacitado
- Bastante capacitado
- Muy capacitado

