

# ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

**Pedro Sáenz-López Buñuel**

Universidad de Huelva

**RESUMEN:** La formación del profesorado es un campo de estudio que se encuentra en pleno auge, debido a la influencia que los docentes tienen en la calidad de la enseñanza. En el campo de la Educación Física, la evolución de los modelos de formación ha sido muy similar al resto de áreas de conocimiento. También pueden coincidir las estrategias de formación del profesorado que intentamos analizar, aplicándolas a la Educación Física.

También describimos brevemente una investigación en la que hemos utilizado diversas estrategias en un programa de formación permanente. Los participantes destacaron fundamentalmente dos: los grupos de discusión y la supervisión de expertos.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Estrategias de formación. Educación física.

## STRATEGIES FOR TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION

**SUMMARY:** Teacher training is a field of research, which is very popular at the moment because of the influence that teachers have on the quality of teaching. In the field of Physical Education the evolution of teaching models has been very similar to other disciplines. It is also possible that the strategies for teacher training, which we try to analyze, coincide by applying them to Physical Education. We also describe shortly a research, in which we used diverse strategies in a program of permanent training. The participants highlighted basically two strategies: the discussion groups and the supervision by experts.

**KEY WORDS:** Teacher Training. Teaching strategies. Physical Education.

## INTRODUCCIÓN

El profesor es la pieza clave en un sistema escolar y en cualquier Reforma Educativa, ya que es quien filtra, con su personalidad y su profesionalidad, el con-

junto de influencias que reciben los alumnos y alumnas en el aula (1). Parece que una sociedad que aspire a mejorar no puede dejar a un lado, o en segundo plano, la formación de sus maestros y maestras, ya que ésta tendrá gran repercusión en el desarrollo de la sociedad misma.

Villar define la Formación del Profesorado como el proceso de “enseñar a los alumnos de los programas formativos cómo deben aprender a enseñar” (2). En un análisis más reciente y exhaustivo, Marcelo habla del “campo de conocimientos, investigación y de propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la Didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores en formación o en ejercicio se implican, individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (3). Para Stenhouse, “no es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor” (4). Por tanto, se hace necesario una correcta formación de profesores y profesoras que garantice el éxito y la calidad de la enseñanza.

En esta línea, Gimeno afirma que la formación del profesorado “es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo a niveles cualitativos, con decisivas y claras proyecciones sobre la calidad de la enseñanza” (5). También Arnold insiste en que la eficacia de un currículum depende de las decisiones que el profesor tome y de la calidad de la enseñanza proporcionada (6).

El proceso de formación del profesorado va pasando por diversas fases que Sharom Feiman sintetiza en cuatro (7):

1. *Fase de preentrenamiento*. Corresponde a las influencias que el futuro profesor ha vivido como alumno y como hijo y cuya importancia, en algunos casos, es extraordinaria. Este autor afirma que la preparación formal no es suficiente para eliminar totalmente el impacto de algunas experiencias que se obtienen en esta fase.

(1) Cfr. Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, INDE, Barcelona, 1996

(2) Villar, L.M.: *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*, Universidad de Granada, 1990, p. 36.

(3) Marcelo, C.: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, PPU, Barcelona, 1994, p.183.

(4) Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987, p.103.

(5) Gimeno, J.: “La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas universitarias de Formación del Profesorado de EGB”, *Revista de Educación*, nº 269 (1982) p. 77.

(6) Cfr. Arnold, P.J.: *Educación física, movimiento y currículo*, M.E.C. – Morata, Madrid, 1990.

(7) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1995, p.18.

(8) Debesse, M.: *Un problema clave de la educación escolar contemporánea*. En Debesse, M. y

2. *Fase de preservicio o formación inicial.* Es la etapa de preparación en instituciones específicas en las que el futuro profesor adquiere los conocimientos teóricos y realiza las prácticas de enseñanza.

3. *Fase de inducción o iniciación a la enseñanza.* Son las primeras experiencias docentes, durante las cuales los profesores aprenden a enseñar mediante mecanismos de supervivencia inducidos de la propia práctica.

4. *Fase de servicio.* Se refiere a la vida profesional del profesor y todas las actividades de formación que intenten un perfeccionamiento de su enseñanza.

Esta formación que transcurre, como hemos visto, durante toda la vida del profesor, se va consiguiendo a través de tres posibilidades (8) que, aunque son complementarias, tienen cada una de ellas una importancia determinada en cada fase de la Formación del Profesorado:

a) *Autoformación.* Desarrollo interior por el que el individuo se configura a sí mismo teniendo bajo control los fines, procesos e instrumentos de su propia formación. Esta posibilidad está relacionada con la fase de preentrenamiento y tradicionalmente con la formación permanente.

b) *Heteroformación.* Perfeccionamiento a través de influencias externas que forman al individuo sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. Normalmente se relaciona con la metodología utilizada en la formación inicial.

c) *Interformación.* Mejora por una acción realizada en equipo y por la que predomina la influencia mutua. Esta posibilidad sería especialmente interesante en la formación permanente.

Para responder al cómo afrontar la Formación del Profesorado, Marcelo (9) enumera una serie de principios que se debería cumplir:

- Proceso continuo.
- Integración de los contenidos académicos y disciplinares y la formación pedagógica.
- Integración teoría-práctica.
- Isomorfismo entre formación del profesor y la educación que ha de desarrollar.
- Formación del profesorado como un proceso social y dinámico.
- Individualización.
- Supervisión.
- Indagación-reflexión.

(8) Cfr. Debesse, M.: *Un problema clave de la educación escolar contemporánea.* En Debesse, M. y Miralel, G. (Eds.): *La formación de los enseñantes*, Oikos-Tau, Barcelona, 1982, pp. 13-34.

(9) Cfr. Marcelo, C.: *Introducción a la Práctica Reflexiva de los profesores principiantes.* En Marcelo, C. (Dir.): *El primer año de enseñanza*, G.I.D., Sevilla, 1990, pp. 3-20.

(10) Montero Mesa, L.: *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profe-*

Podemos considerar, como afirma Montero (10), que la Formación del Profesorado es un campo de conocimiento práctico, emergente y homologable como científico en función de los procesos de investigación utilizados. En su estudio, Del Villar (11) confirma que las investigaciones realizadas sobre este tópico tienen una vida corta, y recuerda que Gage, en su primer *Handbook of Research Teaching* (12), no incluía ningún apartado referente a la formación del profesorado y que es en el *Second Handbook of Research Teaching* donde Travers (13) dedica un capítulo a sintetizar los estudios sobre este tema. Desde entonces, los avances han sido importantes hasta el punto de que recientemente aparece el *Handbook of Research on Teacher Education* específico de formación del profesorado. Esta obra coordinada por Sikula (14) contiene 48 capítulos en más de 1000 páginas y abarca temas como el campo de estudio de la formación del profesorado, la formación inicial, las influencias del contexto, la diversidad o las líneas de investigación que surgen a partir de este campo. La idea de actualidad de la formación del profesorado la comparte Calderhead (15) quien confirma que en ECER 95 y 96 éste ha sido uno de los temas más tratados.

## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los modelos de formación del profesorado y los paradigmas de investigación han tenido una evolución similar en Educación Física respecto a los estudios de docentes de otras áreas de conocimiento. Así lo consideran autores como Kirk quien afirma que “la Educación Física, en particular, carece de los estudios empíricos suficientes” (16). También Bain considera que “la formación de los profesores en Educación Física ha venido de la mano o ha sido tomada de investigaciones genéricas de la formación del profesorado” (17). Vamos a comenzar este apartado dando un breve repaso a la formación del profesorado de Educación Física para, a continuación, analizar más detenidamente la formación inicial, la formación permanente y los problemas específicos de los principiantes.

- (10) Cfr. Montero Mesa, L.: *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional*. En *Actas Symposiun sobre Prácticas Escolares*, Poio (Pontevedra), 1987.
- (11) Cfr. Del Villar, F.: *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada., 1993.
- (12) Gage, en su primer *Handbook of Research Teaching* de 1963.
- (13) *Second Handbook of Research Teaching*, de 1983.
- (14) Cfr. Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996.
- (15) Cfr. Calderhead, J.: “La investigación educativa en Europa en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, nº 312 (1987) pp. 9-19.
- (16) Kirk, D.: *Educación Física y Currículo*, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia, 1990, p. 49.
- (17) Bain, L.L.: *Physical education teacher education*. En *Handbook of Research on Teacher Education. A project of the Association of Teacher Educators*, Macmillan Publishing Company, Nueva York, 1990, p.757.

Al realizar un repaso histórico a la investigación en la formación del profesor de Educación Física, destaca Siedentop quien, siguiendo el paradigma proceso-producto, intenta modificar los comportamientos profesionales buscando la máxima competencia (18). Las conductas docentes más significativas para ser entrenadas son: 1) aumentar la frecuencia de “feedbacks”, 2) disminuir las interacciones negativas entre el profesor en prácticas y sus alumnos, 3) aumentar la frecuencia de interacciones positivas y 4) reducir el tiempo gastado en la organización de la clase. En esta línea de investigación, Medina Casaubón (19) cita a autores como McKenzie o Currens (20).

Otro importante investigador de gran influencia en nuestro país ha sido Pieron (21) quien, en la misma línea, intenta describir lo que ocurre en la clase de Educación Física tratando de mejorar las destrezas docentes. No obstante, Contreras piensa que este autor dulcifica este paradigma a través de variables mediacionales como el “Tiempo de Aprendizaje Académico” (22).

Este autor cita numerosos autores y estudios realizados bajo este paradigma como, por ejemplo los trabajos de Graham y Heimerer, Toussignant y Brunelle, Jewett & Bain o Carreiro da Costa (23).

Igual que ha ocurrido con la evolución de los paradigmas en la investigación de la formación del profesorado, profesionales de la Educación Física como Ruiz Pérez critican esta línea de investigación tradicional (24). Evans recopila diversos estudios sobre sociología de la Educación Física de vertiente claramente interpretativa (25) lo que supuso un cambio en la metodología de la investigación en esta área de conocimiento que continuaron otros autores como Lawson, Tinning o Sparkes (26).

(18) Cfr. Siedentop, D.: *Developing teaching skills in Physical Education*, Mayfield, Palo Alto (USA), 1983.

(19) Medina Casaubón, J.: *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, 1995.

(20) Cfr. *Ibid.*

(21) Pieron, M.: *Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*, UNISPORT, Málaga, 1988.

(22) Contreras, O.R.: *La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la Formación del profesorado*. En Romero, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Wanceulen, Sevilla, 1994, pp. 73-78.

(23) Cfr. *Ibid.*

(24) Cfr. Ruiz Pérez, L.M.: “Conductas motrices, aprendizaje y Educación Física: Reflexiones”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 20 (1988), COPLEF, Madrid, p. 21.

(25) Cfr. Evans, J. (Ed.): *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education*, The Falmer Press, London, 1986.

(26) Cfr. Lawson, H.A.: “Future Research on Physical Education Teacher Education Professors”, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 10, nº 3 (1991) pp. 229-248; Sparkes, A.: *Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación*, en Barbero, J.I. (Coord.): *II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en E.F.*, UNISPORT, Málaga, 1993, pp. 73-92; Tinning, R.: “Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesor de educación física”, *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 15 (1994). INEF Castilla y León, pp. 44-48.

En consonancia con estos autores, Bain reconoce que en la formación de profesorado de Educación Física las últimas tendencias se dirigen hacia aquellos estudios relacionados con la perspectiva teoría-crítica, es decir, investigaciones de orientación cualitativa (27). El objetivo es ayudar a los profesores a resolver problemas añadiendo un proceso de reflexión crítica en la enseñanza y fomentando la investigación-acción.

En el contexto español, Contreras realiza un repaso general sobre la investigación educativa en Educación Física citando las fases por las que ha pasado y la temática de las Tesis Doctorales más significativas en relación con la formación del profesorado. Culmina diciendo que ya está en el “mismo camino que el resto de la investigación educativa, (...) y que es el momento de abordar investigaciones que supongan avances al campo de la Didáctica General desde el punto de vista de nuestra propia Didáctica Específica de la Educación Física” (28). La plena incorporación de esta área de conocimiento a la investigación educativa la confirma Imbernón, quien considera que “debemos convencernos de que los avances recientes en la articulación de la Educación Física como ‘campo de estudio’ están actualmente suficientemente bien establecidas para ser considerada como un área de interés académico y merecedora por sí misma de estudio” (29).

## ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO APLICADAS A LA E.F.

Las estrategias de formación son los procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales (30). Para Rodríguez (31), el desarrollo profesional debe edificarse sobre dos pilares básicos: la reflexión y la cooperación. De entre las estrategias de formación del profesorado que describe este autor, hemos seleccionado las que consideramos más aplicables a la Educación Física.

### La Reflexión

Actualmente, el elemento común más citado por los investigadores en relación a la formación del profesorado es la reflexión. Para Marcelo, “se ha popularizado

(27) Cfr. Bain, L.L.: *The impact and implications of Research on Teaching and Education in Physical Education*. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (A.E.R.A.), Boston, 1990.

(28) Contreras, O.R.: *La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la Formación del profesorado*. En Romero, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Wanceulen, Sevilla, 1994, p.77.

(29) Imbernón, F.: “Reflexiones sobre la Educación Física y la reforma educativa”, *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 30, INEFC (1992) p.69.

(30) Cfr. Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C.: *Aprender a Enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla, 1993.

(31) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.

(32) Marcelo, C.: Introducción a la Práctica Reflexiva de los profesores Principiantes. En MARCELO,

tanto que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación del profesorado que no incluyan de una u otra forma dicho concepto” (32). Por tanto, este autor recomienda incluir en programas de formación elementos instruccionales que propicien la educación del profesor reflexivo en su práctica, y en sus decisiones (33).

Pensar es citar lo que no se percibe y la mejor manera de pensar la denomina Dewey pensamiento reflexivo (34). Éste comienza con un estado de duda inicial, seguido de un acto de busca o investigación que se basa en la experiencia y el conocimiento a disposición del sujeto. Por tanto, el pensamiento reflexivo impulsa a la investigación.

Para este autor, la escuela es muy rígida y estrecha y no permite desarrollar el pensamiento ni la espontaneidad. Schön confirma que existe una falta de conexión entre la preparación en la Facultad y las competencias prácticas reales (35) lo que se traduce en una insatisfacción de los profesores. La enseñanza es, para este autor, un “arte” ya que debe mostrar competencia en situaciones prácticas inciertas, singulares y conflictivas. A esta realidad se une la necesidad inherente de desarrollo y renovación que tiene el profesorado. Schön afirma que este conjunto de problemas deben solucionarse, a través de la reflexión en la acción (36). Denomina “conocimiento en la acción” a lo que revelamos en nuestras acciones inteligentes, pero sin reflexión. Sin embargo, “reflexión en la acción” es “pensar sobre la acción”.

Mingorance, Mayor y Marcelo (37) o Marcelo y Parrilla (38) coinciden con Schön al considerar el profesor reflexivo como el que se pregunta las cosas, indaga, busca alternativas, tiene mente abierta, entusiasmo, responsabilidad, acepta, sintetiza, analiza, toma decisiones y resuelve problemas.

El siguiente problema que plantean Wear y Harris es cómo enseñar a reflexionar a los docentes y estudiantes (39). Para conseguirlo, se utilizan instrumentos

(32) Marcelo, C.: *Introducción a la Práctica Reflexiva de los profesores principiantes*. En Marcelo, C. (Dir.): *El primer año de enseñanza*, G.I.D., Sevilla, 1990, p.4.

(33) Cfr. Marcelo, C.: *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987.

(34) Cfr. Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Piados, Barcelona y Buenos Aires, 1989.

(35) Cfr. Schön, D.A.: *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós y MEC, Madrid y Barcelona, 1992.

(36) Cfr. *Ibid.*

(37) Cfr. Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C.: *op. cit.*

(38) Cfr. Marcelo, C. y Parrilla, A.: *El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. En A.A.V.V.: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991.

(39) Cfr. Wear, S.B. & Harris, J.C.: “Becoming a Reflective Teacher: The Role of Stimulated Recall”, *Action in Teacher Education*, vol. 16, nº 2 (1994) pp. 205-221.

(40) Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de*



como la elaboración de planificaciones, grabaciones en audio, diarios, análisis de los cambios, etc. El recuerdo de hechos de una sesión es una parte importante de la reflexión. Por tanto, el uso de la denominada estimulación del recuerdo hace que los estudiantes y docentes sean más reflexivos. Blández sintetiza en tres los tipos de reflexión: interiorizada (uno mismo), verbal (debates) y escrita (diarios) (40).

Williams considera que la implicación e importancia de la reflexión en la Educación Física es igual que en otras áreas (41), en las que se ha investigado mucho. Podemos considerarlo como un mecanismo de mejora en la ejecución de habilidades del profesor, y por consiguiente de aprendizaje de los alumnos. Autores como Pascual o Viciana analizan la importancia de la reflexión como el elemento central en la formación del profesor de Educación Física (42). En este sentido, Sebren concluye su investigación destacando la importancia de la reflexión en los estudiantes, siendo más efectiva cuando se realiza tras una fase inicial de aprendizaje en la que se adquieren unos conocimientos básicos (43).

Simco o Pultorak (44) introducen la reflexión crítica como la estrategia de formación dentro de un programa inductivo para profesores de primaria y secundaria en su primer año de docencia de esta asignatura. Pieron concluye que sólo con una práctica reflexiva un profesor se convertirá en experto (45).

En definitiva, la importancia de la reflexión viene reflejada incluso en documento de carácter normativo como el Plan Anual de Formación Permanente del

- (39) Cfr. Wear, S.B. & Harris, J.C.: "Becoming a Reflective Teacher: The Role of Stimulated Recall", *Action in Teacher Education*, vol. 16, nº 2 (1994) pp. 205-221.
- (40) Cfr. Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, INDE, Barcelona, 1996
- (41) Cfr. Williams, E.A.: "The Reflective Physical Education Teacher Implications for Initial Teacher Education", *Physical Education Review*. Vol. 16, nº 2 (1993) pp.137-144.
- (42) Cfr. Pascual, C.: *Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión*. En Romero, S. (Coord.) *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Wanceulen, Sevilla, 1994; o Viciana, J.: *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*, Tesis Doctoral inédita, Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, 1996.
- (43) Cfr. Sebren, A.: "Preservice Teachers' Reflections and Knowledge Development in a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.14 (1995) p. 281.
- (44) Cfr. Simco, N.: "Professional Profiling and Development in the Induction Year", *British Journal of Inservice Education*, vol. 21, nº 3 (1995); o Pultorak, E.G.: "Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers", *Journal of Teacher Education*, vol. 44, nº 4 (1993) pp. 288-295.
- (45) Cfr. Pieron, M.: "El asesoramiento pedagógico. Pedagogía de las actividades físicas y deportivas", *Boletín de información y documentación Unisport*, nº 20 (1992) pp. 3-46.
- (46) Citado por Viciana, J.: o.c.



Profesorado (46) o el propio M.E.C., donde se afirma que “el modelo de formación que se propone parte de una reflexión del profesorado sobre su práctica docente...” (47).

## Reflexión en grupo

Un paso más en la reflexión es para Veal hacerlo en grupo compartiendo problemas, experiencias y soluciones (48). Esta estrategia colaborativa de interacción entre colegas debe desarrollarse en un ambiente no problemático y fuera del horario escolar (49). Las actividades que se pueden hacer en grupo van desde el intercambio de ideas (grupos de discusión), hasta la realización de trabajos concretos en equipo (grupos de trabajo).

Los grupos de discusión consisten en un intercambio de ideas y opiniones de un grupo reducido de personas que tienen interés común para discutir sobre un tema. “Los miembros de un grupo de discusión interaccionan y comparten una información que posiblemente no podríamos obtener por medio de entrevistas individuales, cuestionario u otras técnicas de recogida de datos” (50).

Uno de los aspectos positivos de compartir experiencias y preocupaciones con otros profesores principiantes es que, según Marcelo, ayuda a superar el citado “choque con la realidad” (51). Este autor afirma que “diferentes investigadores plantean que la cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores” (52).

Las características de un grupo de discusión las sintetiza Medina Casaubón en las siguientes (53):

- Debe tener un mínimo de homogeneidad para mantener la simetría de la relación de los componentes del grupo.

- Debe tener un mínimo de heterogeneidad para asegurar la diferencia nece-

(46) Citado por Viciano, J.: o.c.

(47) M.E.C.: *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, M.E.C. y C.I.D.E. Madrid, 1989, p.106.

(48) Cfr. Veal, M.L.: “Reflection Groups in a Teacher Preparation Program”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, CA, 1995.

(49) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.

(50) Krueger, R.A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Pirámide, Madrid, 1991, p. 46.

(51) Marcelo, C.: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, PPU, Barcelona, 1994.

(52) *Ibid.*, p. 163

(53) Cfr. Medina Casaubón, J.: *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, 1995, p. 80)

(54) Viciano, J.: o.c.

sario en todo proceso de habla.

- El grupo debe ser reducido, normalmente entre 5 y 10.
- Favorecer un clima relajado, de confianza, no hostil.
- Deben recogerse los *datos cualitativos* para su posterior análisis.
- Se obtendrán las *conclusiones* más o menos consensuadas al final de la reunión.

En la memoria de actividades de formación permanente del profesorado en el curso 93-94, Viciano detecta que la actividad preferida en los docentes de Educación Física son los grupos de trabajo con gran diferencia entre las demás (54). Esto justifica la utilización de esta estrategia en numerosos programas formativos como los descritos por Veal o Vera (55).

### Aprender sobre su propia práctica

La actual reforma considera prioritaria la formación permanente en los propios centros educativos que, siguiendo a Escudero (56), los hace más democráticos a la vez que se les ofrece más autonomía. Esta descentralización es analizada y defendida por Jiménez y Bernal, quienes destacan la importancia de vincular a la universidad en estos proyectos con el objetivo de unir la teoría impartida durante la formación inicial con la práctica necesaria durante la formación permanente (57).

Los programas para principiantes no han tenido, según Guskey (58), una repercusión importante en su tarea docente. Por tal razón, propone programas mixtos en los que se integren una parte de conocimientos o habilidades, pero que estén contextualizados para que sean aplicados por el profesorado. Henson comenta los numerosos beneficios y los cambios de conducta que produce el convertir al profesor en investigador en su propia aula (59).

Esta idea de una formación práctica la ratifican Holdaway y otros quienes afirman que “se aprende a hacer haciendo” y “se aprende a enseñar, enseñando” (60). Estos

(54) Cfr. Viciano, J.: o.c.

(55) Veal, M.L.: “Reflection Groups in a Teacher Preparation Program”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, CA, 1995; Vera, J.: *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia, 1988.

(56) Cfr. Escudero, J.M.: “La formación en centro e innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, 220 (1993).

(57) Cfr. Jiménez, J. y Bernal, J.L. “Formación permanente del profesorado”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202 (1992).

(58) Cfr. Guskey, T.R. : *Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix*. In Guskey, T.R. & Huberman, M.: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*, Teacher College, Columbia University, New York and London, 1995, pp.114-130.

(59) Henson, K.T.: *Teachers as researchers*, en Sikula, J. (Ed.). *Handbook Of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, pp. 53-63.

(60) Holdaway, E.A., Johnson, N.A., Ratsoy, E.W. & Friesen, D.: “The Value of an Intership Program for Beginning Teachers”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 16, nº 2, (1994) p. 216.

autores diseñan un programa de preparación para principiantes muy exhaustivo, a largo plazo e inductivo. Estos programas deben ser activos, es decir, los asistentes deben examinar ideas y ejemplos, analizar sus prácticas o ayudar resolver situaciones que se planteen y no sólo escuchar (61). Para conseguirlo, Mingorance, Mayor y Marcelo opinan que un programa de formación para principiantes debería tener: reuniones, seminarios, observaciones propias, asistencia a clase de otros e intervención de un profesor mentor. Su investigación se plantea en el contexto universitario, pero estas características pueden ser aplicables a otros niveles (62).

En Educación Física, también Onofre y Carreiro da Costa recomiendan que los programas de profesores “requieren atender a problemas específicos y prácticos de la enseñanza” (63).

### La supervisión

La supervisión clínica es una estrategia colaborativa en la que participa el profesor principiante con un profesor experto (64). Waite expone que en su nacimiento era más tecnológica, pero ha evolucionado hacia un proceso más reflexivo de colaboración entre colegas donde el más experto entrevista al principiante fomentando su capacidad de reflexión, detectando errores y buscando soluciones para aplicarlas en la siguiente sesión. Según este autor, actualmente se utiliza en estudios de tendencia cualitativa (65).

El supervisor puede ser un profesor del centro o un profesor de universidad. En cualquier caso, las funciones del supervisor son tres: aconsejar, enseñar y entrenar (66).

Siguiendo a Rodríguez, un ciclo de supervisión clínica consta de cuatro fases (67):

- (61) Cfr. Zeichner, K.M.: *Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado*. En Marcelo, C. (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Servicio Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988, pp.43-51.
- (62) Cfr. Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C.: *Aprender a Enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla, 1993.
- (63) Contreras, O.M. y Carreiro Da Costa, F.: *El concepto de auto-eficacia de los profesores de Educación Física en la enseñanza interactiva. Un estudio exploratorio*. En Delgado, M.A. (ed.): *Actas Congreso Científico Olímpico – 1992, vol. III: Pedagogía y Educación Física Comparada*, I.A.D., Málaga, 1995, p. p.111.
- (64) Cfr. Sánchez Moreno, M<sup>a</sup>.R.: *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1993.
- (65) Cfr. Waite, D.: *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*, The Falmer Press, London and Washinton, 1995.
- (66) Según Weller, citado por Waite, D.: *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*, The Falmer Press, London and Washinton, 1995.
- (67) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1995.
- (68) Waite, D.: *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*, The Falmer

1. *Entrevista de planificación.* Se concretan los objetivos del profesor y lo que se va a observar.

2. Observación. Mediante instrumentos previamente seleccionados. Waite (68) especifica que puede ser más o menos participante según la intención del estudio.

3. Análisis. Estudio de los datos recogidos de forma independiente por el supervisor y el profesor observado.

4. Entrevista de análisis. Reconstrucción de lo realizado exponiendo los aspectos detectados y comprometiéndose a realizar las modificaciones oportunas.

La supervisión también contribuye, según Waite (69) a facilitar la socialización del profesor mientras que Siens & Ebmeier (70) consideran que es un vehículo para el desarrollo profesional y la mejora como profesores.

Autores como Marcelo o Sánchez (71) citan algunos beneficios de la supervisión en profesores principiantes, como más satisfacción, más capacidad intelectual, mejora técnica, más confianza. Estas investigaciones desarrollan un programa en el que utilizan la tríada: supervisor universitario, profesor tutor y principiante. Se realizan entrevistas y prácticas reflexivas. La supervisión en profesores principiantes estudia los mecanismos de socialización, fomentando así profesores reflexivos con capacidad de autoanálisis y de resolver problemas. Además, comenta Martin, sólo con un correcto asesoramiento, los profesores principiantes se atreverán a plantearse desafíos en su enseñanza que tiende a ser demasiado tradicional (72).

Esta estrategia parte de la necesidad que los profesores principiantes tienen de ser asesorados y tener algún apoyo en su centro escolar, según exponen Schmidt & Knowles (73). Esta supervisión puede ser de un compañero del centro o de un experto externo. Cuando es por parte de profesores universitarios tiene la ventaja de unir la formación inicial con la realidad (74). Si esta supervisión la desarrolla un

(68) Cfr. Waite, D.: *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*, The Falmer Press, London and Washinton, 1995.

(69) Ibid.

(70) Cfr. Siens, C.M. & Ebmeier, H.: "Development Supervision and the Reflective Thinking of Teachers", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 11, nº 4 (1996) p. 315.

(71) Marcelo, C.: *Introducción a la Práctica Reflexiva de los profesores Principiantes*. En Marcelo, C. (Dir.): *El primer año de enseñanza*, G.I.D., Sevilla, 1990, pp. 3-20; o Sánchez Moreno, M<sup>a</sup>.R.: *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1993.

(72) Cfr. Martin, S.: "Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 2, nº1 (1996) pp. 41-56.

(73) Cfr. Schmidt, M. & Knowles, J.G.: "Four Women's Stories of "Failure" as Beginning Teachers", *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, nº 5 (1995) pp. 429-444.

(74) Cfr. Gomez, M.L.: "Reflections on Research for Teaching: collaborative inquiry with a novice teacher", *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, nº 1 (1990) pp. 45-55.

(75) Citado por Geva-May, I. & Dori, Y.J.: "Analysis of an Induction Model", *British Journal* (1996).

compañero del centro tiene la ventaja de la contextualización y la integración en la escuela.

Tras estudiar programas de inducción para profesores principiantes en diversos países, Nichols (75) sugiere un modelo de inducción con un mentor interno, otro externo y encuentros frecuentes entre principiantes. Por ejemplo, el programa implantado por Wubbels (76) en Holanda para profesores de secundaria en su primer año de enseñanza estaba basado en un mentor del propio centro coordinado con supervisor externo. Se incluyeron observaciones de clases y reuniones para comentar las mismas. Según Lemma, la supervisión de un compañero es importante como demuestra en el estudio de casos que investiga, pero insuficiente si el programa de formación no se completa con otros aspectos, principalmente orientados a mejorar las relaciones con el entorno (77).

En Educación Física también se utiliza la supervisión en programas para novatos. Es el caso de autores como Napper-Owen & Phillips o Randall (78), quien a su vez cita numerosas investigaciones que utilizan la supervisión sistemática, ya que ayuda a disminuir la ansiedad de los principiantes y los efectos negativos de la fase de supervivencia. Pieron también recomienda este tipo de supervisión formal con un asesor pedagógico al frente (79).

## La investigación-acción

El origen de esta estrategia se le atribuye a Dewey (80), aunque Blández aporta que el término fue acuñado por Lewin en 1946 (81). Viciana define la investigación-acción como “un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos en relación con una situación problemática de clase o la escuela, con objeto de mejorar la enseñanza y promover el desarrollo profes-

(75) Citado por Geva-May, I. & Dori, Y.J.: “Analysis of an Induction Model”, *British Journal* (1996).

(76) Cfr. Wubbels, Th.; Créton, H.A.; Hooymayers, H.P.: “A School-based Teacher Induction Programme”, *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, nº1 (1987) pp. 81-94.

(77) Cfr. Lemma, P.: “The Cooperating Teacher as Supervisor: A Case Study”, *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, nº 4 (1993) pp. 329-342.

(78) Cfr. Napper-Owen, G.E. & Phillips, D.A.: “A Qualitative Analysis of the Impact of Induction Assistance on First-Year Physical Educators”, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, nº 3 (1995) pp. 305-327; Randall, L.E.: *Systematic Supervision for Physical Education*, Human Kinetics Books, Champaign, Illinois, 1992.

(79) Cfr. Pieron, M.: “El asesoramiento pedagógico. Pedagogía de las actividades físicas y deportivas”, *Boletín de información y documentación Unisport*, nº 20 (1992) pp. 3-46.

(80) Citado por Viciana, J.: o.c.

(81) Cfr. Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, INDE, Barcelona, 1996.

(82) Viciana, J.: *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*, Tesis Doctoral inédita, Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, 1996, p. 78.

(83) Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.

sional del equipo docente” (82).

Por consiguiente, la meta de esta estrategia es la comprensión y solución de los problemas prácticos que tiene el profesor en el aula y la oportunidad de que ellos mismos puedan desarrollar sus propias teorías sobre la enseñanza (83).

Este autor estructura la investigación acción en una especie de espiral que puede no tener fin, como tampoco lo tiene el aprendizaje. Las fases que debe tener son:

- Planificación.
- Acción.
- Observación.
- Reflexión.

Diferentes autores comparten la existencia de tres posibilidades en la investigación-acción (84):

1. El maestro que de forma individual desarrolla una investigación en su clase debido a un problema o una inquietud que le motiva a la misma.

2. Un grupo de profesores de un mismo centro con inquietudes comunes emprenden este proceso de forma cooperativa.

3. Un profesor o grupo investigan en relación permanente con un investigador principal (asesor del CEP o profesor universitario). Ésta es la más característica de las investigaciones de los últimos años.

El uso de la investigación-acción alienta a los profesores a desarrollar una enseñanza más reflexiva teniendo el docente un papel protagonista como investigador en el aula (85). Además de la reflexión, Blández piensa que esta estrategia aumenta la motivación profesional, la autoestima y rompe con la soledad docente (86). Por éstas y otras razones Tinning recomienda utilizar la reflexión en Educación Física a través de la investigación-acción (87).

(83) Cfr. Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 2000.

(84) Cfr. Viciano, J.: o.c., p.80.

(85) Cfr. Gore, J. & Zeichner, K.: "Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States", *Teaching and teacher education*, vol. 7, n° 2 (1991) pp. 119-136.

(86) Cfr. Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, INDE, Barcelona, 1996

(87) Cfr. Tinning, R.: "Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesor de educación física", *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, n° 15 (1994), INEF Castilla y León, pp. 44-48.

(88) Ruiz Pérez, L.M.: "Investigación y planificación curricular en Educación Física y Deporte. Validez

Para conseguir que el profesor sea un investigador en su propia aula, Ruiz Pérez acierta al indicar que “desmitificar la investigación es el primer paso para que profesores y profesoras se acerquen a ella de forma crítica y reflexiva” (88). Para Delgado, hace unos años era impensable hablar de investigación en el perfil formativo de los profesores de Educación Física (89), pero en la actualidad se incluyen materias para enseñar a los docentes a investigar sobre su propia práctica.

### Los cursos de perfeccionamiento

Esta estrategia es la más utilizada y paradójicamente la menos investigada (90). Continúa este autor afirmando que con la dinámica tradicional, que consiste en asistir a ponencias en las que profesores expertos exponen sus teorías sobre la enseñanza, la influencia real en la práctica de las escuelas es mínima.

No obstante, Viciano, a pesar de detectar numerosos problemas en la formación permanente, descubre que un 80% de profesores de Educación Física encuestados recomendarían asistir a los cursos de formación en los que han participado (91). También consideran que han adquirido conocimientos a través de estas actividades y que son aplicables a su docencia. No obstante, muestra una alta correlación entre los profesores que recibieron una metodología de exposición magistral con los que mantienen una valoración general baja de la formación permanente. Fraile también detecta una tendencia positiva de los docentes en Educación Física hacia los cursos de perfeccionamiento (92).

En cualquier caso, las orientaciones actuales de los cursos de formación, recomiendan complementarlos con otras estrategias de formación que han obtenido mejores resultados en cuanto a su influencia en las conductas y actitudes docentes como la reflexión, la supervisión clínica o los grupos de discusión.

### El estudio de casos

Esta estrategia de formación no es nueva en otras profesiones como abogados o médicos, pero sí es una innovación en la formación del profesorado con un creciente interés en las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado (93). El

(88) Ruiz Pérez, L.M.: “Investigación y planificación curricular en Educación Física y Deporte. Validez y pertinencia de los datos sobre desarrollo de la competencia motriz”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 0 (1993), Gymnos y COPLEF, pp. 33.

(89) Cfr. Delgado Noguera, M.A.: “La investigación sobre la práctica docente en la enseñanza de la Educación Física”, *Revista Educación Física y Deportes*, vol. 4, nº 1 (1997), p.5.

(90) Cfr. Rodríguez, J.M.<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.

(91) Cfr. Viciano, J.: o.c.

(92) Cfr. Fraile, A.: *El maestro de educación física y su cambio profesional*, Amarú, Salamanca, 1995.

(93) Cfr. Merseth, K.K.: *Cases and Case Methods in Teacher Education*. En Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, pp. 722-744; Shulman, J.H.: “Case Methods in Teacher Education”, *Harvard Educational Review*, vol. 63, nº 3 (1993) pp. 370-371.



estudio de caso es, para Marcelo y Parrilla, el estudio sistemático y en profundidad de un caso individual (centro escolar, grupo de profesores o barrio) con carácter interactivo, psicosocial y dinámico (94). Citan a Walker quien lo define breve y gráficamente como “el examen de un ejemplo en acción” (95). Es examen porque se examina, es ejemplo porque abarca una unidad de estudio y es acción porque es dinámico. Las características las sintetizan estos autores en:

- Totalidad. Referida a la integridad fenomenológica.
- Particularidad. Peculiaridad de cada caso.
- Realidad. Trata de acercarse y de explicarla.
- Participación. Del investigador y de los sujetos.
- Negociación. Durante el estudio.
- Confidencialidad. anonimato de los participantes.
- Accesibilidad. Informes para audiencias no especializadas (96).

Las ventajas del estudio de casos para estos autores son: conecta la teoría con la práctica, reconoce la complejidad del entramado social, puede constituir una base de datos para múltiples propósitos, induce a la acción y a la mejora y produce resultados accesibles.

Por el contrario, los inconvenientes más comunes son: la falta de validez externa al no conseguir la generalización científica, la inestable precisión y exactitud con que los resultados representan lo que se pretendía, la escasa consistencia y estabilidad de las situaciones que podrían influir en los datos si los procedimientos no son claros y el peligro de dejarse arrastrar por la inercia de la situación. Las soluciones a estos problemas de generalización, según Jenkins y Kemmis (97), son la coherencia interna del caso que permitiría que éste sea transferible a otros casos.

El estudio de caso también se convierte en la investigación cualitativa en un método muy útil para estudiar el conocimiento práctico de los profesores (98) para diagnosticar problemas, proporcionar conocimientos o complementar estudios cuantitativos.

En las investigaciones etnográficas es muy común estudiar casos concretos para conocer mejor la realidad educativa. El estudio de casos se ha convertido, por tanto,

(94) Cfr. Marcelo, C. y Parrilla, A.: *El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. En A.A.V.V.: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991.

(95) *Ibid.*, p. 12.

(96) *Ibid.*, p. p.14.

(97) Citados por Viciano, J.: o.c.

(98) Cfr. Medina Casaubón, J.: *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, 1995.

(99) Cfr. Feldman, A.: “Practical Theories, Practical Paradigms, and Teacher Education”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1992; Kuzmic, J.: “A beginning teacher’s search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, an empowerment”, *Teaching & Teacher Education*, vol.10, nº1 (1994), pp. 15-27.

(100) Zabalza, M.A.: *Los diarios de clase*, PPU, Barcelona, 1991.

en una estrategia muy común en los programas de inducción para profesores principiantes (99).

## Diario

El diario aparece con gran fuerza dentro del paradigma del “pensamiento del profesor”, siendo un elemento importante del desarrollo del profesor al ser considerado por Zabalza como un instrumento privilegiado de autoevaluación del profesor (100). Se convierte en un elemento facilitador del proceso reflexivo, integrador de la teoría y la práctica, supone un espacio de intersección entre el pensamiento y la acción. Escribir el diario permite reconstruir la experiencia y reexaminarla atendiendo a características que pudieron ser ignoradas previamente. Zabalza afirma que una de las ventajas del diario es la inmediatez. Para Medina Casaubón el diario es “el documento personal más utilizado en investigación didáctica pues aporta información de la estructura y funcionamiento del conocimiento práctico de los profesores” (101).

Este autor realiza algunas recomendaciones a la hora de utilizar el diario como instrumento de investigación:

- Complimentarlo el mismo día de la clase para facilitar el recuerdo. Cada día al menos una carilla, siendo libre su extensión.
- Seleccionar el contenido que puede ser sobre todos o algunos de estos temas: sentimientos y estados de ánimo, actividades de enseñanza y metodología, la dinámica de clases, incidentes críticos, otros temas de interés. La evolución debe ser de la descripción a la reflexión.
- Libertad para elegir el formato. Aunque hay otra estructura que consta de cinco pasos: 1º) descripción del suceso, 2º) respuesta afectiva, 3º) respuesta cognitiva, 4º) acción desarrollada y 5º) reflexión sobre el proceso completo.
- Garantizar el anonimato de los autores, evitando relacionar su realización con cualquier tipo de evaluación.
- Utilizar la triangulación metodológica comprobar la veracidad de las afirmaciones.
- Contrastar la interpretación por, al menos, dos investigadores.

Para Rodríguez (102), el diario cumple una buena función de comunicación entre supervisor-grupo aunque debe haber una preparación previa. Zabalza (103) piensa que supone un buen elemento para la reflexión, pero no suficiente. También Del Villar advierte la necesidad de demostrar si existe conexión entre el pensamiento

(100) Cfr. Zabalza, M.A.: *Los diarios de clase*, PPU, Barcelona, 1991.

(101) Medina Casaubón, J.: o.c., p.122.

(102) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1995.

(103) Zabalza, M.A.: o. c.

(104) Del Villar, F.: *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada., 1993.

(105) Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué,

de los docentes y su conducta en el aula (104).

La capacidad de reflexión que fomenta la elaboración de diarios insta a autores como Rodríguez (105) a considerarlo como una estrategia formativa, siendo el método central de su estudio (106).

## Observación

La observación es algo cotidiano que puede convertirse en un instrumento de investigación deliberado y sistemático (107). Depende del objetivo que se busque, de quién la utilice y de cómo se utilice. Medina Casaubón considera la observación como “el procedimiento mediante el cual podemos obtener información de diferentes técnicas que ayuden a la percepción del observador” (108).

Para Pieron el estudio del acto de enseñanza utiliza como principal instrumento de investigación la observación de acontecimientos o comportamientos (109), siendo especialmente importante en Educación Física como también comenta Taylor.

La modalidades de observación las describen Anguera, Spredley o Patton (110):

-*Observación no participante o externa.* El investigador está ajeno a la acción. Puede ser directa o indirecta.

-*Observación participante pasiva.* El investigador entra en la situación observada, pero con un papel pasivo, es decir sin intervenir en ningún momento.

-*Observación participante activa.* El observador puede participar en la acción mientras la observa.

-*Autoobservación.* Cuando se observa a uno mismo.

Para Marcelo y Parrilla, la observación cualitativa permite “el acceso al significado e interpretación de acciones, fenómenos y hechos” (111). Debe tener un fin, pero el acceso al campo se realizará sin una concepción previa de lo que creemos

(105) Cfr. Rodríguez, J. M<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.

(106) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1995.

(107) Evertson, C.M. & Green, J. L.: *La observación como indagación y método*. En Wittrock, M.C. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós Educador-M.E.C., Barcelona, 1989.

(108) Medina Casaubón, J.: *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, 1995, p. 60.

(109) Cfr. Pieron, M.: *Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*, UNISPORT, Málaga, 1988.

(110) Citados por Parrilla, M<sup>a</sup> A.: *Análisis de los procesos de clase. Una perspectiva ecológica*. En Marcelo, C.: *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos*, Cincel, Madrid, 1992, pp. 227-257.

(111) *Ibid.*, p. 25.

(113) Graham, G.; Hopple, Ch.; Manross, M. & Sitzman, T.: “Novice and Experienced Children’

que va a ocurrir, como sucede en la observación cuantitativa. En este sentido, la observación participante constará de, al menos, tres fases: acceso al campo, trabajo de campo (qué observar) y registro de los datos (diarios, notas de campo, etc.).

La observación puede estar facilitada o complementada por un vídeo (112). Esta herramienta permite la revisión de hechos que pueden haber pasado desapercibidos. Se utiliza también en las entrevistas de estimulación del recuerdo con lo que no sólo sirve para recoger datos o describir, sino también para reflexionar individual o colectivamente.

## El teaching portfolios

Esta herramienta que promueve la reflexión ha experimentado una gran atención en publicaciones y Congresos, según Rodríguez (113). Para Riggs es “una colección de evidencias que constituye un argumento convincente de que esta persona es competente o ha hecho progresos hacia ese estado” (114). Es un documento que contiene la planificación, las actividades desarrolladas, preguntas de los profesores y respuestas reflexivas de los estudiantes respecto a lo que va ocurriendo.

La información de los portfolios puede tener deberes de los alumnos, exámenes, cuestionarios, autoevaluación, cintas de vídeo, etc. Incluso se podrían incorporar documentos de elementos externos como padres o asesores. Este instrumento también es útil en los procesos de asesoramiento porque permite establecer un diálogo entre el mentor y el profesor novel.

Por ejemplo, Turner recomienda el empleo de este instrumento en los programas inductivos para profesores principiantes para colaborar en el desarrollo de sus competencias (115). Otros autores como Krausa o Mokhysti (116) lo aplican en programas para estudiantes y concluyen su utilidad para reflexionar y para unir la teoría con la práctica.

(112) Cfr. Graham, G.; Hopple, Ch.; Manross, M. & Sitzman, T.: “Novice and Experienced Children’ Physical Education Teacher: Insights Into Their Situational Decision Making”, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12 (1993) pp. 197-234.

(113) Cfr. Rodríguez, J.M<sup>º</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.

(114) Riggs, I. et al.: “Teacher Portfolios: Assesment and Support of New Teachers”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, New York, 1996, p.12.

(115) Cfr. Turner, M.: “Profiling Induction”, *British Journal of In-service Education*, vol. 21, n<sup>º</sup> 2 (1995).

(116) Cfr. Krausa, S.: “Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers’ Early Comprehension of the Portfolio Process”, *Journal of Teacher Education*, vol 47, n<sup>º</sup> 2, (1996) pp. 130-138; Mokhysti, K.; Yollin, D.; Bull, K. & Montgomery, D.: “Portfolio Assesment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers’ Knowledge and Attitudes”, *Journal of Teacher Education*, vol 47, n<sup>º</sup> 4 (1996) pp. 245-251.

(118) Bain, L.L.: Physical education teacher education. En *Handbook of Research on Teacher*

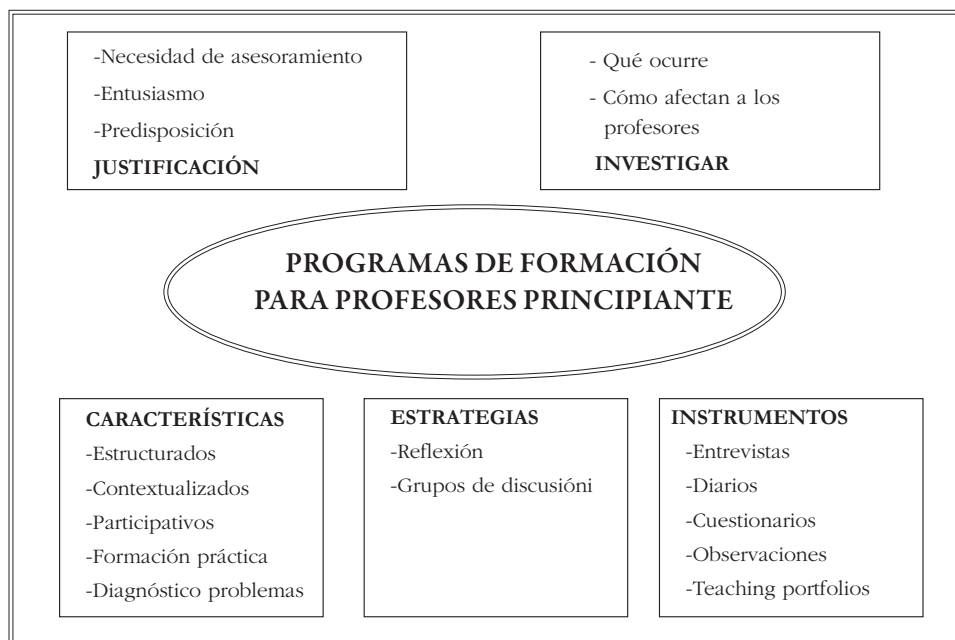


Gráfico 1: Características de los programas de formación para principiantes

En el gráfico 1, resumimos las características presentadas a lo largo de este apartado y que pueden incluirse en un Programa de Formación para Profesores Principiantes.

En el campo de la Educación Física, Bain analiza algunos programas de formación de profesores y concluye que existen serios problemas en la preparación de profesores (117). En el siguiente apartado queremos sintetizar una investigación sobre formación del profesorado centrándonos en las conclusiones del estudio con relación a la utilización de diversas estrategias de formación.

## UN ESTUDIO DE CASOS

Queremos analizar de forma práctica las estrategias descritas presentando una parte de los resultados de una investigación desarrollada en la Universidad de Huelva que se dividió en dos fases. La primera consistió en diagnosticar los problemas más significativos del maestro principiante de Educación Física. Para ello utilizamos cuestionarios y entrevistas. La segunda fase consistió en diseñar y llevar a cabo un curso de formación en el que se utilizaron distintas estrategias como curso de formación, reflexión, estudio de casos, grupos de discusión, ciclos de supervisión,

(117) Cfr. Bain, L.L.: *Physical education teacher education*. En *Handbook of Research on Teacher Education*. A project of the Association of Teacher Educators, Macmillan Publishing Company, Nueva York, 1990, pp. 757-781.

(119) Veal, M.L.: "Reflection Groups in a Teacher Preparation Program". Paper presented at the

investigación-acción. Este curso fue evaluado a través de entrevistas, cuestionarios y el análisis de grupos de discusión. El número de asistentes fue de 11 maestros en activo.



Gráfico 2: Estrategias de formación utilizadas en nuestro estudio

El curso de formación tuvo una duración de tres meses y se dividió en tres partes. La primera consistió en sesiones teóricas que se desarrollaban a través de grupos de discusión fomentando la reflexión en grupo. La segunda parte fue práctica, y la desarrolló cada maestro en su centro teniendo que completar un diario de sus clases desarrolladas en este tiempo. Por otra parte, se pidieron materiales de clase intentando aplicar el "teaching portfolios". De los participantes se seleccionaron tres casos a los que se observaron a través de dos ciclos de supervisión de expertos utilizando el esquema de la investigación-acción.

La tercera parte fueron tres sesiones de evaluación en las que se aplicaron cuestionarios, entrevistas y reflexión en grupo. Lo que más se destaca del curso es la metodología que ha dado la posibilidad de participar activamente, de reflexionar colectivamente y de fomentar las relaciones. Este dato se corrobora en la evaluación colectiva del curso en las opiniones de los maestros seleccionados. Esta valoración coincide con la investigación de Veal (118) que también utiliza la reflexión en grupo. Prácticamente igual de positivos se valoran las relacionadas con la organización.

(118) Cfr. Veal, M.L.: "Reflection Groups in a Teacher Preparation Program". Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, CA, 1995.

(120) Viciano, J.: o.c.

Los contenidos del curso están un poco menos valorados, quizás debido a la metodología inductiva que hemos empleado. No obstante, la media de algunas respuestas sigue siendo muy satisfactoria como por ejemplo el ítem 4 que señala que no se han aburrido. En definitiva, el último bloque de "ítems" del cuestionario de evaluación del curso, nos indica que el grado de satisfacción del curso ha sido, en general, muy alto y que el curso lo recomendarían.

En una pregunta abierta que incluye uno de los cuestionarios que aplicamos, se destacan positivamente aspectos como la participación, el haber podido compartir problemas y soluciones, el clima cordial y distendido que se creó o la metodología.

La necesidad de formación también ha sido una constante en las opiniones de los maestros. El curso lo han valorado muy positivamente gracias a la participación y a la aportación de los expertos que, en algún caso, ha hecho cambiar alguna opinión a los principiantes.

## CONCLUSIONES

Coincidimos con una de las conclusiones de la investigación de Viciano (119) respecto a que las diferentes estrategias formativas son productivas para la formación permanente del profesorado de Educación Física. El estudio de casos, la asistencia a los profesores o la cooperación entre colegas son métodos adecuados para incluirlos en los programas de formación del profesorado para mejorar las competencias de los principiantes (120). En el gráfico 3, sintetizamos la opinión de los participantes en nuestra investigación con respecto a las estrategias formativas utilizadas.



Gráfico 3: Conclusiones sobre las estrategias formativas utilizadas en nuestro estudio

En primer lugar, el curso de formación ha sido evaluado muy satisfactoriamente

(119) Cfr. Viciano, J.: o.c.

(120) Cfr. Cochran, K.F.: "Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation", *Journal of Teacher Education*, vol. 46, nº 4 (1993) p. 270.

(122) Cirigliano, G.F. y Villaverde, A.: *Dinámica de grupos y Educación*, Humanitas, Buenos Aires,



por los maestros participantes. Por otra parte, la experiencia del seguimiento realizado en los ciclos de supervisión ha resultado altamente satisfactoria para los tres docentes seleccionados. Destacaron, particularmente, la posibilidad de observarse desde fuera y de reflexionar sobre los errores. Consideramos que estos comentarios junto con la valoración positiva del curso justifican la necesidad de programas de formación para profesores principiantes.

La dinámica de los grupos de discusión ha resultado muy interesante y enriquecedora porque se han compartido con total libertad opiniones, experiencias y sugerencias. Según Cirigliano y Villaverde, “quienes participan en una discusión de grupo aprenden mucho más, con mayor rapidez y mucho menos hostilidad y resentimiento para con las personas que los inducen a realizar ese cambio” (121). En la sesión 8 del curso de formación y en los cuestionarios de evaluación del curso, se ha valorado positivamente la cohesión del grupo gracias al clima creado y la posibilidad de aprender de los demás compañeros.

En definitiva, los datos de la evaluación del curso refuerzan la necesidad de programas de formación indicada por Marcelo quien denuncia que la Administración Educativa sigue sin ofertar actividades de formación que completen la preparación de los profesores principiantes que están en fase de prácticas (122). Una política de programas de formación para principiantes ayudaría en gran medida al desarrollo profesional (123). Vonk piensa que sólo si la experiencia es positiva conseguirán los profesores principiantes un óptimo desarrollo profesional (124).

Como síntesis de las estrategias analizadas, podemos destacar las características que debe tener la formación permanente según el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (125):

1. *Continuidad.*
2. *Centrada* en la actividad cotidiana del *aula.*
3. Conectar con las *características específicas* del puesto de trabajo de cada docente.
4. Trabajar en “*equipos docentes*”.
5. *Ser participativa.*
6. *Ser flexible* y diversa en las ofertas y en los instrumentos a emplear.

(121) Cirigliano, G.F. y Villaverde, A.: *Dinámica de grupos y Educación*, Humanitas, Buenos Aires, 1996, p. 143.

(122) Cfr. Marcelo, C. (Coord.): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. P.P.U. Barcelona, 1995, p. 5.

(123) Cfr. Gold, Y.: *Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction*. En Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, p. 587.

(124) Cfr. Vonk, J.H.C.: “Conceptualizing novice teachers’ professional d. A base for supervisory interventions”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, 1995.

(125) Cfr. Marcelo, C. (Coord.): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, P.P.U. Barcelona, 1995.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, P.J. : *Educación física, movimiento y currículo*, M.E.C. – Morata, Madrid, 1990.
- Bain, L.L.: *Physical education teacher education*. En *Handbook of Research on Teacher Education. A projet of the Association of Teacher Educators*, Macmillan Publishing Company, Nueva York, 1990, pp. 757-781.
- Bain, L.L.: *The impact and implications of Research on Teaching and Education in Physical Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association (A.E.R.A)*, Boston, 1990.
- Blández, J.: *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*, INDE, Barcelona, 1996
- Calderhead, J.: “La investigación educativa en Europa en los últimos diez años”, *Revista de Educación*, nº 312 (1987) pp. 9-19.
- Cirigliano, G.F. y Villaverde, A.: *Dinámica de grupos y Educación*, Humanitas, Buenos Aires, 1996.
- Cochran, K.F.: “Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation”, *Journal of Teacher Education*, vol. 46, nº 4 (1993) pp. 263-270.
- Contreras, O.R.: *La investigación en la enseñanza de la Educación Física. Especial consideración de la Formación del profesorado*. En Romero, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Wanceulen, Sevilla, 1994, pp. 73-78.
- Debesse, M.: *Un problema clave de la educación escolar contemporánea*. En Debesse, M. y Miarale, G. (Eds.): *La formación de los enseñantes*, Oikos-Tau, Barcelona, 1982, pp. 13-34.
- Delgado Noguera, M.A.: “La investigación sobre la práctica docente en la enseñanza de la Educación Física”, *Revista Educación Física y Deportes*, vol. 4, nº 1 (1997) pp. 5-6.
- Del Villar, F.: *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada., 1993.
- Dewey, J.: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Piados, Barcelona y Buenos Aires, 1989.
- Elliot, J.: *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 2000.
- Escudero, J.M.: “La formación en centro e innovación educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220 (1993).
- Evans, J. (Ed.): *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology education*, The Falmer Press, London, 1986.
- Evertson, C.M. & Green, J.L.: *La observación como indagación y método*. En Wittrock, M.C. (Coord.): *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Paidós Educador-M.E.C., Barcelona, 1989.

- Feldman, A.: "Practical Theories, Practical Paradigms, and Teacher Education". Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1992.
- Fraile, A.: *El maestro de educación física y su cambio profesional*, Amarú, Salamanca, 1995.
- Geva-May, I. & Dori, Y.J.: "Analysis of an Induction Model", *British Journal* (1996).
- Jimeno, J.: "La Formación del Profesorado en la Universidad. Las Escuelas universitarias de Formación del Profesorado de EGB", *Revista de Educación*, nº 269 (1982).
- Gold, Y.: *Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction*. En Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, pp. 548-594.
- Gomez, M.L.: "Reflections on Research for Teaching: collaborative inquiry with a novice teacher", *Journal of Education for Teaching*, vol. 16, nº 1 (1990) pp. 45-55.
- Gore, J. & Zeichner, K.: "Action Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education: A Case Study from the United States", *Teaching and teacher education*, vol. 7, nº 2 (1991) pp. 119-136.
- Graham, G.; Hopple, Ch.; Manross, M. & Sitzman, T.: "Novice and Experienced Children' Physical Education Teacher: Insights Into Their Situational Decision Making", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 12 (1993) pp. 197-234.
- Guskey, T.R. : *Professional Development in Education. In Search of the Optimal Mix*. In Guskey, T.R. & Huberman, M.: *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. Teacher College. Columbia University. New York and London, 1995, pp.114-130.
- Henson, K.T.: *Teachers as researchers*, En Sikula, J. (Ed.). *Handbook Of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, pp. 53-63.
- Holdaway, E.A., Johnson, N.A., Ratsoy, E.W. & Friesen, D.: "The Value of an Intership Program for Beginning Teachers", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 16, nº 2, (1994) pp. 205-221.
- Imbernón, F.: "Reflexiones sobre la Educación Física y la reforma educativa", *Apunts: Educació Física i Esports*, nº 30, INEFC (1992) pp. 69-70.
- Jiménez, J. y Bernal, J.L. "Formación permanente del profesorado", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 202 (1992).
- Kirk, D.: *Educación Física y Currículo*, Servei de Publicacions, Universitat de Valencia, 1990.
- Krausa, S.: "Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process", *Journal of Teacher Education*, vol 47, nº 2, (1996) pp. 130-138.
- Krueger, R.A.: *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*, Pirámide, Madrid, 1991.
- Kuzmic, J.: "A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, an empowerment", *Teaching & Teacher Education*, vol.10, nº1 (1994), pp. 15-27.

- Lawson, H.A.: "Future Research on Physical Education Teacher Education Professors", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 10, nº 3 (1991) pp. 229-248,
- Lemma, P.: "The Cooperating Teacher as Supervisor: A Case Study", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 8, nº 4 (1993) pp. 329-342.
- Marcelo, C.: *Planificación y enseñanza. Un estudio sobre el pensamiento del profesor*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1987.
- Marcelo, C.: *Introducción a la Práctica Reflexiva de los profesores Principiantes*. En Marcelo, C. (Dir.): *El primer año de enseñanza*, G.I.D., Sevilla, 1990, pp. 3-20.
- Marcelo, C.: *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, PPU, Barcelona, 1994.
- Marcelo, C. (Coord.): *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, P.P.U. Barcelona, 1995.
- Marcelo, C. y Parrilla, A.: *El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica*. En A.A.V.V.: *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1991.
- Martin, S.: "Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?", *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 2, nº1 (1996) pp. 41-56.
- Medina Casaubón, J.: *Influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado de Educación Física. Un estudio preliminar*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada, 1995.
- Merseth, K.K.: *Cases and Case Methods in Teacher Education*. En SIKULA, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996, pp. 722-744.
- Mingorance, P.; Mayor, C. y Marcelo, C.: *Aprender a Enseñar en la Universidad. Un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla*, Grupo de Investigación Didáctica, Universidad de Sevilla, 1993.
- M.E.C.: *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado*, M.E.C. y C.I.D.E. Madrid, 1989.
- Mokhysti, K.; Yollin, D.; Bull, K. & Montgomery, D.: "Portfolio Assesment in Teacher Education: Impact on Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes", *Journal of Teacher Education*, vol 47, nº 4 (1996) pp. 245-251.
- Montero Mesa, L.: *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial: sentido curricular y profesional*. En *Actas Symposiun sobre Prácticas Escolares*, Poio (Pontevedra), 1987.
- Napper-Owen, G.E. & Phillips, D.A.: "A Qualitative Analysis of the Impact of Induction Assistance on First-Year Physiscal Educators", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 14, nº 3 (1995) pp. 305-327.
- Onofre, M. y Carreiro da Costa, F.: *El concepto de auto-eficacia de los profesores de Educación Física en la enseñanza interactiva. Un estudio exploratorio*. En

- Delgado, M.A. (ed.): *Actas Congreso Científico Olímpico – 1992, vol. III: Pedagogía y Educación Física Comparada*, I.A.D., Málaga, 1995, pp. 106-112.
- Parrilla, M<sup>a</sup>A.: *Análisis de los procesos de clase. Una perspectiva ecológica*. En Marcelo, C.: *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de Investigación y Análisis de Datos*, Cincel, Madrid, 1992, pp. 227-257.
- Pascual, C.: *Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión*. En Romero, S. (Coord.): *Didáctica de la Educación Física: Diseños curriculares en Primaria*, Wanceulen, Sevilla, 1994.
- Pieron, M.: *Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*, UNISPORT, Málaga, 1988.
- Pieron, M.: “El asesoramiento pedagógico. Pedagogía de las actividades físicas y deportivas”, *Boletín de información y documentación Unisport*, nº 20 (1992) pp. 3-46.
- Pultorak, E.G.: “Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers”, *Journal of Teacher Education*, vol. 44, nº 4 (1993) pp. 288-295.
- Randall, L.E.: *Systematic Supervision for Physical Education*, Human Kinetics Books, Champaign, Illinois, 1992.
- Riggs, I. et al.: “Teacher Portfolios: Assesment and Support of New Teachers”. Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, New York, 1996.
- Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 1995.
- Rodríguez, J.M<sup>a</sup>: *Bases y Estrategias de Formación Permanente del Profesorado*, Regué, Huelva, 1997.
- Ruiz Pérez, L.M.: “Conductas motrices, aprendizaje y Educación Física: Reflexiones”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 20 (1988), COPLEF, Madrid, pp.20-27.
- Ruiz Pérez, L.M.: “Investigación y planificación curricular en Educación Física y Deporte. Validez y pertinencia de los datos sobre desarrollo de la competencia motriz”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, nº 0 (1993), Gymnos y COPLEF, pp. 33-43.
- Sáenz-López, P.: *La formación del maestro principiante especialista en educación física*, Tesis Doctoral inédita, Universidad de Sevilla, 1998.
- Sánchez Moreno, M<sup>a</sup>.R.: *La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores y principiantes*, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 1993.
- Schmidt, M. & Knowles, J.G.: “Four Women’s Stories of “Failure” as Beginning Teachers”, *Teaching & Teacher Education*, vol. 11, nº 5 (1995) pp. 429-444.
- Schön, D.A.: *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós y MEC, Madrid y Barcelona, 1992.

- Sebren, A.: "Preservice Teachers' Reflections and Knowledge Development in a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course", *Journal of Teaching in Physical Education*, vol.14 (1995) pp. 286-283. Human Kinetics Publishers, INC.
- Shulman, J.H.: "Case Methods in Teacher Education", *Harvard Educational Review*, vol. 63, nº 3 (1993) pp. 370-371.
- Siedentop, D.: *Developing teaching skills in Physical Education*, Mayfield, Palo Alto (USA), 1983.
- Siens, C.M. & Ebmeier, H.: "Development Supervision and the Reflective Thinking of Teachers", *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 11, nº 4 (1996) pp. 299-319.
- Sikula, J. (Ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Educators, New York, 1996.
- Silverman, S. & Skonie, R.: "Research on Teaching in Physical Education: an Analysis of Published Research". Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.*, San Francisco, 1995.
- Simco, N.: "Professional Profiling and Development in the Induction Year", *British Journal of Inservice Education*, vol. 21, nº 3 (1995).
- Sparkes, A.: *Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación*. En Barbero, J.I. (Coord.): *II encuentro UNISPORT sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en E.F.*, UNISPORT, Málaga, 1993, pp. 73-92.
- Stenhouse, L.: *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid, 1987.
- Tinning, R.: "Reflexionando sobre nuestra práctica: enseñanza reflexiva, investigación-acción y formación del profesor de educación física", *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 15 (1994). INEF Castilla y León, pp. 44-48.
- Turner, M.: "Profiling Induction", *British Journal of In-service Education*, vol. 21, nº 2 (1995).
- Veal, M.L.: "Reflection Groups in a Teacher Preparation Program". Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, CA, 1995.
- Vera, J.: *El profesor principiante*, Promolibro, Valencia, 1988.
- Viciano, J.: *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física en un programa de formación permanente colaborativo*, Tesis Doctoral inédita, Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Granada, 1996.
- Villar, L.M.: *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*, Universidad de Granada, 1990.
- Vonk, J.H.C.: "Conceptualizing novice teachers' professional d. A base for supervisory interventions". Paper presented at the *Annual Meeting of the A.E.R.A.* San Francisco, 1995.

- Waite, D.: *Rethinking Instructional Supervision: Notes on Its Language and Culture*, The Falmer Press, London and Washinton, 1995.
- Wear, S.B. & Harris, J.C.: "Becoming a Reflective Teacher: The Role of Stimulated Recall", *Action in Teacher Education*, vol. 16, nº 2 (1994) pp. 205-221.
- Williams, E.A.: "The Reflective Physical Education Teacher Implications for Initial Teacher Education", *Physical Education Review*. Vol. 16, nº 2 (1993) pp.137-144.
- Wubbels, Th.; Créton, H.A.; Hooymayers, H.P.: "A School-based Teacher Induction Programme", *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, nº1 (1987) pp. 81-94.
- Zabalza, M.A.: *Los diarios de clase*, PPU, Barcelona, 1991.
- Zeichner, K.M.: *Estudio sobre la contribución de programas de formación al aprendizaje del profesorado*. En Marcelo, C. (ed.): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Servicio Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1988, pp. 43-51.