

## Importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor de educación física

**Luís Manuel da Cruz Murta<sup>1</sup> \*, Pedro Sáenz-López Buñuel<sup>2</sup> y José Antonio Rebollo González<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Departamento de Artes, Humanidades e Desporto (Escola Superior de Educação, **Instituto Politécnico de Beja, Portugal**)

<sup>2</sup> Departamento de Didácticas Integradas (Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte, **Universidad de Huelva, España**)

**Email:** [lmurta@ipbeja.pt](mailto:lmurta@ipbeja.pt) \*(autor de correspondencia)

**RESUMEN:** El estudio del desarrollo profesional del profesorado ha ganado mucha importancia en las últimas décadas, constituyéndose como objeto de investigación de mucho significado en el área de la educación. En esta investigación el objetivo principal fue identificar importancia que los docentes atribuyen a las diferentes experiencias personales, profesionales y de formación hacia su desarrollo como profesor de educación física (EF). La presente investigación ha sido realizada en dos regiones de España y Portugal, provincia de Huelva y distrito de Beja, respectivamente, habiendo participado un total de 193 profesores de EF (122 de Beja y 71 de Huelva). Se utilizó un cuestionario basado en el proyecto TALIS (OCDE, 2010a). Los resultados obtenidos permiten destacar que el profesorado de EF, de las dos regiones de España y Portugal, identifican el desarrollo profesional del profesor como un proceso continuo para el cual concurren una multitud de experiencias y factores, atribuyendo gran importancia e impacto, para su desarrollo y desempeño docente, a la experiencia profesional y a la formación permanente.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional, Formación permanente, Formación del profesorado

### **Importance attributed to personal, professional and training experiences for development as a physical education teacher**

**ABSTRACT:** The study of the professional development of the teaching staff has gained much importance in the last decades, constituting itself as an object of research of great significance in the area of education. In this research the main objective was to identify the importance that teachers attribute to different personal, professional and training experiences towards their development as a physical education (PE) teacher. The present investigation has been carried out in two regions of

Spain and Portugal, province of Huelva and district of Beja, respectively, having participated a total of 193 PE teachers (122 from Beja and 71 from Huelva). A questionnaire based on the TALIS project (OECD, 2010a) was used. The results obtained allow us to highlight that PE teachers, from the two regions of Spain and Portugal, identify the teacher's professional development as a continuous process for which a multitude of experiences and factors concur, attributing great importance and impact to their development and teaching performance, professional experience and permanent training.

**KEY WORDS:** Professional development, Permanent training, Teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

La acción del profesorado, reconocido como un profesional reflexivo, es determinada por sus pensamientos, creencias, juicios y decisiones, que influyen en su acción docente (Broko y Shavelson, 1988; Januário, Anacleto, y Henrique, 2009; Marcelo, 1987; Pereira, 2008). Esta influencia no se reduce a la intervención en la enseñanza, también determina la forma en la que el profesor construye su conocimiento y consecuentemente su desarrollo profesional (Pereira, 2008, 2011). Se señala aquí la importancia del estudio de los procesos de pensamiento de los profesores para conocer mejor lo que piensan, en qué creen y como todo ello determina su posición hacia su desarrollo profesional.

En el proceso de formación del profesorado, la formación permanente (FP) adquiere cada vez más un papel prioritario. Para Januário, Anacleto y Henrique (2009) el desarrollo profesional no empieza, ni termina en la formación inicial, debiendo entenderse como un proceso complejo, continuado y evolutivo.

Estudios como lo efectuado en la Universidad de Cambridge relativo a la percepción del estatus del profesorado y de la enseñanza (Hargreaves et al., 2007) señalan la importancia atribuida por los mismos profesores a su desarrollo profesional refiriendo-se a ello cómo un potenciador dese mismo estatuto y del significado que le es atribuido por los demás actores del sistema educativo.

Es cada vez más claro, como lo subrayan algunos autores (Day, 1999; Sparks, 2002; Villegas-Remser, 2003), que el desarrollo profesional del profesor, también designado "Desarrollo Profesional Permanente" (Armour y Makopoulou, 2012; Armour, Quennerstedt, Chambers, y Makopoulou, 2017; Sachs, 2009), está estrictamente asociado a los cambios educativos en la escuela, teniendo un importante y positivo impacto en la mejoría de las aprendizajes e, consecuentemente en el suceso escolar dos alumnos. Como indica Sachs (2009) "cuando el aprendizaje está en el centro de la actividad de enseñanza, fácilmente se asume que o Desarrollo Profesional Continuo de los profesores debería ser una prioridad, tanto para los sistemas educativos, como para los propios profesores" (p. 100). En esta línea de pensamiento, Armour y Makopoulou (2012) refieren que siendo la profesión de profesor, por definición, un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, los profesores deben estar en la

vanguardia del desarrollo profesional, pudiendo inclusive constituirse como un ejemplo para los demás profesionales.

En un contexto de permanente evolución y reflexión sobre la temática del desarrollo profesional docente, es trascendente profundizar sobre su importancia y sobre el efecto que ese desarrollo profesional tiene sobre el trabajo del profesor. En este sentido, surgen algunas preguntas: ¿cómo se sitúan los profesores de educación física (EF) hacia su desarrollo profesional? ¿Qué importancia le atribuyen a los distintos componentes del desarrollo profesional? En base a estas cuestiones, el objetivo principal de este estudio fue identificar la importancia que estos docentes atribuyen a las diferentes experiencias personales, profesionales y de formación hacia su desarrollo como profesor de EF.

## 2. MÉTODO

### 2.1. Diseño

Se empleó metodología cuantitativa (cuestionarios) y el diseño del estudio fue descriptivo y transversal.

### 2.2. Participantes

Para abordar el análisis comparado sobre el desarrollo profesional de los profesores de Educación Física de España y de Portugal, se delimitó la población de estudio, por cuestiones metodológicas y de disponibilidad de recursos, a profesores de EF que trabajan en la enseñanza secundaria en la provincia de Huelva (España) y en la enseñanza básica y secundaria en el distrito de Beja (Portugal). En concreto, la población del estudio estaba formada por 244 profesores de EF (ver Tabla 1), dividida en dos grupos:

- Grupo 1 - Profesores de EF de la Provincia de Huelva: 94 docentes, distribuidos en 57 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES).
- Grupo 2 - Profesores de EF del distrito de Beja: 150 docentes, distribuidos en 30 escuelas y agrupamientos de escuelas.

La muestra total final quedó constituida por 193 profesores de EF que respondieron el cuestionario (Tabla 1) y que ejercen su profesión docente en centros educativos de España (Provincia de Huelva) y Portugal (Distrito de Beja), en los niveles de ESO y Bachillerato (España) y de 2º y 3º Ciclos de la Enseñanza Básica y en la Enseñanza Secundaria (Portugal) y que representan 79% del total del profesorado de EF de las dos regiones. En ese sentido, la muestra total se subdivide en dos grupos (grupo 1, Huelva; grupo 2, Beja). El grupo 1 estuvo constituido por el 75,5% de los profesores de EF, de enseñanza secundaria, que trabajan en la provincia de Huelva. El grupo 2 lo integró el 81,3% de los profesores de EF de la enseñanza básica y secundaria del distrito de Beja (ver Tabla 1).

Tabla 1. Población y muestreo del estudio

	<b>Población</b>	<b>Muestreo</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>España</b>	94	71	75,5%
<b>Portugal</b>	150	122	81,3%
<b>Total</b>	244	193	79,0%

### 2.3. Instrumentos

Se utilizó un cuestionario que incluía preguntas cerradas y abiertas, basado en la adaptación de algunas de las cuestiones incluidas en el *Teacher Questionnaire*, utilizado en el TALIS y publicado en “TALIS 2008 - Technical Reporte” (OCDE, 2010a). Se elaboró el cuestionario en los dos idiomas (portugués y español) y se realizaron pruebas previas para validar el contenido de las preguntas y la adecuada traducción del cuestionario que se empleó en ambos países.

### 2.4. Procedimiento

Se contactó con los responsables educativos de ambas regiones (en España y Portugal) para solicitar los permisos pertinentes y su colaboración. Posteriormente, se contactó con los centros educativos y con los docentes para poder administrar los cuestionarios.

### 2.5. Análisis de datos

Para realizar el análisis se empleó el paquete estadístico SPSS (de IBM), con el que se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor en la muestra total del estudio

Los profesores encuestados atribuyen gran importancia, para su desarrollo docente, a todo tipo de experiencias presentadas y es completamente residual el número de los que dicen que esas experiencias no tienen ninguna importancia (ver Tabla 2). La gran mayoría atribuye bastante o total importancia a la experiencia como deportista (79,8%), como alumno (80,8%), como profesor (97,9%), a la formación inicial de profesores (93,85%) y a la formación permanente de profesores (86%). Sin embargo, son la experiencia como profesor y la formación inicial del profesorado de EF, los ítems que tienen la mayor frecuencia en cuanto al reconocimiento de la importancia manifestada en su desarrollo como profesor. Por otra parte, la experiencia como deportista es aquella a la que dan una menor importancia, a la que sigue en orden creciente la experiencia como alumno.

Tabla 2. Importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor de la muestra total (tabla de frecuencias)

Importancia	Experiencia como deportista		Experiencia como alumno		Formación inicial de profesor		Formación permanente de profesores		Experiencia como profesor	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Ninguna importancia	3	1,6%	1	,5%	2	1,0%	0	,0%	0	0%
Poca importancia	36	18%	36	18,7%	10	5,2%	27	14,0%	4	2,1%
Bastante importancia	125	64,8%	124	64,2%	98	50,8%	118	61,1%	96	49,7%
Total importancia	29	15,0%	32	16,6%	83	43,0%	48	24,9%	93	48,2%
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>

Nota. Frec. = Frecuencia de respuesta

### 3.2. Comparación de la importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor en docentes de EF españoles y portugueses.

En la Tabla 3, se presentan las frecuencias y porcentajes de respuesta de los docentes de Beja y de Huelva. Los resultados muestran que, al analizar las diferencias existentes entre la opinión expresada por el profesorado de Huelva y Beja, sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la experiencia deportiva como deportista (Sig.= .000) y la formación inicial de profesor de EF (Sig.= .001) (ver Tabla 4). En concreto, la valoración de la experiencia como atleta o deportista fue más considerada por el profesorado portugués (bastante y total importancia = 88,6%), que por el profesorado de Huelva (bastante y total importancia = 64,7%). Lo mismo ocurrió con la importancia que atribuyen a la formación inicial de profesores de EF, aunque es menos relevante la diferencia, continúan siendo los profesores de Beja los que mayor importancia le dan (bastante y total importancia - Beja=95,90% / Huelva=90,20%) (Tabla 3).

Tabla 3. Importancia atribuida a las experiencias personales, profesionales y de formación para el desarrollo como profesor (Beja y Huelva)

		Importancia atribuida a las experiencias				
		Ninguna importancia	Poca importancia	Bastante importancia	Total importancia	Total
<b>8.1 Experiencia deportiva como atleta</b>						
<b>Beja</b>	Frecuencia	0	14	84	24	122
	Porcentaje	0%	11,50%	68,90%	19,70%	100%
<b>Huelva</b>	Frecuencia	3	22	41	5	71
	Porcentaje	4,20%	31,00%	57,70%	7,00%	100%
<b>8.2 Experiencia como alumno(a)</b>						
<b>Beja</b>	Frecuencia	1	21	81	19	122
	Porcentaje	0,80%	17,20%	66,40%	15,60%	100%
<b>Huelva</b>	Frecuencia	0	15	43	13	71
	Porcentaje	0%	21,10%	60,60%	18,30%	100%
<b>8.3 Formación inicial de Profesor de Educación Física</b>						
<b>Beja</b>	Frecuencia	0	5	54	63	122
	Porcentaje	0%	4,10%	44,30%	51,60%	100%
<b>Huelva</b>	Frecuencia	2	5	44	20	71
	Porcentaje	2,80%	7,00%	62,00%	28,20%	100%
<b>8.4 Formación Permanente de profesores</b>						
<b>Beja</b>	Frecuencia	0	19	73	30	122
	Porcentaje	0%	15,60%	59,80%	24,60%	100%
<b>Huelva</b>	Frecuencia	0	8	45	18	71
	Porcentaje	0%	11,30%	63,40%	25,40%	100%
<b>8.5 Experiencia como profesor(a)</b>						
<b>Beja</b>	Frecuencia	0	1	64	57	122
	Porcentaje	0%	0,80%	52,50%	46,70%	100%
<b>Huelva</b>	Frecuencia	0	3	32	36	71
	Porcentaje	0%	4,20%	45,10%	50,70%	100%

Con respecto a la importancia que los encuestados dicen que tienen las experiencias como alumno para su desarrollo como profesor, se puede observar que, si bien no se diferencia estadísticamente en función de la nacionalidad, es reconocida como más importante por los profesores de Beja (82% - bastante y total importancia) que por los de Huelva (78,9%).

En lo que se refiere a la formación permanente, fue bastante valorado por la gran mayoría de los profesores y sin que se observen diferencias estadísticamente significativas (Test Mann-Whitney No Sig. = .604), se registra la atribución de una mayor importancia por parte de los profesores españoles (bastante y total importancia = 88,8%) que por los profesores portugueses (84,4%).

Tabla 4. Resultados de la pruebas no paramétricas de comparación de los grupos (en función de la nacionalidad, género, edad, años experiencia y situación profesional) con respecto a la importancia de las experiencias

Variables	Nacionalidad	Genero	Edad	Años de trab. como Prof EF	Situación profesional
<b>8.1 Experiencia deportiva como deportista</b>	Test Mann-Whitney <b>Sig. = .000</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .793</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .557</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .879</b>	Test Mann-Whitney <b>Sig. = .034</b>
<b>8.2 Experiencia como alumno(a)</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .979</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .901</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .212</b>	Test Kruskal-Wallis <b>Sig. = .005</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .225</b>
<b>8.3 Formación inicial de profesor de EF</b>	Test Mann-Whitney <b>Sig. = .001</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .335</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .397</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .494</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .164</b>
<b>8.4 Formación permanente de profesores</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .604</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .111</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .526</b>	Test Kruskal-Wallis <b>No Sig. = .761</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .127</b>
<b>8.5 Experiencia como profesor(a)</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .777</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .345</b>	Test Kruskal-Wallis <b>Sig. = .017</b>	Test Kruskal-Wallis <b>Sig. = .020</b>	Test Mann-Whitney <b>No Sig. = .061</b>

Nivel de significancia: <.05

Cuando realizamos la comparación de los resultados considerando las variables género, edad, años de trabajo como profesor de EF y la situación profesional (organizada en dos categorías - con vínculo definitivo o sin vínculo) se puede observar (Tabla 4) que:

- Relativo al género no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los ítems presentados.

- La edad es una variable discriminadora sólo en el ítem 8.5 (Sig. = .017), donde los profesores más jóvenes (25-35 años) se diferencian de los restantes por el porcentaje en que atribuyen una total importancia (61%) a que la experiencia profesional hace su desarrollo como profesor, muy superior a los de otras categorías (que no sobrepasan el 48% y en los 46 a 55 años es de 28%) (Figura 1).

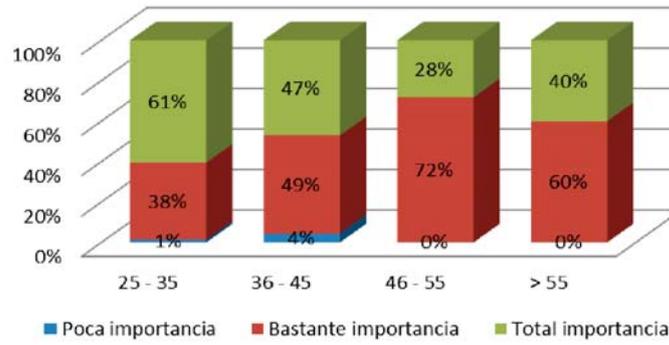


Figura 1. Comparación de grupos: la edad y la importancia de la experiencia como profesor.

En el caso de la variable años de servicio como profesor de EF, se encuentran diferencias significativas en la forma como valoran su experiencia como alumno (Sig. = .005) y como profesor (Sig. = .020). En relación a la experiencia como alumno se constata que la importancia otorgada, de una forma global, tiende a disminuir con la experiencia profesional. La experiencia como profesor, siendo muy importante para todos los encuestados, es un poco menos para los que tienen entre 6 y 20 años de servicio docente. Es de destacar que la totalidad de los profesores que poseen entre 1 y 5 años de trabajo y más de 20, consideran bastante o totalmente importante la experiencia como profesor para su desarrollo profesional (Figura 1).

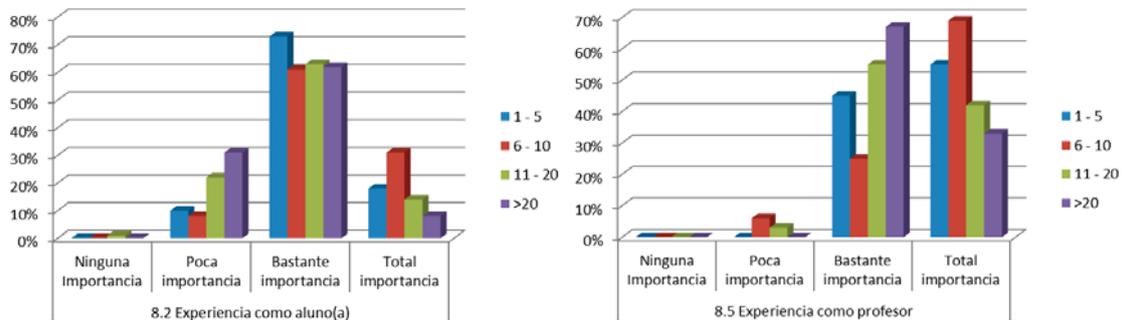


Figura 2 - Comparación de grupos: años de trabajo como profesor y la importancia de la experiencia como alumno y como profesor

- En la relación estimada entre la situación profesional y la importancia atribuida a la experiencia como deportista o atleta, se observa (Figura 2) que los profesores de contratados/interinos otorgan un mayor significado a su experiencia como atleta (bastante y total importancia - 91,2%) en comparación con sus compañeros que tienen un vínculo profesional estable (bastante y total importancia - 74,8%).

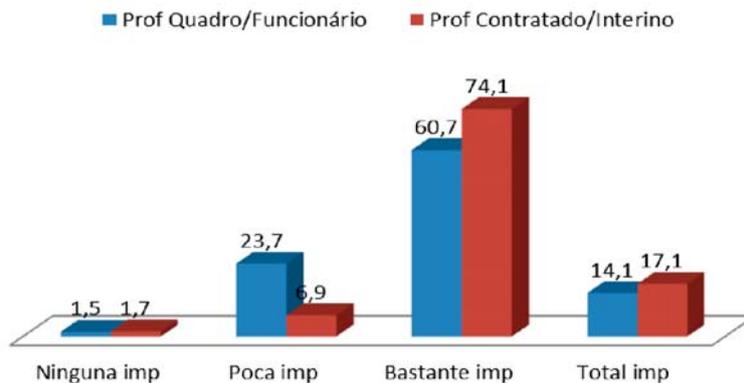


Figura 3. Comparación de grupos: situación profesional del profesor y la importancia de la experiencia como atleta

#### 4. DISCUSIÓN

Los resultados presentados señalan, de partida, que el profesorado de EF, que ha participado en nuestro estudio, atribuye gran importancia, para su desarrollo y desempeño docente, a la gran mayoría de las experiencias de socialización presentadas. Esta idea es reforzada en la componente cualitativa del estudio, en que se identifica el desarrollo profesional del profesor, como un proceso continuo para el cual concurren una multitud de experiencias y factores. Esta misma posición es asumida por varios autores y en variados estudios (Armour y Makopoulou, 2012; Beijgaard, Meijer, y Verloop, 2004; Canário, 2008; Eirín Nemiña, Garcia, y Montero, 2009; Ferreira, 2008; Villegas-Remser, 2003) que señalan la naturaleza continua del desarrollo profesional del profesor, que empieza con lo que se designa como socialización anticipatoria y prosigue con la formación inicial y la formación permanente a lo largo de toda la carrera del profesor.



Figura 4. Experiencias de desarrollo profesional que los profesores consideran más importantes para su desempeño docente.

Como se observa en la Figura 4, de entre las experiencias personales, profesionales y de formación, presentadas, aquellas que, en nuestro estudio, los profesores consideran más importantes para su desarrollo docente, son la experiencia profesional desarrollada individual o colectivamente, la formación permanente y la formación inicial.

Se denota, sin embargo, una clara diferencia entre la valoración hecha por los profesores de los dos países, con relación a la formación inicial, ya que, tanto en los resultados del cuestionario como de los grupos de discusión, ésta es más valorada por los profesores de Portugal que por los de España. La misma tendencia es observada relativamente a la experiencia como atleta y como alumno, que son, una vez más los profesores de Beja, los que le dan mayor importancia.

Cuando se considera el tiempo de trabajo de los profesores, la importancia atribuida a la experiencia como alumno disminuye con el paso de los años, y lo mismo ocurre, en cierta manera, con la experiencia como atleta, ya que son los profesores contratados o interinos que le dan mayor valor. Por otra parte, la valoración de la experiencia profesional es superior en los extremos del muestreo, en ese caso los profesores que tienen menos de 6 años y 20 años de docencia son los que le dan más importancia a esa experiencia. Por una parte, es lógico que el profesorado principiante perciba que le falta de experiencia (Gold, 1996), y por otra los docentes expertos tienden a valorar su amplia experiencia.

Con relación a la formación permanente, que particularmente en los dos grupos de discusión asume papel destacable y que en el cuestionario, aunque menos enfatizada, no deja de tener gran valoración, la importancia atribuida en nuestro estudio es similar a la posición asumida en la gran mayoría de estudios consultados, en los que se realza el valor de la formación permanente en el desarrollo profesional del profesor. Surgen en casi todos, entre los dos o tres tipos de actividad de DP más valorados y con una tasa de participación de las más elevadas (Armour y Makopoulou, 2012; Arrayás y Rodríguez, 2012; Beijgaard, et al., 2007; Canário, 2008; Conway, Murphy, Rath, y Hall, 2009; Commission of the European Communities, 2007; Day y Leitch, 2007; Januário, et al., 2009; Eirín Nemiña, et al., 2009; Formosinho y Araújo, 2011; Harris, Cale, y Musson, 2010; Imbernón, 2007; Lopes et al., 2011; López-Pastor, Monjas, y Manrique, 2011; Nóvoa, 2008; OCDE, 2010; Roldão, 2007b; Salinas y Vicianá, 2006; Santos, 2009).

Sobre la participación manifestada por los profesores de nuestro muestreo en las actividades de desarrollo profesional, se registra una elevada tasa de participación en la mayoría de ellas, no obstante, se puede decir que las actividades utilizadas por más docentes son los *diálogos informales con compañeros sobre la profesión y cómo mejorar la enseñanza de la EF*, seguida de *las lecturas de literatura profesional, los cursos de formación permanente y los congresos o seminarios*.

Estos datos revelan una tendencia para la valoración de las actividades de desarrollo profesional de carácter menos formal, demostrando una mayor preferencia por el tipo de actividades colaborativas e informales, estando en línea con lo que se observa en algunas de las investigaciones más recientes sobre el DP (Armour y Makopoulou, 2012; Armour y Yelling, 2004; Beijgaard, Korthagen, y Verloop, 2007; García-Ruiz y Castro, 2012; Januario, Ferro, Anacleto, y Henrique, 2009; OCDE, 2010b; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, y Baumert, 2011). A pesar de que se registra una reducida participación *en redes de profesores (networks), visitas de observación a otras escuelas y en actividades tutoriales o de observación y monitorización de pares realizadas en contexto de su escuela, o en proyectos de investigación*. Los resultados obtenidos corroboran la tendencia que comenta Imbernón (2007), relativa a la necesidad de implementar una nueva perspectiva de formación permanente desarrollada en un ambiente adecuado para el debate, el intercambio y la reflexión. Por lo que de esta manera se coincide con lo que parece ser un cambio de rumbo en las actividades formativas de naturaleza más tradicional, tal y como señalan numerosos autores (Armour y Yelling, 2007; Broko, 2004; Fraile Aranda, 2000; Imbernón, 2002; Lopes et al., 2011; Marcelo, 2002; Pedder, James, y

MacBeath, 2005; Roldão, 2009; Salinas y Viciano, 2006; Steiner, 2004; Villegas-Remser, 2003).

En la realización de los diferentes tipos de actividades hay que reseñar que, mientras que el 6,6% de los profesores portugueses, encuestados, afirman no haber frecuentado ningún curso de formación permanente, todos los profesores de Huelva, refieren haberlo hecho, lo que corrobora lo expuesto en el informe TALIS (OCDE, 2009) que apunta para una tasa de participación del profesorado Español en la FP de 100%.

Se observa una gran diferencia en términos de la participación del profesorado de los dos países en proyectos de investigación/innovación, donde sólo el 19,7% de los profesores de Huelva refieren no haber participado, frente al 45% de los profesores portugueses que no lo han hecho. Lo mismo se registra en la participación en networks de profesores que, siendo relativamente baja en ambos casos, es aún más reducida en Beja que en Huelva. Sobre la participación en congresos y seminarios, se observa curiosamente que el porcentaje de profesores que indican no asistir, disminuye claramente con la edad.

## 5. CONCLUSIONES

- Los profesores identifican el desarrollo profesional como un proceso continuo para el cual concurren una multitud de experiencias y factores, donde casi todos son muy bien valorados.

- La experiencia profesional, la formación permanente y la formación inicial son los componentes del desarrollo profesional que los profesores consideran más importantes para su acción y evolución docente.

- Los profesores de Beja son los que dan mayor importancia tanto a la formación inicial como a la experiencia como atleta y como alumno.

- Los profesores con menos tiempo de servicio docente son los que dan más importancia a la experiencia como alumno y como atleta, importancia que disminuye con la experiencia.

- La experiencia profesional es más valorada por los profesores que tienen menos experiencia (menos de 6 años de servicio) y los más expertos (más de 20).

- Los diálogos informales con compañeros sobre la profesión y cómo mejorar la enseñanza de la EF, seguida de las lecturas de literatura profesional, los cursos de formación permanente y los congresos o seminarios, son las actividades de desarrollo profesional con más utilización por el profesorado.

- Los profesores españoles asisten más a los cursos de formación permanente que los profesores portugueses.

- Los profesores de Huelva son los que más participan en proyectos de investigación/innovación, y en redes (networks) de profesores creadas específicamente para el desarrollo profesional docente. A pesar de que la tasa de participación es baja en ambos casos.

- La participación en congresos y seminarios, es más frecuente en el profesorado más joven y disminuye claramente con la edad.

## 6. REFERENCIAS

- Armour, K. M., y Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336-346. doi:10.1016/j.tate.2011.10.006
- Armour, K. M., Quennerstedt, M., Chambers, F., & Makopoulou, K. (2017). What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799-811. doi:10.1080/13573322.2015.1083000
- Armour, K. M., y Yelling, M. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. doi:10.1080/1357332042000175836
- Armour, K. M., y Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26 (2), 177-200.
- Beijaard, D., Korthagen, F., y Verloop, N. (2007). Understanding how teachers learn as a prerequisite for promoting teacher learning. *Teachers and Teaching*, 13(2), 105-108. doi:10.1080/13540600601152298
- Beijaard, D., Meijer, P., y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Broko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3-15.
- Broko, H., y Shavelson, R. (1988). Especulaciones sobre la formación del profesorado: Recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores. In L. V. Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. (pp. 259-275). Alcoy: Editorial Marfil.
- Canário, R. (2008). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In M. d. E.-D.-G. d. R. H. d. Educação (Ed.), *"Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida"* (pp. 133 - 149). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers - The Challenges of Lifelong Learning*. London Falmer Press.
- Eirín Nemiña, R., Garcia, M., & Montero, L. (2009). Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas. *Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13, nº 2.
- Ferreira, F. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (38), 239-251.

- Fraile Aranda, A. (2000). Factores Obstaculizadores y Facilitadores en la Formación del Profesorado de Educación Física. In O. Contreras Jordán (Ed.), *La Formación Inicial y Permanente del Profesor de Educación Física* (Vol. II, pp. 95-108). Cuenca: Universidad de Castilla-La-Mancha.
- García-Ruiz, R., y Castro, A. (2012). *La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria* Vol. 30 (1). *Educatio Siglo XXI* (pp. 297-322).
- Gold, Y. (1996). Beginning Teacher Support. Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 548-594). New York: Association of Teacher Educators.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., y Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession* (Research Report RR831). Recuperado de <http://www.ictbasis.eu/eep/content/downloads/Hargreaves%20-%20Status%20of%20teachers%20-%20final%20report%20RR831A.pdf>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- Januario, C., Anacleto, F., y Henrique, J. (2009). *O processo de planeamento dos estagiários de Educação Física: o perfil decisional pré-interactivo*. Paper presented at the X Symposium Internacional el Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training, Poio (Pontevedra).
- Januário, C., Anacleto, F., y Henrique, J. (2009). Investigación educacional: o paradigma "pensamento do professor". *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 133. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd133/investigacao-educacional-pensamento-do-professor.htm>
- Januario, C., Ferro, F., Anacleto, F., y Henrique, J. (2009). Desenvolvimento profissional: a percepção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 135. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd135/formacao-continua-em-professores-de-educacao-fisica.htm>
- Lopes, A., Mouraz, A., Ferreira, E., Pereira, P., Fernandes, P., Moreira, J., . . . Rodrigues, L. (2011). *Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Braga: Livpsic / Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua.
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2002). La Formación Inicial y Permanente de los Educadores. En C. E. d. Estado (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- OCDE. (2009). *Informe TALIS - La creación de entornos eficaces de enseñanza e aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados* Santillana (Ed.) Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf>
- OCDE. (2010a). *TALIS 2008 - Technical Reporte.* Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/14/44978960.pdf>
- OCDE. (2010b). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS).* Re Paris: [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc1962\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc1962_en.htm)
- Pedder, D., James, M., y MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education*, 20(3), 209-243. doi:10.1080/02671520500192985
- Pereira, P. (2008). *Os Processo de Pensamento dos Professores e Alunos em Educação Física.* (Doutoramento), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Pereira, P. (2011). *Processos Psico-Pedagógicos da Aprendizagem (na Educação Física).* Loures: Lusociencia - Edições Técnicas e Científicas.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Roldão, M. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 57-70.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. En M. Flores y A. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas.* Mangualde Edições Pedagogo.
- Salinas, F., y Viciania, J. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años. *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 103. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals.* Oxford: National Staff Development Council.
- Steiner, L. (2004). *Designing Effective Professional Development Experiences: What Do We Know?* (2ª ed.). Naperville, Illinois: Learning Point Associates.
- Villegas-Remser, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature.* UNESCO (Ed.). Recuperado de <http://www.unesco.org/iiep>