

# La Enseñanza de la Educación Física ante la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior

Francisco Carreiro da Costa\*

## RESUMEN

El futuro de la formación de Profesores de Educación Física está en juego. Este texto introduce un debate que está al orden del día en el concierto europeo con relación al lugar que puede y debe ocupar la enseñanza de la Educación Física en el contexto de las nuevas condiciones de posibilidad que plantea la política y la normativa educativa. El autor vislumbra una perspectiva para la Educación Física en el marco del nuevo espacio que se abre allí para la educación superior. Los antecedentes de la declaración de Bolonia y el sentido del proyecto AEHESIS son referentes para pensar el puede y el debe de la Educación Física universitaria.

## PALABRAS CLAVE

Formación / currículo / educación superior / Declaración de Bolonia / AEHESIS / normativa educativa / educación física.

## ABSTRACT

Future of the Physical Education Teachers develop is on risk. This text introduces a debate up to day in the Europe concert related with the place

Physical Education Teaching “can and have” to occupy in the context of knew possibility conditions that politics and educative norm establish. The author glimpse a perspective to the Physical Education in a frame of knew space that opens there to the superior education. Bolonia declaration antecedents also the project sense AEHESIS are referring to think about “can and have” of College Physical Education.

## KEY WORDS

Physical education / formation / curriculum / superior education / Bolonia declaration / AEHESIS / educative norm.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este texto está organizado en cinco apartes. En primero lugar, hablaremos de los orígenes de la construcción del espacio europeo de educación superior. En segundo lugar, describiremos como la declaración de Bolonia está siendo concretada a nivel internacional. En tercero lugar, presentaremos el proyecto AEHESIS - Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science,

---

\* Doctor, Profesor de la Facultad de Motricidad Humana, Universidad Técnica de Lisboa, (Portugal)  
fcosta@fmh.utl.pt

proyecto llevado a cabo con el objetivo de realizar la armonización de la formación de formadores en Educación Física, Ejercicio y Salud, Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo en el espacio europeo. En cuarto lugar, referiremos cual es nuestra perspectiva sobre la enseñanza de la Educación Física ante la implantación del espacio europeo de educación superior. Terminaremos la intervención haciendo algunas consideraciones sobre el futuro de la formación de Profesores de Educación Física.

## **2. LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ORÍGENES Y SIGNIFICADO**

El proceso de construcción del espacio europeo de educación superior se ha iniciado en 1998, en la Sorbona, con la firma de un compromiso por parte ministros de la Educación de cuatro países europeos: Alemania, Francia, Italia y Reino Unido. Esta declaración de intenciones ha sido alargada y formalizada en Bolonia, en 1999, en un texto suscrito por 29 ministros de Educación de países europeos.

Concebida en un primero momento en el ámbito de cada gobierno, la declaración de Bolonia ha pasado a estar asociada a partir de 2001 a una política de desarrollo en la Unión Europea de una “sociedad del conocimiento e inclusiva” (declaración de Lisboa, 1999).

La declaración de Bolonia, en lo esencial, tiene la vista puesta en la conse-

cución de los objetivos siguientes:

- a) La concepción de una política de formación compartida. La Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación superior europeo.
- b) La promoción de “niveles de formación normalizados”. Adopción de un sistema de formación basado esencialmente en dos ciclos fundamentales.
- c) Establecimiento de un sistema de créditos, similar al sistema de ECTS (European Credits Transfer System), como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil.
- d) Promoción de la cooperación europea en aseguramiento de la calidad, con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- e) Luchar contra los obstáculos de movilidad de los estudiantes y del personal docente.

Según una visión pedagógica, la cuestión central del proceso de Bolonia consiste fundamentalmente en la transición de un sistema de enseñanza basado en la idea de transmisión de conocimientos hacia un sistema basado en el desarrollo de competencias por parte los estudiantes, tornándolos más aptos para el mercado de trabajo.

A la declaración de Bolonia, deben agregarse importantes decisiones políticas tomadas en reuniones subsiguientes, tales como las de la Reunión de Berlín de 19 de septiembre de 2003, en la cual participaron los

Ministros responsables por la área de la Educación Superior de 33 países Europeos; nuevas decisiones que implican una reorganización de los cursos de formación graduada y posgraduada en la Unión Europea (aprobación de tres ciclos de estudios). Por otro lado, en la Conferencia Ministerial Europea sobre el Acuerdo de Bolonia, realizada en Bergen en 2005, se ha decidido que la adopción generalizada del modelo de tres ciclos de estudios no deberá ultrapasar el año de 2010.

### **3. LA IMPLANTACIÓN DE LA DECLARACIÓN DE BOLONIA**

#### **3.1 El Programa “Tuning Europe”**

En el año de 2000 ha sido creado el Programa “Tuning Europe”<sup>1</sup> proyecto financiado por la Comisión Europea con el objetivo de desarrollar metodologías que facilitasen la concreción de los principios consignados en la Declaración de Bolonia, particularmente en lo que se refiere a las estructuras y contenidos de los cursos. Las áreas de formación inicialmente contempladas por este programa fueron las siguientes: Gestión, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemática, Enfermería, Estudios Europeos y Física.

La metodología desarrollada por el Programa Tuning se caracterizó esencialmente por valorar un modelo curricular basado en dos aspectos principales: a) en la formulación de las com-

petencias a adquirir por los estudiantes, esto es, en una definición previa de aquello que los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de hacer en el final de la formación; y b) un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

Con relación a la concreción de la formación, el Programa Tuning, propone:

1. Definir las competencias generales fundamentales.
2. Llegar a un consenso sobre las competencias específicas.
3. Consultar otras instituciones u organizaciones (Empresas, Asociaciones Profesionales, etc.) sobre la adecuación de las competencias deseables.
4. Analizar los resultados de la consulta institucional e introducir los cambios necesarios.
5. Definir los perfiles profesionales.
6. Evaluar la carga de trabajo necesaria para el desarrollo de cada una de las competencias.
7. Definir los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el desarrollo de las competencias.
8. Concebir los procesos de evaluación de las competencias adquiridas.
9. Concebir los procesos de control y evaluación de la calidad de la educación.

#### **3.2 La Implementación del Proceso de Bolonia en la Área de la Educación Física – El Proyecto AEHESIS**

En 2003, durante el Forum de la ENS-SEE – European Network of Sport

---

1. <http://www.rug.nl/let/tuningeu>

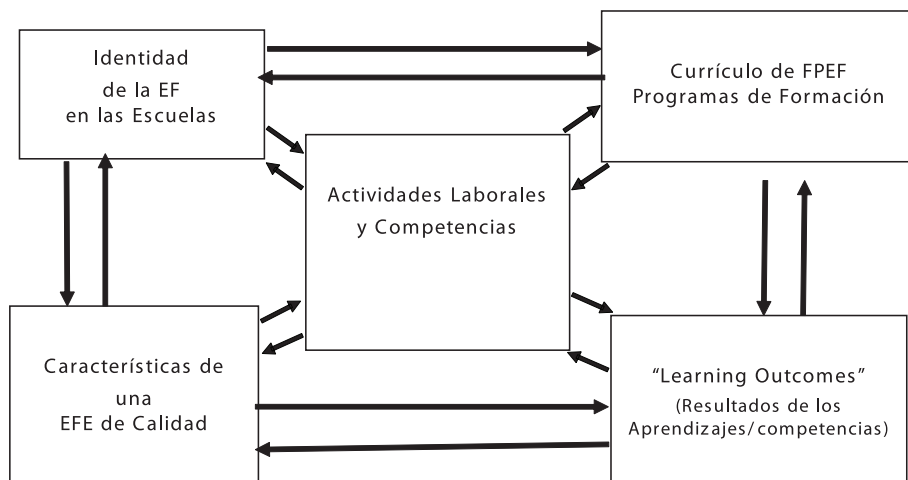
Science, Education and Employment (Red Europea de Ciencias del Deporte, Educación y Empleo) realizado en Lausana, ha sido creado el Proyecto AEHESIS - Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science<sup>2</sup>. Este proyecto es coordinado por la German Sport University Cologne (Universidad Alemana del Deporte de Colonia) y tiene el apoyo financiero de la Comisión Europea (Programa Sócrates). El Proyecto AEHESIS persigue en esencia la formación en las áreas de Educación Física, Ejercicio y Salud, Gestión Deportiva y Entrenamiento Deportivo, los mismos objetivos que los del Programa Tuning. Más específicamente, el Proyecto AEHESIS, tiene la mirada puesta en los siguientes objetivos:

- Desarrollar metodologías que permitan analizar y comparar los programas de formación existentes (identificar las similitudes y las diferencias – *mapping*).

- Definir competencias profesionales consensuadas para las 4 áreas de formación.
- Identificar y promocionar ejemplos de buenas prácticas, y encorajar la innovación, particularmente en el ámbito de las TIC y e-learning.
- Desarrollar un modelo curricular para cada una de las áreas de formación, considerando la necesidad de reforzar el proceso de reconocimiento de diplomas en Europa.

Los dos primeros años del proyecto fueron dedicados a la consecución de los dos primeros objetivos y el tercero año a la elaboración de una propuesta de modelo curricular para la formación en Educación Física.

Fueron publicados informes del trabajo producido (Petry, Froberg, y Madella, 2004, 2005), documentos que pueden ser consultados en la página Web del proyecto ([www.aehesis.com](http://www.aehesis.com)).



**Figura 1** – Educación Física Escolar, Competencias Profesionales, y la Formación Inicial en Educación Física (Hardman, Klein, Rychtecký, Carreiro da Costa & Patriksson, 2006)

2. <http://www.aehesis.com>

La figura 1 representa el modelo que fundamenta conceptualmente la propuesta de modelo curricular, elaborada por el grupo de expertos del Proyecto AEHESIS para el área de la Educación Física. La figura pretende enfatizar la idea de que debe existir una relación de coherencia entre la concepción de un modelo curricular de un curso de formación de Profesores de Educación Física y el significado sobre lo que deben ser *“las finalidades de la educación física en la escuela”, “lo que es una enseñanza de calidad en educación física”* y *“las competencias profesionales necesarias para desarrollar las actividades y tareas implicadas”*. En verdad, las competencias profesionales a desarrollar en la formación inicial en Educación Física deberán corresponder a la necesidad de formar un Profesor capaz de poner en práctica una enseñanza coherente con los criterios definidos.<sup>3</sup>

El modelo curricular propuesto no es impositivo. El modelo hace énfasis en la enumeración de los principios que deberán ser considerados. Estos principios apoyan la significación de: a) la identidad de la Educación Física Escolar; b) las características de una Educación Física de calidad; c) el concepto de Profesor de Educación Física; y d) las características de un Programa de Formación de Profesores de Educación Física de calidad. Se trata de una opción que permite a cada institución encontrar la solución más ajustada considerando la

diversidad cultural que caracteriza las sociedades europeas.

#### **4. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ANTE LA IMPLANTACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

La Educación Física tiene mucho que ofrecer a los alumnos; en general una contribución fundamental para favorecer la promoción de la calidad de vida en las sociedades de nuestros días. Por otro lado, hay que reconocer que nunca hubo una conciencia social tan grande sobre el rol a desempeñar por la Escuela y la Educación Física para la mejora de la salud pública, especialmente para la promoción de estilos de vida activos y saludables (Blankenship & Solmon, 2004). Así, promocionar un estilo de vida activo a lo largo de toda la vida es algo que posee una relevancia social y personal con amplio significado.

La manera más segura y eficaz de influenciar las personas para adoptar un estilo de vida activo, es mantenerlas durante 12 años en programas de Educación Física, inclusivos y de calidad, en las escuelas, desarrollando la motivación, el placer y las competencias motoras necesarias para una participación entusiasta y gratificante en la práctica de las actividades físicas y deportivas (Biddle y Chatzisarantis, 1999; McKenzie y Sallis, 1996).

---

3. Para obtener más información sugerimos la lectura del documento final publicado en [www.aehesis.com](http://www.aehesis.com)

La literatura nos permite admitir la hipótesis, que la calidad de la enseñanza en Educación Física, así como su mejora, dependen, en gran medida, de la revalorización de la formación inicial y continua de sus profesores.

La implantación del Proceso de Bolonia coloca nuevos retos reformadores y crea nuevas oportunidades para que las instituciones de formación repiensen, racionalicen y revaloricen la formación inicial y el desempeño profesional en Educación Física.

Semejante empresa demanda respuestas coherentes a cada una de las cuestiones nombradas en la figura 1, específicamente:

- a) ¿Para qué funciones y actividades laborales se deben formar los futuros Profesores de Educación Física?
- b) ¿Qué competencias deben ser desarrolladas en los futuros profesores para que estas funciones y actividades sean realizadas adecuada y eficazmente?
- c) ¿Qué es un programa de formación de profesores de Educación Física de calidad?

Una respuesta satisfactoria para las tres cuestiones anteriores pasa por un esfuerzo significativo de dos cuestiones: (a) la identidad de la Educación Física en la Escuela, y (b) la explicitación del significado de una enseñanza de calidad en la Educación Física Escolar.

#### **4.1 La Identidad de la Educación Física Escolar**

La Escuela, en la sociedad actual, tiene la misión de preparar y calificar los jóvenes para una participación posterior humana e independiente en la vida sociocultural (tanto para el trabajo como para el tiempo libre).

El desarrollo de las sociedades modernas y la democratización de la enseñanza han llevado cada vez más a los niños y jóvenes a frecuentar la escuela, prolongando el tiempo de escolarización. En los países más desarrollados la escolaridad obligatoria es de 12 años, siendo esta una meta que tiende progresivamente a generalizarse.

Así, entre todos los contextos de intervención profesional en el ámbito de las actividades físicas y deportivas, la Educación Física Escolar es seguramente el territorio que presenta mayor relevancia social. Es naturalmente deseable, a la vez que imprescindible, que la oferta de oportunidades para la práctica de las actividades físicas y deportivas sea cada vez más grande en la comunidad. Los clubes deportivos, las escuelas de deporte, los gimnasios, las piscinas, las escuelas de danza, etc., ofrecen un amplio espectro de oportunidades de práctica y aprendizaje. Todavía, es la escuela quien proporciona la principal, y para muchos niños y jóvenes la única, oportunidad de acceso a una educación de calidad.

Realmente, la Educación Física debe ser entendida como el proceso ra-

cional, sistematizado e intencional de hacer accesible a todos los niños y jóvenes, que frecuentan la institución escolar, el conjunto transitorio de conocimientos, hábitos, valores, actitudes y capacidades que constituyen el patrimonio de la cultura del movimiento (Crum, 1993), esto es, el depositario de los valores y de las técnicas inherentes a las producciones sociales del cuerpo, patrimonio que encierra el más elevado nivel de capacidad alcanzado por el hombre en esta área de la actividad social (Carreiro da Costa, 1991). La Educación Física encierra, además, finalidades que garantizan a cada ciudadano la preparación necesaria para la participación en los procesos de educación permanente, de animación e innovación cultural, integrando las siguientes áreas:

- *El desarrollo de las capacidades físicas, condicionales y coordinativas.*
- *El aprendizaje de las actividades físicas deportivas, en las dimensiones técnica, táctica, de reglamentación y organizativa.*
- *El aprendizaje de actividades de expresión artística, específicamente las danzas, en las dimensiones técnica, de composición e interpretación.*

- *El aprendizaje de las actividades de exploración de la naturaleza, en las dimensiones técnica, organizativa y ecológica.*
- *El aprendizaje de los conocimientos de desarrollo y mantenimiento de la condición física, bien como la relación entre actividad física, salud y calidad de vida.*
- *El aprendizaje de los conocimientos relativos a la interpretación y participación en las estructuras y fenómenos sociales extra-escolares, en los cuales se desarrolla y dinamiza la cultura motora<sup>4</sup>.*

En resumen, defendemos una perspectiva de Educación Física Escolar (Carreiro da Costa, 2005b):

- Que se oriente por el principio de que el principal objetivo de la Educación Física es promover el aprendizaje y el desarrollo de competencias tecnomotoras, sociomotoras y reflexivas<sup>5</sup>;
- Global e inclusiva, es decir, que proporcione situaciones de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas que componen la extensión de la cultura del movimiento y de tal modo que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades y niveles de prestación motora, se beneficien de las mismas oportunidades de educación.

4. Conforme a lo que se definió en el 1º Congreso Nacional de Educación Física, en Portugal, Noviembre de 1988, Figueira da Foz.

5. Competencia tecnomotor (eg. competencia para agarrar un balón, para sobrepasar un adversario, para nadar, para bailar un tango, etc.); competencia socio motora (e.g. ser capaz de aceptar la victoria y la derrota, de persistir a partir de los talentos y limitaciones personales y de los adversarios y compañeros de equipo, de saber quien se ve a los ojos del otro como actor, y de tener respeto por la identidad lúdica, deportiva o danzaria de los otros); competencia reflexiva (e.g. conocimientos relativos a las relaciones entre el ejercicio y la condición física, respeto por las convenciones y reglas, percepción de las posibilidades de adaptación de las reglas a las necesidades y situaciones de cambio. (Crum, 1993: 143)



• Emancipadora, es decir, que prepara los niños, las niñas y los jóvenes para una participación gratificante en la cultura del movimiento y que, también, dedique especial atención a la promoción y adquisición de estilos de vida activos y saludables. Una Educación Física que no olvide igualmente el presente, esto es, que valore las características de las culturas juveniles, así como el placer y la alegría en la práctica de las actividades físicas y deportivas. Cuando hablamos de Educación Física nos referimos a las actividades curriculares obligatorias, promoviendo aprendizajes con placer y alegría, y las actividades opcionales del deporte escolar, proporcionando experiencias de alegría, celebración, competición y rendimiento.

#### **4.2 ¿Qué es una Enseñanza de Calidad en Educación Física?**

Probablemente nunca se habló tanto de calidad de enseñanza como en los días de hoy. De hecho, tanto para los políticos como para los académicos, las expresiones “educación de calidad” o “enseñanza de calidad” se volvieron palabras claves en su discurso cotidiano.

Hay que reconocer no obstante que se trata de expresiones que son utilizadas en la mayoría de las veces con significados muy distintos y frecuentemente antagónicos. Esto ocurre porque no es posible disociar de la palabra “calidad” dos connotaciones: una ideológica y otra técnica.

Para el caso específico del concepto de “enseñanza de calidad en Educa-

ción Física” la vinculación ideológica se cuestiona frente a la naturaleza de las finalidades que se entran a concretar, es decir, preguntarse: ¿qué concepción de Educación Física se está poniendo en marcha?. Por otro lado, la dimensión técnica interroga los medios y los resultados (eficacia) que se quieren obtener. Dicho de otra manera, se trata de interrogar las características de la didáctica utilizada.

Relativo a la dimensión ideológica o conceptual de la expresión “enseñanza de calidad en Educación Física” ya explicitamos nuestro pensamiento en el punto anterior. Hay que agregar a la dimensión ideológica el aspecto moral que debe revestir igualmente todo acto de enseñanza. En verdad, las escuelas y los profesores tienen el deber de integrar los niños y niñas, así como los jóvenes, en una democracia política y social. Además, las escuelas y los profesores están moralmente obligados a garantizar a todos los alumnos acceso igual al conocimiento y al desarrollo de las capacidades de que son potencialmente portadores. Finalmente, las escuelas y los profesores deben organizar y concretar la enseñanza dando prioridad al rendimiento académico.

Con relación a la dimensión técnica del concepto de “enseñanza de calidad en Educación Física”, esto es, a la cuestión “¿qué didáctica utilizar?”, la respuesta implica, en mi opinión, una respuesta adecuada a otras cinco preguntas, específicamente:

- ¿Qué nos informa la investigación



sobre las características asociadas a las Escuelas más eficaces<sup>6</sup>?

- ¿Cuales son las cuestiones fundamentales a tener en cuenta en la promoción del desarrollo de la Educación Física en la Escuela?
- ¿Qué principios respetar en la construcción del Proyecto Educativo de la Escuela?
- ¿Qué nos informa la investigación sobre una enseñanza eficaz en Educación Física?
- ¿Qué nos informa la investigación sobre los determinantes de la participación de los niños y niñas y de los jóvenes en la práctica de las actividades físicas y deportivas?

No tenemos ni tiempo ni espacio para responder a las cinco cuestiones. Esta es una tarea que cada quien puede intentar realizar. Mucha de la información está disponible. Además, para algunas de las preguntas pueden darse diferentes respuestas en función del contexto donde trabajamos.

Para resumir, diré que una DIDÁTICA que permita poner en práctica una enseñanza de calidad en Educación Física debe, entre otras, partir de las siguientes premisas:

- La acción coordinada y colaborativa entre los profesores.
- El compromiso compartido entre los profesores sobre lo que es importante enseñar y sobre la mejor manera de organizar el aprendizaje.
- Hacer la toma de decisiones (de

planificación, interacción pedagógica y de evaluación) en función del impacto que tendrán en el aprendizaje.

- Proporcionar un tiempo de aprendizaje suficiente y efectivo.
- Garantizar la continuidad en el aprendizaje, no solamente la continuidad durante el desarrollo del año escolar (articulación horizontal), sino también una continuidad vertical, esto es, una articulación entre niveles y años de escolaridad.
- Atender las percepciones personales de los alumnos con realce especial en la actitud hacia la Educación Física, percepción de competencia y orientación de meta con relación a la práctica de actividades físicas.
- La valoración del rol de la investigación y la reflexión en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

#### **4.3 ¿Qué Tipo de Profesores Formar y Preparar? Una Nueva Profesionalidad para la Educación Física**

La enseñanza no es la única función que posee un profesor de Educación Física en el contexto escolar. Los retos que la sociedad contemporánea coloca, sea a la Escuela o a la profesión docente, exigen que las instituciones de formación asuman una nueva concepción de Profesor de Educación Física.

De hecho, el profesor de Educación Física en los días de hoy está confrontado con la necesidad de presentar “expertise” (Berliner, 1986) en la realización de

---

6. Por escuela eficaz entendemos aquella adonde los alumnos presentan un mayor rendimiento académico, esto es, aprenden más.

tareas a tres niveles de la actividad profesional (Behets, 2000), tales como:

1. Tareas a nivel **micro** con relación a la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar.
2. Tareas a nivel **meso** con relación al contexto escolar.

3. Tareas a nivel **macro** con relación a la realización de las relaciones entre la escuela y la comunidad.

En el cuadro 1 se describen las funciones y las tareas que el Profesor de Educación Física debe ser capaz de cumplir (Carreiro da Costa, 2005a).

Funciones	Tareas
a. <i>Enseñanza de la Educación Física</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamiento curricular</li> <li>- Intervención y interacción pedagógicas</li> <li>- Evaluación de las aprendizajes y de la enseñanza</li> </ul>
b. <i>Enseñanza y entrenamiento del Deporte Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestión de proyectos de desarrollo del Deporte Escolar</li> <li>- Concepción, concreción y evaluación de procesos de formación deportiva</li> </ul>
c. <i>Animación de Actividades de enriquecimiento Curricular</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción, implantación y evaluación de proyectos de animación socio-educativa</li> </ul>
d. <i>Gestión Escolar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tutoría de una Clase</li> <li>- Dirección del Departamento de Educación Física</li> <li>- Gestión Pedagógica (Consejo Pedagógico y Consejo Disciplinar) y Administrativa (Consejo Ejecutivo) de la Escuela</li> </ul>
e. <i>Relación Escuela/Comunidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en las opciones de la política educativa</li> <li>- Educación y Promoción de la Salud</li> <li>- Intervención social y cultural en la comunidad</li> </ul>
f. <i>Gestión de la Formación de la Comunidad Educativa y de la Autoformación Permanente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intervención en el diagnóstico y en la resolución de los problemas científicos y profesionales</li> <li>- Innovación y Investigación Pedagógicas</li> <li>- Desarrollo personal y profesional a lo largo de toda la vida</li> </ul>

**Cuadro 1** – Funciones y tareas que un Profesor de Educación Física debe ser capaz de cumplir para el ejercicio de las funciones y tareas profesionales; se necesita formar un profesor competente, reflexivo, y profesionalmente comprometido y eficaz, específicamente un profesional que demuestre poseer las siguientes competencias (Carreiro da Costa, 2005):

**(1) Presenta un profundo conocimiento científico y pedagógico, esto es, ser capaz de responder a las preguntas “¿Qué enseñar?”, “¿Cómo enseñar?”, y “¿Cómo organizar la progresión de los aprendizajes”, y a continuación:**

- Conocer los contenidos de los Programas de Educación Física para los distintos grados.
- Tener un conocimiento didáctico del contenido.
- Poseer un conocimiento pedagógico general.
- Detentar un conocimiento de la teoría y desarrollo curricular.
- Saber caracterizar los alumnos y saber evaluar sus características, necesidades de formación y aprendizaje.
- Conocer los contextos educativos.
- Conocer la axiología y la historia de la Educación y de la Educación Física.
- Dominar la estructura del funcionamiento del cuerpo, describiendo los procesos mecánicos, bioenergéticos y de información asociados al movimiento humano y a los contextos en que ocurre.
- Dominar los procesos específicos de entrenamiento de los alumnos, sea en el ámbito de la aptitud física, sea en la mejora de las presentaciones deportivas.

**(2) Poseer un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza, específicamente:**

- Saber cómo y cuándo utilizar los diferentes estilos de enseñanza, así

como las técnicas de instrucción, gestión, clima y mantenimiento de la disciplina.

- Utilizar estrategias de diferenciación y atención de la diversidad de la clase.

**(3) Utiliza las nuevas tecnologías, especialmente:**

- Las potencialidades didácticas del *software* relacionado con las tareas y los objetivos de la enseñanza de la Educación Física.
- Los recursos multimedia en la enseñanza.
- Las potencialidades de la *Internet*.

**(4) Trabaja en equipo, específicamente:**

- Trabaja con los otros profesores de la escuela y especialmente con los profesores del departamento de Educación Física en la concretización de los objetivos del Proyecto Educativo de Escuela y del Proyecto de Desarrollo de la Educación Física.

**(5) Participa en la gestión de la Escuela:**

- Gerencia los recursos de la escuela.
- Elabora proyectos de desarrollo.

**(6) Analiza continuamente su enseñanza y el resultado de su trabajo y promueve los cambios necesarios, aprendiendo continuamente a lo largo de su carrera.**

**(7) Presenta una actitud científica hacia la actividad profesional:**

- Concibe y realiza proyectos de investigación-acción.

**(8) Actúa de acuerdo con principios éticos y morales, específicamente:**

- Enfrenta los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Lucha contra los preconceptos y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.

En resumen:

Concebir el profesor de Educación Física como un experto en su materia, como un profesional que realiza una actividad técnica y reflexiva con mejoras basadas en principios éticos y morales, y con muy buena disposición a continuar desarrollando y enriqueciendo su trabajo, aportando eficacia y dignidad (Carreiro da Costa, 2005c: pp. 42). Que sea además un profesor suficientemente crítico y ávido de cambio para que se empeñe en la transformación de las prácticas de Educación Física en la clase y en la escuela, capaz, finalmente, de trabajar en el sistema actual sin volverse irritable, deprimido o cínico.

**4.4 Retos para la Formación de Profesores de Educación Física: ¿Qué es un Programa de Formación de Calidad?**

Hay un largo consenso, tanto en la literatura sobre formación de profesores en general (Buchberger, Campos, Kallos, y Setephensob, 2000; Darling-Hammond, 2000; Hargreaves, 2000), como en la literatura sobre forma-

ción de profesores de Educación Física (Bain, 1990; Graham, 1990; O'Sullivan, 1996, 1998), sobre las características de los programas de formación más consecuentes y eficaces.

Los programas de formación de profesores de Educación Física de calidad presentan las características siguientes (Carreiro da Costa, 2005c, Pág. 43-44):

- Unidad conceptual entre los formadores y conciencia de formador de profesores. El programa se organiza y se guía por referencia a concepciones claras y coherentes de escuela, Educación Física y de lo que es enseñar, proporcionando a los futuros profesores, una idea compartida de creencias sobre lo que, es ser, un profesor de Educación Física.
- Objetivos de formación bien explícitos. Las competencias terminales del programa de formación están claramente establecidas y divulgadas. Además, son enseñados conceptos claves, estrategias de formación y procedimientos coherentes con ellos, proporcionando a los estudiantes un cuadro de referencia sobre lo que es, aprender a enseñar en Educación Física.
- Expectativas de trabajo de elevada cualidad. Los programas transmiten a los estudiantes una cultura de exigencia, esfuerzo y responsabilidad.
- Tiempo bien distribuido. Existe un equilibrio entre el tiempo dedicado a contenidos teóricos, a la pedagogía, a los contenidos prácticos

y a las experiencias de aprender a enseñar.

- Énfasis en los conocimientos y procedimientos prácticos garantizando un isomorfismo en el aprendizaje de los contenidos y actividades a enseñar posteriormente. Son organizadas secuencias bien planificadas de experiencias en laboratorio y en escuelas.
- Investigación y desarrollo. Hay una preocupación permanente de evaluar la calidad de los resultados de la formación y de conectar las actividades de formación a la investigación respetando el estado del conocimiento en formación de profesores.
- Creación de redes internas y externas entre formadores, profesores de Educación Física y Escuelas en los y las que la calidad de la enseñanza es reconocida. Colaboración estrecha y coherente con las Escuelas (básicas o secundarias), donde la asignatura de Educación Física es de calidad reconocida. Este es una cuestión clave para implantar y divulgar buenas prácticas, para repensar la propia formación y crear condiciones de desarrollo de la investigación sobre la enseñanza.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

5.1 El Proceso de Bolonia está subordinado sobre todo a una agenda económica. Las reformas que se pretenden introducir en los sistemas de educación superior tienen la motivación escondida de procurar desminuir los gastos con este nivel de educación y aumentar la contribución financiera por parte de los estudiantes.

5.2 Reconocer que todavía la implantación de la Declaración de Bolonia puede constituir una buena oportunidad para reestructurar y revalorizar la formación inicial de Profesores en Educación Física. Realmente, las recomendaciones recurrentes de la Declaración de Bolonia van en el sentido de la adaptación de los cursos a las necesidades y realidades sociales (pertinencia), y concebir una formación que permita a los estudiantes atribuir significado y valor concreto al estudio y el aprendizaje. Además, el aseguramiento de la calidad de los Programas de Formación podrá tener en el futuro una importancia decisiva en su reorganización y valorización

5.3 La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo suministran; por otro lado, la calidad de los profesores depende en gran medida de la calidad de la formación y preparación que han recibido; finalmente, la calidad de la formación de profesores depende en gran parte de la calidad del trabajo realizado por los formadores de formadores.

5.4 Así, es un deber ético y Profesional de nosotros los formadores de Profesores realizar un juzgamiento crítico colectivo sobre la calidad del trabajo que estamos cumpliendo, así como sobre la orientación y la estructura curricular de los programas de formación donde intervenimos, reflexión que deberá centrarse en los puntos siguientes:

- a. Analizar si el perfil profesional así

como las competencias terminales definidas para las distintas titulaciones están adecuadas en lo relativo a la diversidad de las situaciones de trabajo.

¿El perfil profesional definido satisface las necesidades sociales?  
¿Qué modificaciones son eventualmente necesarias?

b. Analizar si los criterios establecidos por el Proyecto Tuning así como los “standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education” (ENQA, 2005) son respetados.

¿Las competencias terminales están ajustadas al perfil profesional definido? ¿Están claramente formuladas? ¿Están definidas las formas de evaluación?

c. Analizar si los objetivos de las asignaturas están formulados en términos de “learning outcomes” (aprendizajes por competencias) y si se ubican coherentes con las competencias terminales del programa.

¿Están los objetivos formulados de un modo explícito? ¿Qué coherencia existe entre los objetivos definidos y su contribución para la consecución de las competencias terminales definidas?

d. Analizar la coherencia estructural del currículo.

¿El plan de estudios está estructurado de modo que garantice la

coherencia vertical y horizontal del proceso de formación? ¿Existe repetición de contenidos? ¿Existe convergencia o divergencia en los diferentes contenidos? ¿Existe coherencia entre los objetivos de las asignaturas y los contenidos programáticos? ¿Existe coherencia entre los objetivos formulados por las asignaturas y los modelos de formación y evaluación adoptados?

e. Analizar si los planes de estudios son ejecutables y pertinentes. Si hay relación entre los objetivos definidos para las asignaturas del curso y la demanda de trabajo requerida a los estudiantes.

¿Existe una repartición adecuada entre el tiempo de enseñanza, el tiempo de estudio requerido para la realización de los aprendizajes y el tiempo asignado para la evaluación?

## BIBLIOGRAFÍA

BEHETS, D. Physical Education Teachers' Tasks and Competencies F. Carreiro da Costa, J. Diniz, M. Onofre, & L. Carvalho (Eds.), *Research on Teaching and Research on Teacher Education. Proceedings of the AIESEP International Seminar*. Lisboa: Edições FMH, 2000.

BERLINER, D. In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Research*, 15, 5-13, 1986.

BIDDLE, S. Y CHATZISARANTIS, N. Motivation for a Physically Active Lifestyle through Physical Education. In, Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand y R. Séller (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 5-26).

Champaign: Human Kinetics, 1999.

BLANKENSHIP, B. Y SOLMON, M. (Eds.). Physical Education, Physical Activity, and Public Health: Learning from the Past, Building for the Future. *Journal of Teaching Physical Education*, 23, Monograph, 2004.

BUCHBERGER, F., CAMPOS, B. P., KALLOS, D., Y SETEPHENSON, J. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTTE Editorial Office, 2000.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação inicial em Educação Física: Problemas e Perspectivas. *Boletim SPEF*, 1, 21-34, 1991.

CARREIRO DA COSTA, F. Un Exemple de Mise en Place du LMD au Portugal. *Revue Education Physique et Sport*, 313, 14-16, 2005a.

CARREIRO DA COSTA, F. *Análisis y Diseño Curricular*. Xalapa: Universidad Pedagógica Veracruzana, 2005b.

CARREIRO DA COSTA, F. Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado de Educación Física. In, M. A. González Valeiro, J. A. Sánchez Molina, y J. Gómez Varela (Eds.), *Preparación Profesional y Necesidades Sociales (Educación, Deporte, Ocio, Tercera Edad, Salud...)* (pp. 41-48). La Coruña. INEF Galicia, Universidad da Coruña, 2005c.

CRUM, B. A crise de identidade da educação física. Ensinar ou não ser, eis a questão. *Boletim SPEF*, 7/8, 133-148, 1993.

ENQA. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005.

GRAHAM, G. The Developing Physical Teacher Education and Coach: Empirical and Research Insights. In, M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault, y M. Piéron (Eds.), *Intervention en Éducation Physique et Entraînement. Bilan et Perspectives* (pp. 87-99). Québec : Presses de l'Université du Québec, 1990.

HARDMAN, K., KLEIN, G. RYCHTECKÝ, A., CARREIRO DA COSTA, F. Y PATRIKSSON, G. *Physical Education Area Report*, Report of the Third Year AEHESIS Project, 2006.

HARGREAVES, D. How to Design and Implement a Revolution in Teacher Education and Training: Some Lessons from England. European Commission, *Teacher Education Policies in the European Union* (pp. 75-88). Lisbon: Portuguese Presidency of the Council of the European Union, 2000.

MCKENZIE, T. Y SALLIS, J. Physical Activity, Fitness, and Health-Related Physical Education, In, S. Silverman y C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 223-246). Champaign: Human Kinetics, 1996.

PETRY, K., FROBERG, K. Y MADELLA, A. (Eds.) *Thematic Network Project Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science. Report of the First Year*. Cologne: Institute of European Sport Development & Leisure Studies, 2004.

PETRY, K., FROBERG, K. Y MADELLA, A. (Eds.) *Thematic Network Project Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science. Report of the Second Year*. Cologne: Institute of European Sport Development & Leisure Studies, 2005.