

EL CURRÍCULUM DE EDUCACION FISICA EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO: ALGUNAS REFLEXIONES

CARMINA PASCUAL BAÑOS

RESUMEN

Este artículo pone de manifiesto algunas reflexiones en torno al currículum de educación física en la formación inicial del profesorado, en torno a la necesidad de realizar cambios en los programas tradicionales. Para ello, proponemos la inclusión de tareas que desarrollen la comprensión de los futuros profesores tanto de su práctica como de los aspectos contextuales que inciden en ella, con el fin de que éstos, puedan mejorar la calidad de la enseñanza de la educación física y su desarrollo profesional.

ABSTRACT

In this paper we want to show some reflections about Physical Education Curriculum in Preservice Teacher Education. As we see it is necessary to change the traditional courses, in this way we propose to include tasks to students teacher's understanding of their action and the context issues where the actio is embedded, in order to improving teaching in Physical Education and professional development.

PALABRAS CLAVE

Curriculum, Educación Física, Formación Inicial, Investigación Acción, Práctica Reflexiva.

KEYWORDS

Curriculum, Physical Education, Formal Education, Action Research, Reflexive Practice.

1. INTRODUCCION

El estudio de la formación del profesorado en educación física debe iniciarse con la comprensión del contexto donde esta se produce y con una serie de reflexiones en torno a la ciencia de los aspectos socio-culturales, políticos y económicos en la educación y en la formación del profesorado.

Tal como ocurre en otros países capitalistas, occidentales desarrollados, en nuestro país, se están produciendo una serie de fenómenos que tienen una repercusión y una relación directa con la educación y la formación del profesorado, algunos de los cuales enumeraremos a continuación.

- a) Una sociedad que debe hacer frente a la fuerte competitividad que la era postindustrial demanda, con la siguiente valorización de las áreas tecnológicas

sobre las humanistas, las cuales proporcionan los avances necesarios para permitir la mencionada competición.

- b) Relacionado con el punto anterior, un exagerado consumismo y una exaltación de los aspectos materiales en perjuicio de otros valores.
- c) Una política educativa preocupada por "mejorar la enseñanza" (Reforma del Sistema Educativo Español) para que pueda hacer frente a las demandas actuales relacionadas con el punto a, b y c, así como el desarrollo del individualismo derivado de la competición exacerbada.
- d) La cultura de masas (la televisión, la publicidad, etc.). El poder de la imagen y la presentación que ésta hace de los fenómenos de forma fragmentada "en presente", es decir, de un modo simplista, carente de reflexión y sin la búsqueda de relaciones con el pasado o el futuro (WEXLER, 1987).
- e) Una experiencia mayor por parte de ciertos colectivos para atender a grupos discriminados (feminismo y la educación del género -más conocida por educación no sexista-; racismo y respeto multicultural y racial; ecología y educación ambiental; la educación especial, etc.).

Siguiendo esta línea A. Pérez (1992) en una ponencia titulada "La formación del profesor como intelectual" dice:

"Quisiera ofrecer en la presente ponencia un conjunto de reflexiones sobre el sentido de la actividad docente en la compleja red de intercambios culturales, políticos y económicos, que caracterizan las sociedades occidentales, postindustriales y desarrolladas. Como ya indicaba en otra ocasión (PEREZ GOMEZ, 1990) la responsabilidad de la escuela no puede restringirse en las complejas sociedades contemporáneas, a la transmisión más o menos lineal de los conocimientos e informaciones que produce la comunidad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial" (p. 29).

Los fenómenos anteriores pueden servir de punto de partida para plantearnos ¿cuál es el reto actual de la escuela? y ¿cuáles son los déficits del niño contemporáneo? Según el autor anteriormente citado, el reto pedagógico actual se sitúa: *"en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente"* (p. 29). Por otro lado, las carencias del niño actual están más relacionadas con la falta de sentido que se da a los aprendizajes adquiridos que con la cantidad de información proporcionada o el grado de desarrollo de sus capacidades.

Por lo tanto, la función del profesor no se puede limitar a la de actuar como un intermediario entre la administración y los niños, preocupado únicamente por aspectos técnicos de la enseñanza, como la transmisión de contenidos dados por sentado, la aplicación de métodos de enseñanza y la puesta en práctica de técnicas de evaluación (qué enseñar y cómo enseñar). El profesor debe dar sentido a aquello que enseña, por lo que su preocupación debe girar en torno a plantearse cuestiones tales como: ¿por qué enseño determinados contenidos? ¿por qué lo hago de este modo? ¿qué repercusión tiene en el niño y en la sociedad lo que enseño? ¿cómo puedo mejorar mi enseñanza? (TINNING, 1992).

A la luz de los supuestos anteriores nos planteamos las siguientes preguntas ¿cómo debe ser la formación del profesor en nuestro contexto?, más concretamente, ¿cómo debe ser

la educación física en la formación del profesorado? ¿Debe la educación física en la formación del profesorado mantener una postura continuista, tradicional ocupándose de los contenidos a enseñar y de los métodos de enseñanza, etc. potenciando un modelo de profesor como mero técnico o intermediario? o ¿deben los profesores/as de educación física de las E.E.U.U. de formación del profesorado introducir cambios en sus programas y prácticas que ayuden a comprender cómo inciden los aspectos socio-culturales, políticos y culturales en la educación y la educación física en particular, haciendo más reflexivas sus enseñanzas para que el futuro profesor aprenda a dar sentido a lo que hace y pueda así suplir las carencias educativas en los niños contemporáneos? ¿Cómo podemos contribuir los profesores de educación física de los centros de formación, al desarrollo profesional de los futuros profesores y a la mejora de la calidad de la enseñanza en educación física?.

2. LOS DISCURSOS EN LA FORMACION DEL PROFESORADO: UN BUEN INICIO EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION FISICA

En este apartado pretendemos dar a conocer los enfoques más representativos de educación física en la formación del profesorado, que se derivan de la "teoría de los intereses constitutivos del conocimiento" propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, a saber, los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios (GRUNDY, 1987) los cuales, constituyen las tres formas por las que el conocimiento se genera: a) el empírico-analítico, b) el histórico-hermeneúico y c) el crítico.

El interés técnico se fundamenta en la necesidad de reproducir lo que es considerado de valor en nuestra sociedad para lo cual es necesario controlar y gestionar el entorno y la acción social, se identifica con el conocimiento positivista (conocimiento empírico-analítico).

El interés práctico se interesa por la comprensión del entorno para interactuar con él, tiene un fuerte componente moral (conocimiento Hermenéutico).

El interés emancipatorio considera fundamental la autonomía y la responsabilidad del individuo las cuales sólo se pueden conseguir con la auto-reflexión y con la interacción con los otros. Se pretende poner de manifiesto las distorsiones de orden social a través de las estructuras dominantes y las ideologías.

Dichos intereses están presentes en cada una de las variables que conforman la educación y de las que se derivan diferentes enfoques o paradigmas (paradigmas de investigación educativa, orientaciones curriculares, discursos en la formación del profesorado, etc.). El estudio de los paradigmas epistemológicos puede ser un buen punto de partida en los programas de educación física, para que el futuro profesor tenga una comprensión mayor de su práctica, proporcionándole el significado correspondiente a través de debates, discusiones y reflexiones en torno al tipo de formación del profesorado en educación física que se deriva de cada uno de ellos, (modelo tecnológico o racionalista, práctico y el radical o crítico) (KIRK, 1986) y cómo las diferentes orientaciones curriculares existentes (vocacional/neoclásico, práctico/liberal-progresista y socio-crítico) (KEMMIS, COLE & SUGGETT, 1983) se manifiestan en el ámbito de la educación física. Dicho de otro modo, se trata de analizar las variables que conforman un curriculum de educación física en la práctica (el conocimiento que se transmite, el papel del profesor y del alumno/a, la teoría del aprendizaje subyacente, la relación profesor/a-alumno/a, el modo de abordar la

evaluación etc.) para entender cual es la orientación curricular dominante e implícita en la práctica de un profesor/a.

Para intentar clarificar este punto recurriremos a un ejemplo de un fragmento de una sesión de educación física en la formación inicial del profesorado que Gore (1990) describe así:

"...Los estudiantes son llamados de nuevo al centro, de espaldas a la puerta del gimnasio, para evitar distracciones de los que pasan y con las pelotas en el suelo y fuera de su alcance. El profesor comienza una explicación y demostración del "clavo". Los estudiantes andan a través de los movimientos en masa y tienen la oportunidad de hacer preguntas para aclarar dudas -raramente alguno lo hace- antes de irse con un compañero a un área donde ellos pueden practicar. Las pelotas son colocadas en los cestos antes de que esta actividad comience. El profesor camina por los grupos proporcionando feedback a los estudiantes cuando ellos practican. Después de un tiempo los estudiantes son reunidos de nuevo y la próxima actividad es explicada..." (p. 101-102).

Este fragmento de una sesión puede ser un tipo dominante en la formación del profesorado en educación física y aunque si bien, para algunos puede ser considerada como un modelo de calidad en tanto en cuanto se realizan explicaciones claras, hay suficiente práctica, se utiliza bien el tiempo, el material, etc. podemos reflexionar sobre otros tópicos menos explícitos como ¿qué más cosas se aprenden a través de esta sesión? ¿se reproduce el modelo dominante? ¿son estos modelos los que transmiten los valores que consideramos más adecuados para una sociedad más justa, más consciente? o por el contrario ¿se transmiten los valores dominantes? ¿quién se beneficia de ellos?

El escenario anterior serviría para representar el discurso de formación del profesorado en educación física denominado *tradicionalista* (KIRK, 1986; PASCUAL, 1991) en el que el profesor de universidad es el poseedor del conocimiento, el cual se presenta como "dado por sentado" y el estudiante (futuro profesor) es un receptor pasivo del conocimiento con poca participación en el proceso de su formación.

El discurso de formación del profesorado que describiremos a continuación es denominado "racionalista" (KIRK, 1986) tiene su raíz en las ciencias positivas, se trata de un modelo cuya preocupación es la eficiencia para conseguir el resultado final del aprendizaje el cual, debe ser medible y observable. El papel del profesor de educación física, formador de futuros profesores en este enfoque, se centra en el estudio y la enseñanza de aquellas destrezas necesarias para hacer el aprendizaje más eficaz: destrezas de comunicación, destrezas técnicas (Identificar objetivos, secuencializar los objetivos, seleccionar y desarrollar actividades de aprendizaje etc.), destrezas interpersonales, etc., es lo que Houston (1987 pp. 86-94) denomina formación del profesorado basada en las competencias (ver OLIVA & HENSON, 1985 pp. 356-363). La consecuencia que consideramos se ha derivado de este modelo, es que el profesor es considerado como un mero transmisor de contenidos (reproductor social y cultural) o un calificador de los resultados de los aprendizajes de sus alumnos al servicio de los grupos dominantes.

La mayoría de profesores de educación física en nuestro país en alguna etapa de su vida, ha hecho uso de tests para medir la condición física, ha utilizado diseños curriculares con objetivos conductuales u operativos y quizás ha valorado el resultado final del aprendizaje más que el mismo proceso, pero dista del planteamiento racionalista puro tal y como se ha manifestado en E.E.U.U.

El enfoque práctico en el ámbito de la formación del profesorado tiene su máxima representación en Stenhouse (1984). Su interés se centra en la presentación de tareas que puedan ser educativas en sí mismas y moralmente aceptables en vez de preocuparse por el resultado final (el proceso en vez del producto), plantea la enseñanza como un arte moral en el que se pregunta qué debo hacer en vez de qué puedo hacer. Últimamente en nuestro país, se han incluido en algunos programas de educación física en la formación del profesorado, actividades cuyo marco teórico podría aproximarse a este modelo, por ejemplo "la enseñanza de los juegos deportivos para la comprensión" (BUNKER, THORPE & ALMOND, 1986, González & Pascual, 1992), programas de ejercicio físico y salud bajo una perspectiva psicoeducativa (Devis & Peiró, 1992), pero lo cierto es que no ha habido una manifestación de la educación física en nuestro país de este modelo con un mínimo de relevancia.

Por último, el modelo *crítico* (CARR y KEMMIS, 1989, KIRK, 1990; TINNING, 1992) surge como contestación al discurso *racional*, su preocupación gira en torno a la falta de reflexión de los profesores en torno a la educación y a los aspectos contextuales que inciden en ella (sociales, políticos, etc.). La educación física en la formación del profesorado debe dirigirse a potenciar la consciencia de los futuros profesores, integrando en sus programas no sólo aspectos relacionados con qué enseñar (contenidos) y cómo hacerlo (métodos) sino también por qué enseñar determinados contenidos, por qué se elige determinado tipo de organización de clase o metodología, por qué se seleccionan unas tareas en vez de otras. ¿Cuáles son los valores implícitos en cada una de estas variables? ¿quién se beneficia con la transmisión de estos valores? o en definitiva ¿qué repercusión social tiene lo que enseño y cómo lo hago? (TINNING, 1992).

La educación física es una materia socialmente construida y al igual que otros conocimientos se ve afectada por cuestiones socioculturales, políticas y económicas por tanto, la formación del profesorado dentro de este discurso pondrá el énfasis en la reflexión en torno a cómo influyen los factores mencionados anteriormente en la educación física. El modelo de profesor que se deriva de este enfoque es un profesor más consciente, emancipado de las deformaciones ideológicas, es lo que Giroux (1990) y Pérez (1992) llaman el profesor como intelectual.

Este último autor señala al respecto:

"El profesor debe entenderse como un intelectual comprometido con el conocimiento, que actúa a la manera de un artista o un clínico en el aula, que investiga y experimenta, que utiliza el conocimiento para comprender los términos de la situación social del contexto, del centro, del aula, de los grupos y de los individuos, así como para diseñar y construir estrategias flexibles adaptadas a cada momento, cuya eficacia y bondad experimenta y evalúa de forma permanente" (p. 29).

Los papeles que se atribuyen al profesor y que pueden convenir al discurso anterior son según Taylor (1978):

- a) El profesor y los conocimientos básicos que hacen referencia a todos aquellos conocimientos y destrezas necesarias para desempeñar su trabajo, (conocimientos sobre los contenidos de lo que va a ser enseñado en educación física, destrezas en torno a cómo transmitir la información, cómo diseñar el currículum, métodos de enseñanza, técnicas de evaluación, gestión y control del aula, etc.).

- b) El profesor como agente moral y político. Considera la educación como una actividad moral y al profesor como agente de cambio social y comprometido políticamente. Cuestiona el papel de la escuela como mero reproductor cultural y social, en tanto que sigue manteniendo las diferencias sociales, en defensa de una sociedad más justa.
- c) El profesor como innovador. Los profesores deben poner en práctica experiencias alternativas a través de las cuales se pueda, de forma cooperativa, cuestionar y debatir las prácticas habituales dominantes y los supuestos que las sustentan (PEREZ, 1992, p. 30).
- d) El papel cooperativo y colaborativo del profesor/a. Esta tendencia está a favor de la colaboración entre colegas y de la apertura del profesor/a de forma que se supere el aislamiento en el que se encuentra entre las cuatro paredes del aula (GRUMET, 1989), en definitiva está a favor de la superación del individualismo en su trabajo (SPARKES, 1991, p. 10) que ha repercutido además, en el poco éxito de las escuelas y del profesorado en el logro de las metas educativas.

A continuación, realizamos algunas propuestas que se aproximan al enfoque "crítico".

3. LA FORMACION DEL PROFESOR EN EDUCACION FISICA BASADA EN LA REFLEXION

Para aproximarnos a las cuestiones que han ido apareciendo a lo largo del artículo, y con el propósito de dar alguna respuesta a las necesidades de formación del profesorado acordes con un planteamiento crítico de ésta, presentamos a continuación una serie de propuestas con el deseo de que sean sometidas a debate crítico y contrastadas en la práctica. Estamos seguros que de ellas se obtendrá información valiosa que contribuirá a la mejora de la calidad de la educación física en la formación del profesorado.

Pero antes se hace necesario hablar del término reflexión y de sus diferentes connotaciones. Gore (cit. por SPARKES, 1991, p. 17) afirma que "el término se ha utilizado con diferentes significados y bajo diferentes propósitos", para clarificar este punto haremos uso del trabajo de Van Manen (en SMYTH, 1986) el cual considera tres formas de reflexión: la reflexión técnica, la práctica y la crítica. Cada una de las cuales encierra no sólo una forma de reflexión sino también una forma de entender el conocimiento y los intereses constitutivos del mismo. Smyth en este sentido afirma: "una visión del conocimiento no es neutral, tiene sus raíces y sirve a intereses particulares" (p. 17).

La reflexión técnica gira en torno a la aplicación del conocimiento existente para alcanzar unos objetivos predeterminados. Este modo de reflexión se identifica con el modelo técnico o racional de formación del profesorado descrito con anterioridad. Su principal preocupación es la optimización de las técnicas de enseñanza para lograr una mayor eficiencia en los resultados.

La reflexión práctica se ocupa de los aspectos morales y éticos que envuelven la enseñanza y la escolarización es decir, si la práctica de los profesores es justificable desde el punto de vista moral o sobre el valor educativo de los fines a los que se tiende.

La reflexión crítica asume los aspectos morales y éticos del punto anterior pero va más lejos, su preocupación principal es deliberar en torno a cómo se ve constreñido el trabajo del profesor/a en los centros escolares por las distorsiones ideológicas, los grupos de poder, etc.

Las propuestas que a continuación se exponen, las cuales forman parte de nuestro proyecto de formación inicial en educación física, tienen como denominador común la reflexión o mejor son una aproximación al desarrollo de la reflexión crítica en la relación dialéctica teórico-práctica.

Los principios de procedimiento que van a guiar nuestra práctica entre otros, se dirigirán a:

- a) Potenciar el diálogo a través de grupos de discusión sobre temas polémicos a ser posible proporcionando información de las diferentes posturas encontradas, procurando el respeto a la diversidad en los puntos de vista. Se seleccionarán temas de actualidad como por ejemplo "los modelos sociales relacionados con la esbeltez corporal y el ejercicio", "ejercicio físico y salud" "Competición versus cooperación en educación física", etc. (ELLIOT, 1990).
- b) Priorizar las tareas, en las que se requiera una cooperación-colaboración entre los estudiantes (tanto en la teoría como en el practicum) sobre el trabajo individualista, con el fin de desarrollar la ayuda entre colegas en la toma de decisiones en educación cada vez más complejas (SPARKES, 1991).
- c) La sensibilización sobre cuestiones relacionadas con la educación del género en educación física, respeto multicultural y étnico, educación ambiental y educación para la salud (TINNING, 1990).
- d) La inclusión de los materiales audiovisuales y la educación física como un contenido de nuestros programas en vez de remitirnos a su utilización como instrumentos o medios neutrales para apoyar los temas que se imparten (SAN MARTIN, 1989). Dibujos animados como por ejemplo "Campeonas" o "Julia", la publicidad, etc., son buenos materiales para la reflexión crítica.
- e) La reducción de las clases prácticas que se limitan a proponer juegos y más juegos o donde se realizan mil y un ejercicios o mil y una maneras de desarrollar las destrezas básicas, el desarrollo de la fuerza, etc.
- f) La utilización de las historias personales, los diarios, los programas, los planes de investigación en el aula o los diseños de evaluación. Todos ellos son un buen lugar para la reflexión sobre la teoría y la práctica además de un buen método de recogida de datos sobre la propia enseñanza con el fin de mejorar ésta y procurar el desarrollo profesional del profesor en educación física, a través de su propia práctica.

El practicum debe ocupar un lugar de preferencia en nuestros programas tanto si éste se lleva a cabo en las escuelas de primaria (periodo de prácticas tradicional) como si se realiza integrado en el programa de educación física con sus propios compañeros de grupo-clase con el fin de desarrollar un plan de "investigación en el aula" (concepto de profesor investigador o evaluador de su práctica) (ELLIOT, 1988).

3.1. Los grupos de discusión

Una de las propuestas que hacemos es la inclusión en nuestros programas de grupos de discusión como un medio de reflexión tanto en pequeño grupo, como con todo el grupo de clase. En este sentido enumeramos a continuación, algunos de los principios elaborados por Stenhouse (en ELLIOT, 1988, pp. 79) que adaptamos el ámbito de la educación física:

- a) La discusión debe ser la actividad central en los programas de educación física en la formación inicial del profesorado en vez de la instrucción.
- b) En las discusiones se deben proteger las divergencias de los diferentes puntos de vista.
- c) Los profesores/as tienen la responsabilidad de proteger la calidad y los valores morales en el aprendizaje por ejemplo representando las razones que ayuden a comprender los puntos de vista de la gente.

En nuestro caso hemos utilizado artículos de la revista "Perspectivas" editada por el I.N.E.F. de León, grabaciones en video de programas de televisión como Campeones, Julia y de anuncios relacionados con la educación física y el deporte, fragmentos entresacados de la obra de Kirk (1990) "Educación física y currículum", etc., análisis crítico de algún material curricular en educación física como los libros de fichas de educación física de tanta proliferación en nuestro país.

3.2. El maestro investigador de su práctica

Este apartado puede englobar diferentes enfoques dentro de la concepción del profesor como investigador de su práctica: la investigación-acción (KEMMIS & McTAGGART, 1988); el profesor investigador (STENHOUSE, 1984); el profesor reflexivo (LISTON & ZEICHNER, 1987; SMYTH, 1989) todos ellos tienen en común la autoreflexión de los profesores sobre la práctica educativa con el fin de mejorar ésta. (KEMMIS, 1988).

Utilizaremos para ello el practicum en el que los estudiantes de forma colaborativa, desempeñarán el papel de: a) profesores que diseñarán sus sesiones de educación física y las llevarán a la práctica; b) amigos críticos, observadores de las sesiones realizadas, que recogerán datos de éstas (notas de campo, grabaciones en video, diarios, etc.) y conjuntamente llevarán a cabo las reflexiones oportunas sobre asuntos relacionados con la sesión, tales como problemas surgidos, estrategias para solucionar dichos problemas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza, repercusiones de este tipo de práctica en el niño y en la sociedad, cómo los aspectos microcontextuales y macro contextuales constriñen nuestras prácticas, etc (concepto de profesor investigador, STENHOUSE, 1984 y el de investigación-acción, CARR & KEMMIS, 1988).

En el caso de que el practicum se desarrolle con estudiantes que adoptan el papel de niños (lo cual creemos igualmente interesante), tenemos la ventaja de eliminar los problemas de gestión y control en el aula tan propio de profesores sin experiencia, pudiendo profundizar hacia niveles de reflexión más prácticos y críticos, por otro lado, tiene las desventajas derivadas de la situación irreal que se produce. En cualquier caso los futuros profesores pueden experimentar el proceso, aprender esta forma de trabajo para su desarrollo

profesional, colaborando con sus colegas, reflexionando sobre la práctica, observando y recogiendo datos de sus clases, etc. (GORE, 1990).

El papel del profesor de educación física formador de profesores en el practicum, puede ser el de un facilitador que lleva a cabo un tipo de investigación colaborativa con los estudiantes y/o puede llevar a cabo una supervisión clínica, pero no vamos a detenernos en la explicación de estos conceptos para lo cual remitimos al lector a la comunicación presentada por Devís, (1991) y la de Fraile, (1992) en el área de educación física en nuestro contexto y a la obra de Smyth (1984) respectivamente.

3.3. Las historias personales, los diarios, los programas como lugares de reflexión

Las historias personales o autobiografías, los diarios y las programaciones, son considerados cada vez por más autores métodos que desarrollan la reflexión (SPARKES, 1991; HOLLY, 1987; MARTINEZ & SALINAS, 1988), a la vez necesarios en la formación del profesorado en tanto en cuanto pueden desarrollar la consciencia de los profesores sobre sí mismos y sobre su entorno y pueden ser de utilidad para estudiar de forma cualitativa los dilemas de su práctica (ZABALZA, 1988) o lo que es lo mismo participan en la consecución del desarrollo profesional de los profesores. Ahora bien, como dice Gore (en SPARKES, 1991) no siempre la reflexión es crítica, puede ocurrir que se reflexione sobre aspectos técnicos, como una forma de evaluar la eficiencia de la enseñanza de los profesores, en tal caso, las metas de la educación serían aceptadas sin cuestionar si los valores que se reproducen pueden ayudar a la configuración de una sociedad más justa y a la emancipación personal y profesional.

La historia personal o autobiografía es un documento personal que consiste en la redacción de los antecedentes de un profesor/a (futuro profesor) en el que se manifiestan sus creencias y valores actuales, el proceso por el cual se ha llegado a ellos, las experiencias que han tenido una influencia significativa en su pensamiento, hitos históricos y contextuales que puedan haber influido, etc. (también se puede realizar de forma verbal). Es interesante que los futuros profesores se manifiesten en torno a cuales han sido sus experiencias en torno a la educación física en E.G.B. y B.U.P., cuál es su actitud actual hacia esta materia, así como, analizar las causas de dicha actitud. Los datos proporcionados pueden ser de gran utilidad para reflexionar en torno a la educación física y replantear nuestras enseñanzas en la formación del profesorado.

El diario personal-profesional es un documento escrito personal, en el que se reflejan observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, etc. sobre la práctica de un profesor/a (KEMMIS & McTAGGART, 1988). Tinning, (1987) al respecto manifiesta que "*es un útil instrumento para registrar los aspectos más profundos de tu enseñanza*" (41).

La programación o planificación como afirman Martínez & Salinas (1988) "*significa, sobre todo, reflexionar*" (p. 10). Esta que es una de las tareas básicas de los profesores no puede limitarse a explicitar qué enseñar y cómo hacerlo sino que debe contemplar por qué se va a enseñar de ese modo, lo cual requiere niveles de reflexión, según los autores citados, en torno a las limitaciones, prescripciones, etc. del marco curricular oficial, a las condiciones de trabajo del profesor/a de educación física derivadas de la organización y administración de los centros que influyen en su práctica y a la forma de pensar del profesor/a que se va a manifestar en el curriculum en acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CARR, W. & KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- DEVIS, J. (1991): *Investigación colaborativa: una alternativa a la falta de comunicación entre investigadores y profesores en la enseñanza de la educación física*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Educación Física de E.E.U.U. de Formación del Profesorado, Universidad Castilla-La Mancha, Cuenca.
- DEVIS, J. & PEIRO, C. (1992) (en imprenta): *Ejercicio físico y salud en el currículum de educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza*. En DEVIS & PEIRO (eds.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física*. INDE, Barcelona.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- ELLIOT, J. (1988): *Teachers as Researches*. En KEEVES (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press. Oxford pp. 78-81.
- FRAILE, A. *Hacia un perfeccionamiento profesional: Experiencia en educación física*. Comunicación presentada en el Simposium Teoría crítica e investigación-acción. Universidad de Valladolid.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Paidós/M.E.C., Madrid.
- GORE, J. (1990): *Pedagogy as Text in Physical Education Teacher Education*. En KIRK & TINNING (eds.) *Physical Education, Curriculum and Culture*. The Falmer Press, London, pp. 101-138.
- GRUMET, M. (1989): "Generations: Reconceptualist Curriculum Theory and Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, January-February, pp. 13-17.
- GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: product or praxis*. The Falmer Press. London. Trad. al cast. (1991): *Currículum: producto o praxis*. Morata, Madrid.
- HOLLY, M.L. (1987): *Keeping a personal-professional journal*. Deakin University, Geelong, Victoria.
- HOUSTON, W. (1987): *Competency-based Teacher Education*. En DUNKIN (ed.) *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press, Oxford.
- KEMMIS, COLE & SUGGETT (1983): *Towards The Socially-critical School*. VISE. Melbourne.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona.
- KEMMIS, S. (1988): *Action Research*. En KEEVES (ed.) *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press, Oxford. pp. 42-49.
- KIRK, D. (1986): "Beyond the Limits of Theoretical Discourse in Teacher Education: Towards a Critical Pedagogy", En *Teaching and Teacher Education*, (2) 2, pp. 156-167.
- KIRK, D. (1990): *Educación física y currículum*. Universitat de València, Valencia.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1987): "Reflective Teacher Education and Moral Deliberation". En *Journal of Teacher Education*, November-December pp. 2-8.
- MARTINEZ J. y SALINAS, B. (1988): *Programación y Evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas*. Mestral, Valencia.
- OLIVA & HENSON, (1985): *¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?*. En GIMENO & PEREZ: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria, Madrid.
- PASCUAL, C. (1991): *El problema del currículum de educación física en la formación del profesorado*. Comunicación presentada en VIII Congreso Nacional de Educación Física de E.E.U.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. Universidad Castilla-La Mancha. Cuenca 18-20 junio.
- PEREZ, A. (1992): *La Formación del profesor como intelectual*. Ponencia presentada en el Simposio Teoría crítica e investigación-acción. 2-4 marzo. Universidad de Valladolid.
- SAN MARTIN, A. (1989): *Los materiales audio-visuales*. Módulo tercer ciclo, Departamento Didáctica y Organización escolar, Universitat de València. Valencia.
- SMYTH, J. (1986): *Reflection-in-Action*. Deakin University, Geelong, Victoria.
- SMYTH, J. (1984): *Clinical supervisión-collaborative learning about teaching*. Deakin University, Geelong, Victoria.
- SMYTH, J. (1989): "Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education". En *Journal of Teacher Education*, March-April pp. 2-9.
- SPARKES, A. (1991): "The Culture of Teaching, Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems". En *Educational Management & Administration*, January-February.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- TAYLOR, W. (1978): *Research and Reform in Teacher Education*. NFER Publishing Company Ltd. Oxford.
- TINNING, R. (1987): *Improving teaching y Physical Education*. Deakin University, Geelong Victoria.
- TINNING, R. (1992) (en imprenta): *Educación física: profesores y escuela*. Universitat de València. Valencia.
- THORPE, BUNKER & ALMOND (1986): *Rethinking games teaching*. University of Loughborough, Leicestershire.
- WEXLER, P. (1987): *Social Analysis of education*. Routledge, New York y London.
- ZABALZA, M.A. (1988): *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Universidad de Santiago.