

**LAS CREENCIAS
EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
DE EDUCACIÓN FÍSICA.
INCIDENCIAS EN LA TRANSFORMACIÓN DE SU PENSAMIENTO**

ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN
LUIS MIGUEL RUIZ PÉREZ
MARÍA LUISA ZAGALAZ SÁNCHEZ
SANTIAGO ROMERO GRANADOS

RESUMEN

El artículo recoge un trabajo de investigación de carácter cualitativo, mediante el que se ha tratado de conocer como cambia el pensamiento del profesorado de Educación Física en formación inicial con respecto a los motivos que le han impulsado a estos estudios, concepto de cuerpo y de Educación Física y teorías implícitas sobre los contenidos de la materia, a través de los instrumentos de cambio (programa de la asignatura *Bases teóricas de la Educación física*) y los instrumentos de detección de creencias (autobiografías, cuestionarios, entrevistas individuales y grupales y diarios). Los resultados se han obtenido por un sistema de triangulación o control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

ABSTRACT

This article presents a qualitative research paper which intends to show the way in which the ideas of pre-service Physical Education teachers change with respect to their motives for choosing their studies, body concept and their concept of Physical Education and the implicit theories about the contents of the material, using instruments of change (programme of the subject: Theoretical Bases of Physical Education) and instruments to detect beliefs (autobiographies, questionnaires, individual and group interviews and diaries). The results were obtained via triangulation or crossed control of different sources of data: people, instruments, documents or a combination of these.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Creencias previas, Pensamiento del profesorado.

KEY WORDS

Physical Education, Previous beliefs, Teacher thought.

1. BREVE REFERENCIA AL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Las creencias del profesorado de Educación Física (EF) han sido estudiadas, entre otras razones, para mejorar la formación inicial. En este sentido tenemos algunas referencias dignas de ser citadas que nos aproximan a ellas, tales como la de Sicilia (1996) cuyo trabajo se plantea, por una parte, determinar la existencia de preferencias hacia el trabajo con determinados bloques de contenidos y actividades preferidas para su desarrollo y, por otra, conocer la importancia de los conceptos, procedimientos y actitudes en la calificación del alumnado.

Del citado estudio se deducen las siguientes conclusiones: a) Los bloques de contenidos de condición física, juegos y deportes son los más trabajados en las clases, mientras que existe un nulo o escaso trabajo en expresión corporal y actividades en la naturaleza, tal vez por falta de conocimientos y material; b) Las actividades más empleadas son juegos y deportes, sobre todo los deportes colectivos clásicos; c) La calificación del alumnado se hace prestando más atención a los procedimientos y actitudes que a los conocimientos, lo que diferencia la EF del resto de materias.

Siguiendo a Martínez Álvarez (1994), se ha podido constatar que las creencias previas actúan como una especie de filtro por el que circulan los mensajes que recibe el alumnado de modo que si no afloran y se hacen conscientes se corre el riesgo de no controlar sus efectos alcanzando consecuencias no deseadas en el citado proceso de formación inicial. De ahí que, de acuerdo con Tillema (2000), el cambio de creencias del profesorado basado en la reflexión constituya un objetivo en los programas de formación inicial de mayor importancia incluso que la propia transmisión de conocimientos.

Es por ello que algunos autores, como Schemp y Graver (1993) identifican dicho proceso con cuatro secuencias, de entre las cuales, es preciso insistir en que durante los dos primeros momentos tienen una importancia singular las creencias previas:

- a.- previo a la formación inicial;
- b.- durante la formación inicial;
- c.- durante las prácticas de enseñanza:
- d.- posteriormente, en su formación permanente como maestro.

En la fase previa nos debemos preguntar, cuáles son las causas por las que nuestros alumnos y alumnas han elegido la profesión de docente en el área de EF. Está suficientemente demostrado que una de las razones que más pesan en esta elección es la experiencia deportiva exitosa en la infancia y adolescencia (Hutchinson, 1993; O'Bryant, O'Sullivan y Raudensky, 2000), así como la función de modelo que ejerció su profesorado de EF y sus entrenadores, quienes tuvieron una influencia decisiva a la hora de elegir estos estudios (Stroot y

Wilianson, 1993; Sánchez Bañuelos y cols., 1997), si bien se han podido percibir diferencias relacionadas con el género, ya que las mujeres han sido más influidas por el profesorado mientras que los hombres lo han sido por los entrenadores.

A este respecto, Hutchinson (1993), señala como ideas más arraigadas en el alumnado las siguientes:

- entender la EF como territorio para los deportes;
- tener una actitud de control;
- limitar el papel del alumnado al de meros aprendices;
- percibir la planificación como innecesaria o realizar una aproximación superficial al currículum.

Con las características descritas los alumnos y alumnas acceden a la fase de formación inicial, de tal forma que no actúan al modo de tabula rasa sino que, por el contrario, las creencias que se han formado a lo largo de su vida anterior en torno a la EF suponen una especie de conocimiento sobre la asignatura que tienden a perpetuarse con una fuerte resistencia al cambio (Dootlitt, 1993). En este sentido se han puesto de manifiesto las ideologías que subyacen a las «filosofías» que inspiran al profesorado, tales como el deporte, la salud, la educación para el ocio y el deporte para todos, aspectos todos ellos que guardan poca similitud con las concepciones más académicas de la EF (Green, 2000). En todo caso, dichas creencias actúan como una especie de tamiz desde el que se interpretan los conocimientos propuestos en las Escuelas de Formación Inicial (Gore, 1990). Pero, ¿cambian los profesores y profesoras en formación sus ideas y creencias previas o, por el contrario, se mantienen latentes y aparecen nueva e inesperadamente?

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la literatura científica sobre el tema, cuyo extracto se acaba de exponer en la fundamentación precedente, se realiza el siguiente diseño de investigación.

2.1. Objetivos:

Análisis de la existencia de ideas previas relativas a la concepción que el profesorado en formación inicial tiene del área curricular «EF», lugar que ocupa en el currículum escolar, funcionalidad, contenidos y otros aspectos de interés, así como su consiguiente transformación a través del desarrollo del programa de una de las asignaturas que integran el currículum, que se cursa al comienzo de la formación inicial.

Se fundamenta dicha investigación en la constatación de que las ideas previas del profesorado actúan como condicionantes para las nuevas concepciones aprendidas a través del desarrollo de los programas, por lo que aquellas tienen una importancia decisiva en torno a un adecuado pensamiento sobre la materia libre de adherencias. Se trata, en suma, de construir

aprendizaje académico, considerado como aquel que hace de puente entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico (Benedito, 1987). Por tanto, el foco de atención será doble, de una parte, la detección de las creencias con que el alumnado accede a la formación inicial y, por otra, si se realiza la transformación de aquellas o la aproximación al proceso de cambio mediante el relato que hacen los propios sujetos. En todo caso los objetivos son los siguientes:

- Detección de algunas de las creencias previas que pueden influir en la posterior actuación profesional del maestro especialista en EF.
- Retroalimentar adecuadamente los programas de las asignaturas cursados en la formación inicial para que puedan servir al anterior fin.
- Mejorar la formación inicial del maestro especialista en EF.

2.2. Fases del proceso investigador:

El contexto espacio-temporal en que se realiza la investigación se extiende desde Julio de 1999 a Febrero de 2000, en Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete. Se divide en las siguientes fases.

- 1ª.- Estudio, reflexión y diseño inicial de la investigación.
- 2ª.- Denominada de «negociación», está integrada por la selección de nueve alumnos de primer curso de formación inicial, proponiéndoles su participación en un proyecto de investigación cuyo objetivo sería mejorar el programa de la asignatura para conseguir mayor eficacia en el posible cambio de sus ideas previas.
- 3ª.- Dedicada a la recogida de datos mediante la aplicación de los instrumentos seleccionados a los participantes, a la vez que se procedía a la categorización y simbolización de los mismos, así como a la correspondiente interpretación.
- 4ª.- Redacción de las conclusiones.
- 5ª.- Emisión del informe final.

2.3. Sujetos de la investigación:

Nueve alumnos y alumnas de la materia en cuestión que respondieron positivamente tras ser advertidos de que ello supondría un trabajo adicional. Tres eran mujeres (Llanos, Isabel y Teresa) y seis hombres (Santiago, Sixto, Francisco, Emilio, Hugo y José Luis) con edades comprendidas entre 19 y 22 años y de distintas procedencias en cuanto a su formación anterior (Bachillerato, Formación Profesional y Maestra de Educación Primaria). El investigador es el profesor que imparte la materia del currículum a través de cuya implementación se quiere operar el cambio en las creencias previas. No obstante, colabora muy estrechamente en la investigación otro profesor doctor del Departamento que aplica algunos instrumentos de recogida de datos, como son las entrevistas, a la vez que supervisa y discute cuestiones interpretativas con el investigador principal. Asimismo, el trabajo prolongado durante ocho cursos impartiendo la

misma asignatura a los alumnos y alumnas de dicho nivel colaboran a asegurar suficientemente la indicada consistencia de los resultados.

2.4. Instrumentos:

Los instrumentos utilizados responden a una doble naturaleza, por una parte aquellos que denominaremos *instrumentos de cambio*, y por otra aquellos a que llamamos *instrumentos de detección de creencias*.

Los *instrumentos de cambio* están constituidos fundamentalmente por el programa de la asignatura de *Bases teóricas de la EF* que es una materia de carácter obligatorio de Universidad que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso, en la titulación de Maestro, especialidad de EF (aunque en otras Escuelas o Facultades de Educación, tiene carácter optativo). Es decir, supone la primera toma de contacto del profesorado en formación con el ámbito de estudio propio de su futura profesión. Tiene una carga docente de cuatro créditos y medio y sus contenidos están enfocados a que los alumnos y alumnas adquieran, y en su caso, transformen su conocimiento vulgar de la EF en un conocimiento académico. A tal fin la materia tiene contenidos de historia, epistemología, nacimiento y evolución de los contenidos y formación histórica de la profesionalidad docente.

Por su parte, los *instrumentos de detección de creencias* son las autobiografías, los cuestionarios, las entrevistas de carácter estructurado en sus modalidades de individual y grupal y los diarios.

2.5. Proceso de recogida de datos:

Los datos se recogieron tal como muestra la **Fig. 1** pidiendo al alumnado que escribiera su autobiografía y, más tarde, que respondiera a un cuestionario, en lo que constituía la detección de las ideas previas. En este sentido conviene matizar que aunque el cuestionario no es un instrumento típicamente cualitativo su uso se produce en algunas investigaciones de esta naturaleza, sobre todo cuando, como es nuestro caso, las preguntas tienen carácter abierto, lo que permite al encuestado expresarse con absoluta libertad sin el encorsetamiento de la respuesta múltiple o la elección entre sí/no.

A lo largo de todo el período que duró la investigación confeccionaron un diario sobre sus impresiones y pensamientos de todo lo que sucedía en clase, desde los contenidos puramente académicos hasta la metodología del profesor, pasando por sus sensaciones o reflexiones personales. De esta manera se introdujo el investigador en el proceso de cambio de creencias. Finalmente se celebraron dos tipos de entrevistas, primero una grupal en referencia a determinar los aspectos que habían cambiado en su pensamiento con arreglo al momento inicial y, en segundo lugar, una entrevista individual que permitiera matizar e individualizar los juicios anteriores.

Todas las entrevistas fueron abiertas y aplicadas por el profesor doctor que colabora en la investigación. Por su parte, el cuestionario fue validado por la misma persona así como por otros profesores del departamento conocedores del tema de la investigación.

IDEAS PREVIAS		EVALUACIÓN DEL PROCESO	NUEVAS IDEAS	
Autobiografías	Cuestionarios	Diarios	Entrevistas Individuales	Entrevista Grupal
INSTRUMENTOS				

Figura 1.- Proceso de recogida de datos

2.6. Metodología:

En cuanto a la metodología investigadora hemos optado por una de carácter cualitativo, en concreto un «estudio de casos». El modelo utilizado comienza desarrollando unas *categorías* o *unidades de significado* que suponen la reducción y estructuración de los datos hasta una cantidad manejable de información. Las categorías son ideas, temas o interpretaciones surgidas de los datos que tienen significado relacionado con la cuestión que se aborda, por lo que los criterios empleados para su formación son aquellos que emergen de la experiencia del investigador.

En el proceso de definir *categorías* o *unidades de significado* resulta extraordinariamente relevante la función de *codificación*, es decir, la aplicación de una abreviación o símbolo a una frase procedente de la información cualitativa que nos sirve para clasificar o establecer categorías en los datos obtenidos.

Para el análisis de los datos en primer lugar hemos separado y segmentado las unidades de significado, analizando, reduciendo y categorizando las opiniones del alumnado en cada uno de los instrumentos de recogida de datos (entrevistas, cuestionarios, autobiografías y diarios). De manera que el análisis de los datos se ha realizado teniendo como referencia el instrumento utilizado (1ª fase del análisis de la Fig. 2), así los datos reflejaban el pensamiento de los nueve alumnos. Pero esto no resultaba suficiente para garantizar la consistencia del proceso investigador, por lo que decidimos replicar el análisis, ahora desde el punto de vista individual (2ª fase del análisis de la Fig. 2), de forma que pudiéramos comprobar si el análisis de los datos correspondientes a una sola persona es similar al ofrecido para el conjunto por los diferentes instrumentos. Ciertamente, el referido análisis de los datos desde ambas perspectivas resultó similar, lo que otorga al estudio un amplio margen de consistencia.

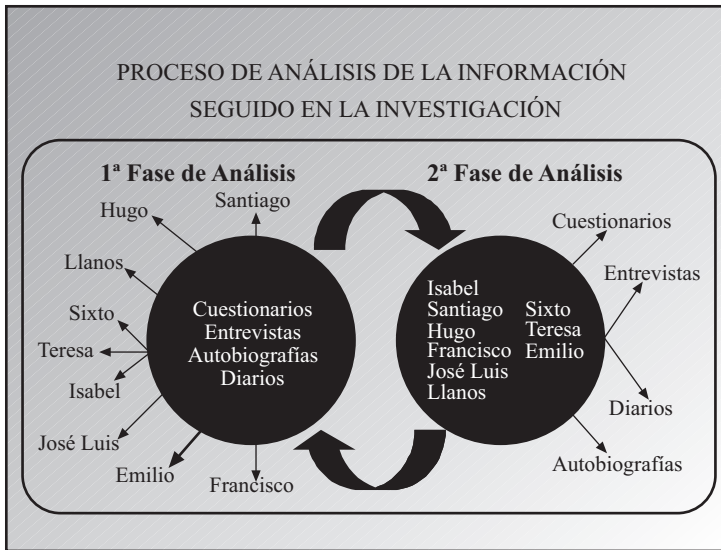


Figura 2.- Proceso de análisis

Por lo que se refiere al valor de verdad se ha garantizado mediante la triangulación como técnica que implica la reunión de una variedad de datos y métodos para referirlos al mismo tema o problema, supone que los datos se recojan desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único o de un grupo utilizando diversas perspectivas y procedimientos por lo que se puede definir como combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, o en el control cruzado de diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos.

La triangulación seguida en nuestro estudio es esta última ya que se han cruzado los datos obtenidos por los diferentes instrumentos utilizados en la investigación relacionados con cada uno de los participantes en la experiencia. Tal como se muestra en la **Fig. 3** la categoría AV (antecedentes en la vocación por la enseñanza) apareció con resultados similares en las Autobiografías y en los Cuestionarios y otro tanto sucede con la categoría C/CEF (Concepto de EF) que aparece de la misma forma en los Cuestionarios y Diarios. También, se han realizado niveles combinados de triangulación como es el caso de las entrevistas que se han hecho de forma individual y grupal en ambos casos con resultados similares. En definitiva, la consistencia y el valor de verdad aseguran la credibilidad de nuestra investigación

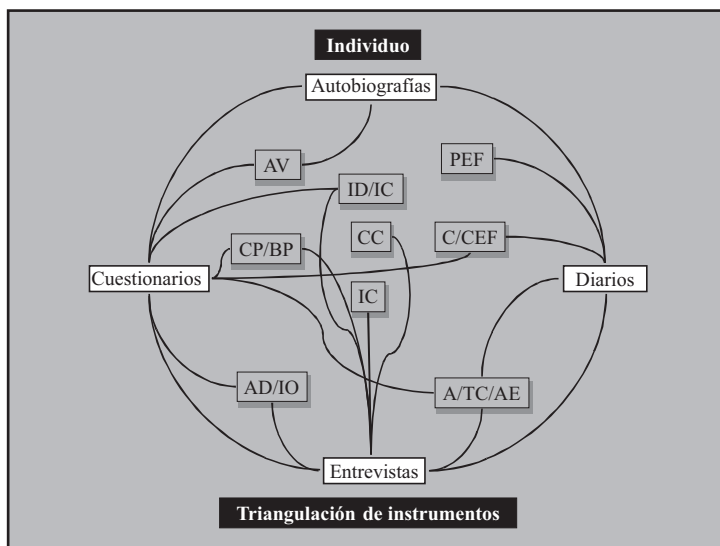


Figura 3.- Triangulación

3. EL PENSAMIENTO Y SU TRANSFORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN FORMACIÓN INICIAL

Se recoge en este apartado el proceso seguido en la investigación que nos ha permitido conocer el pensamiento del Profesorado de EF en formación inicial, las cuestiones fundamentales en relación a la concepción de la materia, así como la evolución que ha tenido a lo largo de la implementación del programa.

3.1. Motivos que impulsan al alumnado a la elección de la carrera.

Se fundamenta este apartado en que estos «motivos» no están alejados del propio «pensamiento» acerca de la profesión que quieren elegir para ejercer en el futuro, lo que supone una primera aproximación a su pensamiento. Sería aquel momento denominado «previo a la formación inicial» (Schemp y Graver, 1993).

Por lo que se refiere a la conformación de categorías hemos distinguido cuatro claramente diferenciadas, en las que no incidiremos por alejarse de alguna manera al objeto de nuestro estudio:

- 1ª.- referida a la especial predisposición para la práctica deportiva;
- 2ª.- no poder haber cursado estudios superiores en esta dirección;

3ª.- vocación por la enseñanza en general o por la EF en particular;

4ª.- existencia de un contexto familiar proclive a la función docente.

3.2. Cambios conceptuales de la Educación Física en relación a la idea del cuerpo

Queríamos detectar, a través de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación cuáles eran las preconcepciones de nuestro alumnado en relación al dualismo platónico o cartesiano tan arraigado en la cultura occidental, por el cual la persona es un compuesto de dos sustancias, alma y cuerpo o mente y cuerpo, en donde al alma o mente corresponden unas funciones superiores mientras que al cuerpo se le identifica con las inferiores, de tal manera que la verdadera educación es la de carácter intelectual, mientras que la educación del cuerpo tan sólo es de segundo orden. Esta cuestión es de enorme relevancia en nuestra asignatura porque tal razonamiento nos lleva a la conceptualización de la misma desde un punto de vista racional como materia complementaria de las realmente importantes que son las dirigidas al intelecto.

Las respuestas fueron unánimes en torno a la confirmación de la herencia cultural. Los nueve alumnos colaboradores en la investigación se mostraron inicialmente dualistas en expresiones tales como: *es la educación del cuerpo, pero también lo es de la mente, hay que trabajar las dos cosas por igual, incluso todavía un poco más la mente* (Sixto, Cuestionario), en el mismo sentido se manifestó Emilio: *es la educación de tú cuerpo junto con la de tú mente para que ambas formen un buen conjunto y puedas aplicarlas a tú manera a la enseñanza* (Cuestionario). No obstante, a partir de la implementación del programa de la asignatura se inicia un proceso de transformación de dichas concepciones previas sobre la idea dualista del cuerpo.

El proceso de transformación del pensamiento es bastante lento y tiene a veces retrocesos, no obstante el alumnado alcanza y comprende esta idea monista del cuerpo. *Para nuestro bien tras sendas recapitaciones tras las oportunas discusiones llegamos a la idea de un cuerpo unitario*, como expresa Emilio (Diario). Sixto incide en el asunto desde el siguiente punto de vista: *«[...] Pero aquí viene una idea que nos entremezcla los conceptos (nos hace un pequeño lío), es el cerebro; damos el cerebro como vivienda del espíritu, alma o pensamiento pero esto es caer en un error; puesto que el cerebro está en el cuerpo como otro órgano cualquiera, que tiene su función determinada, que es la de coordinar mandando impulsos nerviosos a las restantes partes del cuerpo»* (Diario).

Los mecanismos a través de los que se opera la transformación del pensamiento no son demasiados explícitos pero parece ser que pasan por un proceso de reflexión individual o comunitario. Así lo asegura José Luis: *«[...] yo he reflexionado sobre este punto del tema ya que resulta muy complejo y es necesario para entender los apuntes dictados por el profesor [...] yo no me había planteado algunas preguntas como ¿que es la mente?, ¿quién lo puede explicar?, ¿qué es lo que domina?, ¿en qué parte de nuestro organismo se encuentra?, y por tanto empiezo a tener curiosidad»* (Diario).

Sin embargo, las dudas sobre este pensamiento se reavivan periódicamente, como dice Emilio (Diario): «[...] *cada vez que nos alejamos del dualismo y volvemos a caer en él, aprecio siempre una escasa sonrisa general mientras seguimos la clase, lo que me hace pensar que estamos concienciados de la mentalidad de un cuerpo único*».

A este proceso de transformación del pensamiento no son ajenos ni los contenidos del curso basados en el examen crítico de la filosofía dominante con respecto al concepto de cuerpo, ni la metodología utilizada al efecto, que descansa fundamentalmente en el debate abierto en clase, así como en el comentario de textos individual y grupal, lo que propicia la reflexión tanto individual como colectiva a la vez que son aspectos que han contribuido a hacer la clase más atractiva, tal como lo expresan los alumnos y alumnas. Isabel: *realizamos un debate en clase que comenzó a través de la doble significación del término inglés «training» como entrenamiento de caballos de carreras y como entrenamiento de deportistas profesionales, dicho debate lo he encontrado muy eficaz y educativo*. En otro momento dice: *Hemos analizado una cita muy conocida «mens sana in corpore sano», el análisis ha sido escrito individualmente pero también ha sido realizado oral y colectivamente por toda la clase*.

En consecuencia, parece que la gran mayoría de los alumnos y alumnas participantes en la experiencia han transformado su creencia previa de tipo dualista tal como reflejaban los cuestionarios iniciales hasta una concepción de orden monista del cuerpo humano, como se observa en los diarios y entrevistas, si bien, dicha transformación no es radical ni general, sino que por el contrario tiene importantes dificultades referidas sobre todo al lenguaje empleado como portador de la carga cultural dualista de cientos de años. Esta transformación reseñada tiene una consecuencia directa sobre el entendimiento de la EF, ya que no determinan su objeto de conocimiento referido exclusivamente a los aspectos anatomofisiológicos sino que de manera distinta lo amplían a la totalidad de manifestaciones de corporeidad.

Todo el alumnado, sin excepción, tiene una idea más compleja del cuerpo, bien distinta a aquella inicial de carácter dualista. Sin embargo, aún no son capaces de verbalizar con rigor esa nueva idea de la persona en su unidad y globalidad. No obstante, es también general la idea de que la EF tiene un objetivo más amplio que lo meramente físico o anatomofisiológico, adentrándose en otros aspectos, de entre los que los alumnos resaltan especialmente los cognitivos.

3.3. Preconcepciones sobre el concepto de Educación Física

Queremos averiguar cuales son las preconcepciones que los alumnos y alumnas mantienen a propósito del concepto, en sentido amplio, de EF, en tal sentido el pensamiento expresado tiene como referencia el deporte, lo que confirma la idea ya mencionada en el marco de la investigación, de una EF «deportivizada». No obstante, las opiniones se pueden situar a lo largo de un *continuum* en el que uno de los extremos está ocupado por aquellos que sustentan que realmente la EF es tan sólo un mero método de preparación par el deporte, así lo dice Santiago cuando afirma: *la EF pretende mediante su enseñanza, crear una motivación especial hacia el deporte y su práctica* (Cuestionario), mientras que en el otro extremos están aquellos que atribuyen un

papel mucho más amplio a la EF como demuestra Sixto cuando opina: «[...] es un posible método de preparación para el deporte, aunque no es lo fundamental, tiene muchas más funciones y más importantes que la mencionad» (Cuestionario).

En general, el profesorado en formación inicial no es capaz de concretar la finalidad y objetivos propios de la materia, así como el papel y funciones que ejerce en el contexto curricular, de manera que no pueden explicar con una mínima claridad tal circunstancia como ponen de manifiesto en los Cuestionarios José Luis: *relacionarse con gente o aprender (te empiezas a formar más como persona*, o Llanos: *supongo que uno de los objetivos de la EF es que las personas adquieran un equilibrio general*. Salvo cuando lo hacen por referencia al deporte o a la condición física, ya sea en orden al rendimiento o desde el punto de vista de la salud, así dice Isabel: «[...] *preparación y forma física, lo cual lleva a mantener o conseguir la agilidad, la salud, la flexibilidad [...]*».

Parece que la justifican más bien desde el punto de vista de que la EF ha servido como entretenimiento, con matices diferentes: «[...] *estábamos deseosos de que llegara la asignatura pues era una vía de escape [...]* y *diversión*» (Teresa, Cuestionario) o «[...] *por las características propias de esta asignatura me ha resultado muy divertida a lo largo de mi vida escolar [...]*» (José Luis, Cuestionario).

Sin embargo, los profesores participantes en la investigación opinan en los Cuestionarios que la EF es tan importante o más que el resto de asignaturas del currículum, tal como dice Teresa: «[...] *es una asignatura imprescindible en la vida de un estudiante*», o Sixto: «[...] *se pueden aprender tantas cosas como en otras asignaturas*», o finalmente Hugo: «[...] *es incluso más importante ... porque afecta al resto*». Si bien, cuando tratan de explicarlo no aciertan a concretar los motivos.

Es palmario el reconocimiento del cambio de pensamiento que se va realizando en los alumnos a propósito de la idea de EF que tenían y su papel en el contexto educativo que tiene su base en la toma de conciencia del papel instrumental que ha ejercido gracias a la concepción dualista. Así lo expresa Isabel: «[...] *considero que el naturalismo es el origen de la EF actual, destacaría el carácter decisivo de la educación integral... no debemos olvidar la primacía que se le da al movimiento como origen de la actividad intelectual [...]*» (Diario).

En relación a la transformación del pensamiento podemos observar bastantes cambios con respecto al cuestionario inicial, en primer lugar desaparece casi totalmente la inconcreción de las respuestas casi en todos los casos, incidiendo una vez más en las cualidades físicas básicas, que ya no constituyen como lo hacían la única referencia cierta junto al deporte, sino que de manera diferente aparecen en escena otros objetivos como el desarrollo de las distintas capacidades (motrices, sociales, cognitivas, de equilibrio personal), pero sobre todo aparece la idea de educación integral a la que se colabora desde la motricidad, tal como dice Isabel: «[...] *1) Desarrollar las capacidades motrices, intelectuales ... (estas últimas porque van relacionadas con las motrices. 2) Mantenerse en buena forma física para prevenir la salud. 3) Como entre-*

namiento para deportes o competiciones (pero he de matizar que la EF no sirve de entrenamiento pero si la actividad física)» (Diario).

En este sentido, podemos concluir también que el restringido campo justificativo del valor de la EF referido casi exclusivamente a la salud se ha ido ampliando en la dirección de una concepción educativa entendida como desarrollo desde la motricidad de las distintas capacidades que integran la personalidad humana. Asimismo, se observan importantes avances en el cambio de pensamiento en torno a especificar los aprendizajes que ahora se tornan concretos, de tal manera que Teresa y Emilio (entrevista grupal) ponen el acento en la percepción corporal: «[...] *expresión corporal, lenguaje de gestos y movimientos* [...]», mientras que Llanos y Hugo lo hacen en el desarrollo de las capacidades: «[...] *aprendizajes afectivos, sociales, psicomotores, cognitivos o motrices*, [...]» finalmente Isabel los relaciona con otros aprendizajes: «[...] *aprendizajes significativos que sirven de base para otros aprendizajes escolares* [...]».

3.4. Teorías implícitas sobre los contenidos de la Educación

Se trata de averiguar si los profesores en formación inicial tienen preconcepciones sobre los contenidos de la EF y en su caso cual es la naturaleza de las mismas. A tal fin se utilizaron las autobiografías y el cuestionario inicial, pudiéndose constatar rápidamente la existencia de las mismas.

Por ejemplo, en torno a la psicomotricidad aparecen ideas claramente erróneas, *es el movimiento aplicado a la mente* (Sixto), mientras que hay otros que se aproximan a una idea más correcta, *coordinar tus movimientos concentrándose en las ordenes ejecutadas por el cerebro* (Teresa), o Emilio: *coordinación entre cuerpo y mente*.

Por su parte, el deporte es el contenido más conocido hasta el punto de que algunos alumnos «deportivizaban» la EF como hemos podido ver, sin embargo, nuestro propósito es ir más allá de las vivencias de nuestro alumnado para situarlo en un nivel de reflexión propio de los estudios que están realizando. Para conocer, desde esta perspectiva, cual es su posicionamiento ante un tema tan controvertido como el discutido carácter educativo del deporte.

En este sentido, podemos diferenciar dos tipos de opiniones, aquellas de naturaleza inconcreta que reflejan un escaso conocimiento de la cuestión, propio de la ausencia de reflexión como es el caso de Francisco: *sí, es un valor educativo, ya que es una parte de las muchas necesarias para educar a la persona* y aquellas otras que atribuyen relevancia educativa al deporte desde la óptica de los valores, tal como muestra Llanos: [...] *en mi opinión del deporte posee muchos valores educativos* [...] si bien, no es capaz de concretar cuales son estos, de forma que se destaca la *socialización* (José Luis), la *salud* (Teresa) o el *respeto a la norma* (Santiago). No obstante, hay que concluir que ninguno de ellos hace una valoración crítica del deporte, cuestionando los excesos del profesional y la influencia, en muchos casos negativa, que éste tiene a través de los medios de comunicación sobre la infancia y la adolescencia.

De manera diferente, se identifica la Gimnasia con un contenido propio de la EF lo que no obsta para que se entienda esta como referencia exclusiva a los «ejercicios» tal como dice Isabel: *consiste en un conjunto de ejercicios diversos como ejercicios de flexibilidad y juegos*. Parece pertinente, por tanto, el paralelismo que podemos establecer en el pensamiento del alumnado en relación al «ejercicio» como acto didáctico expresado al modo tradicional, es decir, valorado en sí mismo y desposeído de trascendencia en el contexto curricular.

Finalmente, hay que dejar constancia de que los alumnos y alumnas no son capaces de identificar otro tipo de contenidos de la EF, no ya el referido a la expresión corporal más novedoso en muchos centros, sino también el concerniente a la salud en donde el acondicionamiento físico deja de buscar el rendimiento para alojarse en una actividad motivante y placentera.

Como hemos podido constatar el profesorado en formación inicial no sabía de la existencia de determinados contenidos de la EF, o en el mejor de los casos tenía una idea equivocada de los mismos, sin embargo, dicho pensamiento ofrece un cambio sustancial como se ha podido comprobar a través de los datos mostrados en los diarios.

Así al profesorado en formación no le pasa desapercibido la importancia del contexto histórico y sociocultural en el que los diversos contenidos aparecen tal como refleja Isabel: *«[...] considero importante la influencia del contexto histórico en que se da un movimiento porque está influenciado por aspectos sociológicos y psicológicos... así en Alemania con Jahn se encuentra una clara inspiración militar que determina la EF dándole un carácter instrumental [...]»*.

En esta línea y dentro del contenido de Gimnasia, Sixto hace un comentario muy original y profundo en donde plantea el problema del «ejercicio físico» en el contexto del currículo: *«Estoy de acuerdo en que la Gimnasia fortalece, desarrolla y da flexibilidad al cuerpo por medio de ciertos ejercicios, pero la EF no sólo es la práctica de ejercicios sino algo más [...]»*.

Por lo que se refiere al contenido deporte, es una de las concepciones cuyo cambio más se aprecia en los diarios. Ciertamente los alumnos descubren nuevas facetas que conforman definitivamente el perfil del mismo lo que les permite completar su idea acerca de él, así lo expresa Teresa: *«Me resulto atrayente de esta sesión que el liberalismo inglés, es decir lo que siempre había conocido relacionado con la política, moral se pudiera aplicar a la ciencia del deporte»*.

Asimismo, los alumnos y alumnas son capaces de identificar algunos elementos que hacen del deporte un contenido educativo: *«[...] se establecen unos principios que hacen del deporte algo bello y educativo... en primer lugar el Fair Play»* (Teresa). Sin embargo, no siempre se puede atribuir al deporte este carácter educativo. En la actualidad el deporte y específicamente el fútbol le deben gran parte de su patrimonio a los medios de comunicación. Esto también pone en juego la deportividad, o sea el Fair Play. En el mismo sentido se expresa Francisco: *«En la actualidad podemos ver como el Fair Play se ha perdido por completo [...]»*.

El contenido de expresión corporal, tal como mostraron los cuestionarios iniciales, resulta absolutamente novedoso para la totalidad de los alumnos que participan en la experiencia, pues ninguno de ellos tenía noticia no ya de su posición como contenido de la EF, sino de su misma vigencia como campo del saber propio y específico. Las manifestaciones de Isabel y Francisco resumen esta posición cuando dice la primera: *con un nuevo término de EF, la expresión corporal, amplió mis conocimientos, y añade el segundo: hoy has vuelto a despertar nuestra atención con una nueva cuestión: ¿qué es para vosotros la expresión corporal?, la respuesta más ingeniosa ha sido 'expresarnos con el cuerpo', creo que con esto lo digo todo. Bueno por lo menos nos ha valido para entrar en el ámbito de la clase...*

A diferencia de los comentarios realizados para otros contenidos no se pone en duda bajo ningún aspecto el carácter educativo de la expresión corporal, sino que de manera contraria se ponen de manifiesto perfiles específicos tal como manifiesta José Luis: «[...] *se trata de educar al cuerpo para saber expresar sus ideas y emociones mediante ejercicios de relajación, control muscular, flexibilidad y ritmo [...]*» mientras que Isabel pone el acento en la comunicación: «*Estoy convencida de que la idea de expresión corporal es muy importante para la comunicación puesto que a través de los gestos, actitud y postura del cuerpo nos expresamos y percibimos a los demás. También es necesario para las relaciones interpersonales y para la comunicación dentro de ellas*».

Recordemos que el alumnado, era en el cuestionario inicial, cuando más llegaban a aproximarse a la idea de Psicomotricidad como relación entre mente y movimiento, pues bien, los diarios ponen de manifiesto una importante evolución en cuanto a la concepción de la materia, que resulta observada desde diferentes perspectivas, como demuestra Emilio: «[...] *este término queda claro que alude a la unidad corporal y es una de las partes de la EF que creo más importantes ya que trata la capacidad sensitiva, perceptiva, representativa y simbólica [...]*».

Los alumnos y alumnas ponen el acento en la relevancia educativa del contenido concretándolo en el caso de Hugo, no sin alguna dificultad en los siguientes aspectos: *influye en el rendimiento escolar ya que un buen desarrollo del esquema corporal ayuda a la adquisición de los aprendizajes escolares básicos; desarrolla la inteligencia, ya que la inteligencia se conforma a través de las experiencias vividas por el niño/a.*

En cuanto a la salud se reconoce el carácter histórico de este contenido, seguramente como aquel de mayor tradición cultural de la EF, tal como destaca Llanos: *la preocupación por la mejora de la salud no es una novedad actual sino que durante toda la historia de la EF ha habido una preocupación general. Hasta llegar a la moderna idea de fitness, relacionado con la mejora y bienestar del propio cuerpo...*

Se constata que el alumnado participante entiende de manera adecuada las finalidades de este contenido tal como las expresa Llanos: *a través de la EF el profesor tutor puede y debe fomentar hábitos de higiene y salud ...* Tampoco se les escapa la esencia que constituye el enfoque hacia la salud, pues tal como indica Teresa: *el cambio producido en la EF es abismal ya*

que actualmente nos encontramos ante una práctica que ha dejado a un lado el rendimiento en busca del placer, aumentando de esta forma la calidad de vida del ser humano.

Pero también se destaca el perfil negativo que puede tener una excesiva preocupación por el cuerpo a cuya extralimitación no puede ser ajena la EF, pues como dice Llanos: *En la actualidad esta preocupación se ha ido acentuando cada vez más, la cual se puede observar en gran número de gimnasios que hay en todas las poblaciones. El problema surge cuando este cuidado del cuerpo se convierte en una necesidad y obsesión apareciendo ciertas enfermedades como la anorexia y la bulimia ...*

Por último indicaremos que las entrevistas también ponen de manifiesto como el alumnado ha mejorado notablemente su conocimiento de los contenidos de la EF tal como se deduce de los comentarios en relación a la psicomotricidad o al carácter educativo del deporte. En el primer caso, como relación íntima entre aspectos físicos o de movimiento y psíquicos, con denuncia incluida de la dualidad del lenguaje. En segundo lugar se observa que son capaces de distinguir varias categorías en el deporte, que a su vez tienen un tratamiento distinto. Si bien, argumentan que si el deporte tiene sentido educativo, no es en sí mismo, sino desde la intervención del profesorado, ya que el hecho deportivo en sí mismo considerado tiene importantes limitaciones educativas.

3.5. Naturaleza de los aprendizajes producidos en Educación Física

Recordemos que, de acuerdo con las autobiografías y cuestionarios iniciales, el alumnado tenía una escasa idea de cuáles eran los propósitos y finalidades de la EF, que reducían casi en exclusiva a constituir un método de preparación para el deporte y la condición física, ya que cuando quería introducir otro tipo de propósitos resultaban muy inconcretos. Pues bien, esta ausencia de cultura académica se acrecienta mucho más cuando se trata de explicar cual es la naturaleza del conocimiento que se produce en EF.

En general se reconoce la importante evolución que ha tenido su pensamiento desde el principio del diario, tal como indica Emilio: *«[...] me he dado cuenta de la tremenda evolución que ha sufrido la EF, desde las primeras páginas de mi diario hasta ahora que ya hablamos de ciencia, y como tal ha de tener un claro objetivo, un método, y varias hipótesis (en este caso, muchísimas) que la verifiquen»*. Así lo reconoce también José Luis: *«He observado que los alumnos están aprendiendo a enfocar la EF de forma distinta por los conocimientos que se van adquiriendo»*.

Todos destacan que la EF constituye un saber científico o al menos un campo del saber autónomo constatando la existencia de un objeto, un fin y un método propio. Así, Hugo dice: *el objeto de conocimiento es la motricidad humana*, mientras que José Luis argumenta que: *el fin es sistematizar, ordenar o clasificar actividades dependiendo del objetivo que se pretenda conseguir*, mientras que Sixto recoge en relación al método: *en realidad tiene varios métodos según lo que queramos conseguir se utiliza uno u otro*. Isabel lo expresa del siguiente modo: *«[...] considero que el objetivo de la EF es el desarrollo del cuerpo humano y el fin*

es el desarrollo integral y abierto a todas las capacidades (físicas, psíquicas, morales, sociales, cognitivas, motoras, afectivas ...)».

No dudan en cuanto al carácter educativo de la materia, como dice Sixto: *el docente es el que tiene que saber si una conducta tiene valor educativo o no, por ejemplo la competición tiene valor educativo sólo en ocasiones*, de manera similar lo hace Isabel: *«[...] los métodos utilizados dependen de la finalidad o meta a conseguir, hay una gran diversidad y pienso que es el profesor el indicado para seleccionarlos de acuerdo a la intención propuesta siempre y cuando tengan un carácter educativo»*.

3. CONCLUSIONES

La aproximación inicial al problema a través de la aplicación de los instrumentos constituidos por las autobiografías y los cuestionarios nos ha permitido constatar:

1º.- El profesorado que comienza su formación inicial como Maestro especialista en EF desconoce en términos generales cual es su campo de actuación u objeto de conocimiento, no obstante justifica la contribución de la materia a su formación en la edad escolar por las aportaciones que produce sobre la diversión, entretenimiento, relaciones sociales y mejora de la condición física, sobre todo en relación a la salud. Esta concepción restringida de la EF tan sólo les hace reconocer como contenidos de la misma el ámbito de los deportes y la condición física, lo que no es extraño ya que han sido los únicos que han tenido ocasión de trabajar, de tal manera que se produce un círculo vicioso por el cual la socialización adquirida en la escuela conforma las ideas previas que más adelante llevan hasta la formación inicial y en muchos casos no pueden modificar, reproduciendo de nuevo el esquema primitivo que apunta dichos contenidos como hegemónicos, a la vez que ignora otros como la expresión corporal o las actividades en la naturaleza.

Sin embargo, esta concepción no es casual ya que existe un amplio consenso entre los estudiosos del tema, que hemos podido constatar en el presente trabajo, por el cual los estudios de Maestro especialista en EF son elegidos por aquellas personas que han tenido experiencias exitosas o, al menos, gratificantes en el campo del deporte, seguidas de otras de menor importancia en torno a la referida elección como la imposibilidad de acceder a una Facultad de Ciencias del Deporte. En todo caso, la influencia recibida para la realización de estos estudios proviene por igual de profesores y entrenadores, lo que demuestra una vez más la asimilación existente entre uno y otro campo, lo que ha dado lugar a la concepción «deportivizada» de la EF.

2º.- El conocimiento que el alumnado posee sobre la EF y su papel en el contexto educativo es muy escaso y caracterizado por constituir un saber de opinión o vulgar en donde se denota una gran ausencia de conocimiento académico que fundamenta las

bases y el papel que la motricidad ha de representar en orden a la educación integral del individuo.

Tal como nos muestran los diarios durante el transcurso del programa de la asignatura algunas lagunas conceptuales son rellenadas por los alumnos y alumnas a la vez que se observa un cambio en sus teorías implícitas, si bien dicho cambio dista mucho de realizarse de una vez por todas, sino que de manera diferente supone un proceso zigzagueante en el que a la reconceptualización de algunas ideas siguen, tal vez de manera inconsciente, nuevas recaídas en el pensamiento anterior, a lo que sin duda colabora de manera extraordinaria el uso limitado y condicionado del lenguaje.

- 3º.- Respecto al pensamiento dualista o monista, la idea monista del cuerpo que sustenta una EF que contribuye desde la motricidad a una educación integral en donde se contemplan aspectos biológicos, afectivos, cognitivos, y sociales es uno de los conceptos que más cuesta a los alumnos reconceptualizar, pues una vez alcanzada dicha idea vuelven con facilidad a su anterior pensamiento. A ello colabora, sin duda, la amplia tradición filosófica occidental y su consiguiente producción del lenguaje eminentemente dualista.

Muy importante, ha sido en orden a la transformación de estas creencias previas el uso de la metodología de enseñanza basada en el debate abierto en clase durante el cual casi todos los alumnos debían hacer un esfuerzo de verbalización de sus propias ideas en torno a la discusión suscitada entre ellos mismos a propósito de la naturaleza dual o monista de la persona. Dichos debates eran motivados por el propio profesor o a través de la reflexión sugerida por un comentario de texto. En todo caso, se han mostrado muy eficaces para la reconceptualización de las ideas expresadas.

La utilización de las entrevistas nos advierte, finalmente, que los sujetos participantes han transformado sus creencias, en especial aquellas de tipo dualista que determinaban un concepto inaceptable de la EF, cambiándolas por aquellas otras de índole monista en las que la motricidad se pone al servicio de la educación integral. No obstante, hay que destacar las dificultades expresivas de los alumnos en torno al tema dadas las limitaciones del lenguaje.

- 4º.- Los alumnos y alumnas han conseguido valorar la importancia del contexto histórico y sociocultural como marco en el que ejerce su función educativa la EF, marco cultural que por otra parte va incorporando sucesivamente los diversos contenidos que integran el campo de la motricidad humana y que sin duda van desde aquellos en los que los aspectos anatomofisiológicos tienen más importancia, como es el caso de la Gimnástica, hasta aquellos otros predominantemente psíquicos, como es la Psicomotricidad, pasando por otros como el Deporte de componente social y actitudinal o la Expresión Corporal de la que destaca su función expresiva.

El alumnado reconoce en los propios diarios la evolución y el cambio que ha experimentado su pensamiento en relación a la idea de EF, por lo que se está en condiciones de afrontar un concepto de carácter académico que recoja la complejidad y amplitud de su objeto de conocimiento constituido por la existencia de un campo

del saber autónomo que contribuye a la educación integral desde la motricidad humana. A estos efectos, el diario no ha sido solamente un medio que permite penetrar en el pensamiento del profesor en formación inicial, sino que también ha desempeñado la función de instrumento de promoción de la reflexión personal en torno a los problemas planteados por la materia.

También es posible constatar la desaparición de aquella inconcreción denotada en los cuestionarios cuando se hacía referencia a los fines y objetivos de la EF en los que únicamente se señalaban los relativos al deporte y la condición física apareciendo con fuerza el desarrollo de las distintas capacidades motrices, sociales, cognitivas o de equilibrio personal, referidas a la educación integral, verdadero objetivo de la EF. Ahora bien, esta tendencia en torno al cambio de ideas preexistentes quiebra en el caso particular de la justificación de la importancia de la materia en relación a otras asignaturas, ya que no se logran concretar los argumentos tal como sucedía en el momento inicial de los cuestionarios, por lo que no observamos ningún indicio de cambio en la cuestión.

No sucede así con los contenidos ya que el pensamiento de los alumnos es bastante más concreto que al comienzo de la experiencia de tal manera que pueden identificar cada uno de ellos, a la vez que son capaces de establecer categorías en relación a las características de cada contenido y matizar cada una de ellas de acuerdo a su función educativa.

Así pues, podemos afirmar a modo de conclusión final sobre el cambio de creencias, que todos los sujetos participantes en la investigación, sin excepción, admiten que ha cambiado su idea de EF en la dirección de formar un concepto complejo y global más distante, en definitiva, del saber vulgar que había inspirado su anterior conocimiento.

En general se han producido grandes cambios en la concepción de la EF que ha pasado de constituir una educación de «lo físico» o un aspecto recreativo, a ser considerada como un asunto complejo desde el punto de vista educativo en donde se advierten las dificultades de los alumnos para verbalizar la nueva concepción. Las causas de dicho cambio son variadas y seguramente debidas a múltiples aspectos como pone de manifiesto el alumnado, si bien destacan particularmente algunas, como las referidas a las aportaciones del profesorado de Psicología o de Bases teóricas de la EF, así como la metodología seguida en esta asignatura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- DOOTLITTLE, S.; DODDS, P.; PLACEK, J. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 141-147.
- GORE, J. (1990). Pedagogy as text in Physical Education Teacher Education: beyond the preferred reading. En D. KIRK y R. TINNING (Coords.) *Physical education, curriculum and culture*. London: Falmer Press. London.

- GREEN, K. (2000). Exploring the everyday 'philosophies' of Physical Education Teachers from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*, 5, 25-40.
- HUTCHINSON, G. (1993). Prospective teacher's perspectives on teaching Physical Education: an interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of teaching in Physical Education*, 5, 113-135.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en EF. En S. ROMERO GRANADOS (coord.) *Actas del I Congreso Nacional de EF de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Sevilla: Universidad.
- O'BRYANT, C.P.; O'SULLIVAN, M. & RAUDENSKY, J. (2000). Socialization of prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, education and society*, 5, 75-90.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. Y COLS. (1997). Actitudes de los estudiantes de tercero de BUP frente a la EF dentro del contexto global del Plan de Estudios de la Enseñanza Media. Nuevas perspectivas didácticas y educativas de la EF. *Revista Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 14, 30-50.
- SCHEMP, P. Y GRAVER, K. (1993). Teacher socialization from dialectical perspective; pretaining throught induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 24-42.
- SICILIA CAMACHO, A. (1996). El profesor de EF en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades. *Habilidad Motriz. Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 34-55.
- STROOT, S. & WILLIAMSON, K. (1993). Issues and themes of socialization into Physical Education. *Journal of teaching in Physical Education*, 12, 90-120.
- TILLEMA, H.H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16, 11-37.