



El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso

■ Juan Granda Vera & Andrés Canto Jiménez

Resumen

El conocimiento práctico de los profesores ha tomado gran auge como tópico de investigación dentro del paradigma «Pensamiento del Profesor». Los estudios sobre este ámbito indican la poca influencia que los contenidos presentados en la Formación Inicial tienen sobre la práctica docente de los profesores durante su práctica profesional. Este estudio orienta su foco hacia la influencia que el currículum de la Formación Inicial de maestros-especialistas en Educación Física tiene en la práctica de éstos durante su período de prácticas docentes y en su primer y/o segundo año de docencia profesional (maestros noveles).

Palabras Clave

Formación de profesores, Conocimiento Práctico, Educación Física.

Abstract

The background I practice of the teachers has taken great summit as research topic within paradigm «Teacher Thinking». The studies on this ambito indicate the few influence that the contents presented in the Initial Formacion have on the teaching practice of the teachers during their/its/your/his practices professional. This study guides their/its/your/his area of toward the influence that the curriculum of the Initial Formacion of teachers-specialists in Physical Education has in the practice of these during their/its/your/his periodo of you practice educational and in their/its/your/his first and/or second year of professional practic (beginner teachers).

Keywords

Formacion of teachers, Practical knowledge, Physical Education.

1. El conocimiento práctico de maestros especialistas en Educación Física: Un estudio de caso

El estudio de la relación entre pensamiento y acción ha llevado a considerar un tipo de conocimiento que genera el profesor en la práctica, diferente al académico y diferente al de las destrezas docentes. Este conocimiento práctico es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teoría-práctica, y que incluye las creencias, valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. Este conocimiento no se adquiere en los centros de formación inicial, es de carácter profesional, responde a las características de la enseñanza y es socialmente poco valioso, incluso para los propios generadores del mismo, los docentes prácticos (DEL VILLAR, 1993).

La acción de enseñanza es una práctica reflexiva, es por tanto una acto de conocimiento. El profesor cuando actúa elabora una teoría sobre su praxis. Esta teoría no suele ser explicitada, pero

está guiando la acción. El conocimiento práctico permite, con su explicitación, la comprensión de la práctica, y la elaboración de una teorización sobre ella. El conocimiento práctico es «idiosincrásico, personal, surgido de la propia experiencia, y delimitado en su naturaleza y extensión por las características del contexto en el que se ha trabajado. Es un conocimiento sobre la práctica y desde la práctica» (ZABALZA, 1991).

Este mismo autor añade que los conocimientos teóricos que recibe el docente, necesitan ser contrastados en la práctica real de la clase, para poder hacerlos propios y que la base del conocimiento práctico es el proceso de ajuste teoría-práctica, transformándose el «saber racional» en «saber personal» y «convicción» (ZABALZA, 1991).

El estudio del conocimiento práctico, como conocimiento construido y justificado desde la propia acción docente, está tomando un gran auge en la actualidad configurando un cuerpo de conocimientos sólido, y que está siendo utilizado para mejorar la intervención de los docentes en el aula y como tópico de

investigación en numerosos estudios. Respecto a él VILLAR (1986) señala que «Recientes investigaciones admiten como hipótesis de trabajo que se debe racionalizar la conducta profesional de clase, puesto que es allí donde los profesores en ejercicio desarrollan sus teorías, sus conocimientos y sus creencias. Esto es así porque se acepta que los profesores en ejercicio han elaborado un cuerpo de conocimientos profesionalizados sobre la enseñanza y se supone que han aprendido a aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas». En esta línea, analizar los procesos que ocurren en el aula durante la fase interactiva de la enseñanza para a partir de ellos intentar averiguar los pensamientos y preocupaciones de los profesores durante la misma, así como los conocimientos en que los profesores basan sus decisiones a lo largo de los diversos momentos que acontecen en la vida del aula, nos ayudaría a intentar comprender de forma más clara y profunda la forma en que los profesores entienden la enseñanza. Esta línea de investigación nos lleva a intentar comprender el conocimiento dirigido a la acción, «conocimiento que trata de cómo hacer las cosas durante la intervención didáctica y que aceptamos que se va construyendo y acumulando a lo largo de su actividad». (ELBAZ, 1983).

La conceptualización de este conocimiento profesional ha sido muy variada. ZABALZA (1991) expone los diferentes términos utilizados por los autores: como «**constructos personales**» por BEN-PERETZ (1982), POPE (1982), OBERG (1984), OLSON (1984), FRANKSELLA (1985), CLARCK (1985) y GONZÁLEZ Y ESCUDERO (1986), como «**perspectivas**» por JANESICK (1978) y TABACHNIK Y ZEICHNER (1985), como «**creencias**» por BAUSCH (1984) y MUNBY (1984), como «**principios educativos**» por MARLAND (1977) y CONNERS (1978), como «**Concepciones**» por Larsson (1983), como «**Teorías de acción**» por SANDERS y McCUTCHEON (1984), como «**Paradigmas funcionales**» por CROKER (1986) y como «**Conocimiento práctico**» por ELBAZ (1983), CONELLY Y CLANDININ (1984), YINGER (1986) y MEDINA (1989). En nuestro estudio esta última acepción será la que utilizemos para describir el conocimiento profesional generado por nuestros sujetos de investigación, por entender que es el más clarificador, así como el más aceptado por la comunidad de investigadores (Ver citas y referencias al término en Actas del III Congreso sobre Pensamiento del profesor).

MEDINA (1992) conceptualiza el conocimiento práctico de los profesores como «el modelo singular en el que cada docente, en contraste con otros investigadores, colegas y alumnos, genera su peculiar modo de percibir y actuar en el aula. El conocimiento práctico permite al profesor elaborar nuevos conceptos, derivar principios y configurar teoría sobre su acción», indicando MARCELO (1986) que este conocimiento se puede adquirir a través del:

- a) aprendizaje directo que se adquiere con la propia experiencia.
- b) aprendizaje mediado que se adquiere a través de la observación de otras personas que actúan como filtro de la realidad.
- c) aprendizaje tácito que surge a partir del análisis de la propia experiencia individual.

En cuanto a las características que tendría este conocimiento, MINGORANCE (1989) señala cuatro:

- Sería **experiencial**, ya que el profesor se encuentra con los problemas cotidianos del aula, y día a día va perfilando las estrategias necesarias para su solución.
- Sería **personal**, puesto que el bagaje de creencias, valores, actitudes y sentimientos es diferente en cada persona.
- Sería **grupal**, puesto que la permanencia con un grupo de compañeros, que viven y participan de una tarea común, les sirve para contrastar las propias ideas.
- Sería **contextual**, ya que la experiencia tienen lugar en un mundo social determinado.

El estudio del conocimiento práctico de los profesores ha sido abordado por diferentes autores, en el intento de establecer la estructura que lo conforma. Para el presente estudio tomamos como referente la aportación de GROSSMAN (1990), quien refiriéndose al conocimiento profesional que tienen los profesores, desarrolla un esquema sobre la forma en que los profesores organizan su conocimiento:

A) CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO GENERAL: Sería el conocimiento relacionado con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos, la organización de la enseñanza en pequeños grupos, gestión y control del aula. También se incluirían en este conocimiento sus saberes sobre técnicas didácticas, planificación de las sesiones, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificación del currículum, etc.

B) CONOCIMIENTO DEL CONTENIDO: O como lo denomina GROSSMAN «conocimiento de la materia». Este componente del conocimiento influye, entre otras cuestiones, en la selección del «qué enseñar» y el «cómo enseñar» ese «qué». Estos dos tipos de conocimiento, **conocimiento del qué** y **conocimiento del cómo** ha sido a veces confundido, llevando en muchas ocasiones a que el **conocimiento del cómo** ha sido perjudicado por el **conocimiento del qué** (ROVEGNO, 1992). Este autor señala que la aplicación o conexión del conocimiento del «qué» al conocimiento del «cómo» no es clara. Añade que en programas de formación de profesores en los que el uso de la teoría ha sido la forma básica y dominante de construir el conocimiento de la materia en los futuros profesores durante la fase «preservicio», el conocimiento del «qué» era incapaz de informar al conocimiento del «cómo». Este conocimiento estuvo más basado en experiencias personales y en la observación de otros profesores que en el conocimiento teórico adquirido durante su período formativo.

C) CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO: Hace referencia al dónde y a quién se enseña. Está relacionado con los procesos de adaptación que debe realizar el profesor de la materia de enseñanza en virtud del marco particular en el que va a desarrollar su acción educativa. En general, este conocimiento está constituido a partir de los datos obtenidos sobre las características de la zona donde el centro escolar se halla inmerso, el nivel sociocultural y económico de los alumnos, de la actitud con la que los alumnos/as afrontan la materia en cuestión, de los conocimientos previos que sobre la misma poseen, etc. MARCELO (1993) señala «que este tipo de conocimiento sólo se adquiere en contacto con los alumnos y en situaciones de enseñanza en la escuela real y que, por tanto, las

prácticas docentes son el marco más adecuado para promoverlo». Asimismo, resalta la necesidad de desarrollar en los futuros profesores una predisposición positiva y favorable a utilizar este componente del conocimiento en las situaciones de enseñanza.

D) CONOCIMIENTO DIDACTICO DEL CONTENIDO:

También denominado «Conocimiento Pedagógico del Contenido». Se asume que los profesores no enseñan la materia a sus alumnos tal como la han estudiado sino que adaptan, reconstruyen y reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a sus alumnos (DE VICENTE, 1992). SHULMAN (1986) incluye en él «los temas más comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas más útiles para representar las ideas, las analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. El conocimiento didáctico del contenido también incluye el conocimiento sobre lo que favorece o dificulta el aprendizaje de temas concretos». Este conocimiento se construye a partir del conocimiento del contenido que el profesor posee, así como del conocimiento pedagógico general y del conocimiento de los alumnos. También participa en su construcción la biografía personal y profesional del profesor.

En este sentido es de destacar que en los estudios realizados sobre este componente del conocimiento se señala que «las creencias, actitudes, disposición y sentimientos de los profesores acerca de la materia que enseñan influyen en qué contenido seleccionan y cómo enseñan ese contenido. Los profesores tienen temas preferidos y temas que no les gusta enseñar» (BALL Y MCDIARMIT, 1989).

En relación con los resultados encontrados en los estudios que han centrado su objeto de interés en el conocimiento del contenido pedagógico de los futuros profesores, se señala a este respecto que los fines de la formación de los futuros profesores fomentan un cambio desde perspectivas de conocimiento como futuros profesores hacia perspectivas de conocimiento como profesores. Este cambio de perspectiva sobre el conocimiento ha involucrado tradicionalmente dos formas de saber o de conocer: saber «**qué**» y «**saber cómo**». Los programas de formación centran a menudo su atención en el «saber qué», esperando que dicha forma de conocimiento informe el «saber cómo». Para ello se confía en las experiencias de campo (prácticas) como el componente curricular adecuado de estos programas de formación para la aplicación del «saber qué» y la consiguiente construcción del «saber cómo». No obstante, investigaciones recientes apoyan la idea de que la conexión entre el «saber qué» y el «saber cómo» no es directa.

En este sentido, una de las cuestiones más relevantes en los estudios enmarcados en el paradigma «Pensamiento del Profesor» son los que dirigen su atención a intentar identificar las discrepancias entre lo que los futuros profesores aprenden durante su período de formación inicial en la Universidad y el uso que de él hace en su quehacer práctico como enseñantes (MONTERO, 1992). Todo parece indicar la poca influencia y uso que tiene para informar y ayudar en la toma de decisiones didácticas a los profesores en ejercicio.

En un estudio realizado al respecto CALDERHEAD Y MILLER (1985) señalan que «los estudiantes para profesores basaron sus acciones más en las observaciones de otros profesores y en su experiencia

personal que en los conocimientos adquiridos en los cursos de la Universidad». En la misma línea ROVEGNO (1992) plantea como posible causa el hecho de que «el conocimiento adquirido en la cultura de la Universidad no es fácilmente aplicable a la cultura del aula». De ahí que esta línea de investigación centrada sobre «qué conocen los profesores» y «cómo adquieren este conocimiento» puede ayudar en la toma de decisiones sobre cómo debería ser el currículum inicial en los Centros de Formación de Profesores.

ROVEGNO (1992) realizó un estudio con siete profesores en formación para obtener información sobre dos cuestiones:

- ¿Qué tipo de conocimiento adquirieron los profesores en formación?
- ¿Cómo se desarrolló ese conocimiento?

Los resultados alcanzados hacen especial hincapié en que los futuros profesores describieron que los elementos claves que guiaron su proceso de enseñanza eran los alumnos, las tareas y el ambiente o contexto instructivo. Es significativo también que el conocimiento del contenido pedagógico evolucionó desde una perspectiva como estudiante de universidad hacia perspectivas de profesores noveles en sus primeras experiencias de campo.

Los resultados encontrados indican que el desarrollo del contenido pedagógico era un proceso «que conducía a diferenciar el conocimiento del contenido en relación con las interacciones que se producen entre una nueva tarea, un nuevo ambiente y unas nuevas capacidades e intencionalidades de los alumnos/as del aula».

Las relaciones entre alumnos-tareas de aprendizaje-ambiente de aprendizaje se constituye pues en la unidad fundamental de cómo se desarrolla el conocimiento del contenido pedagógico.

En nuestro país, DEL VILLAR (1993) realizó un estudio con cuatro futuros profesores de Educación Física durante su fase de prácticas (experiencias de campo), en el que intentaba conocer el proceso a través del cual los futuros profesores construían su conocimiento práctico. En el citado estudio se concluye que «*el pensamiento de los futuros profesores evoluciona a lo largo de su proceso de construcción por tres fases: fase de supervivencia, fase de interés por la enseñanza y fase de interés por la institución educativa. También se concluye que el programa de formación proporciona una mejora en la autopercepción de los futuros docentes, evolucionando desde una etapa de predominio de juicios negativos a una generalización de satisfacción por la enseñanza, en relación con su eficacia como profesor*».

Este tópico de investigación «conocimiento pedagógico del contenido» también ha sido objeto de atención en interés en las investigaciones sobre profesores noveles de Educación Física.

A este respecto GRAHAM, HOPPLE, MANROSS Y SITZMAN (1993) destacan que dichos profesores «*muestran un buen dominio del contenido y conocen desde una óptica kinestésica cómo es la realización pero tienen grandes dificultades para explicar lo que ellos saben, presentando bajos niveles en la comprensión funcional del movimiento a enseñar, los términos descriptivos y palabras claves a utilizar, así como la organización útil de la práctica que les permitiera coherentemente y confiadamente planificar y enseñar de una forma exitosa y motivante. Asimismo muestran déficits en la comprensión adecuada respecto a la progresión de las tareas*».

en la selección de los juegos que serían exitosos y motivantes para sus alumnos/as. Estos les lleva a aprender de una clase a la siguiente, modificando el contenido y la instrucción de la siguiente clase en función de la experiencia aprendida en la anterior «.

2. Diseño de investigación

2.1. Contexto

Los escenarios o contextos donde se ha llevado a cabo la presente investigación han sido seleccionados, bien por ser los centros educativos elegidos por los sujetos participantes en la investigación durante su fase de prácticas de enseñanza (cuando eran futuros maestros-especialistas en Educación Física), bien por ser los centros donde los maestros-especialistas en Educación Física noveles fueron destinados en su primer o segundo año de docencia. En concreto, el contexto de estudio han sido las aulas de cuatro colegios públicos de Ed. Primaria de la ciudad de Melilla: el C.P. «España», el C.P. «Anselmo Pardo», el C.P. «REAL» y el C.P. «CONSTITUCION». Como características más importantes en relación con este estudio podemos resaltar:

- Los C.P. «Anselmo Pardo» y «Real» son centros de integración.
- Todos los centros presentan unas características socio económicas y culturales de tipo medio y medio-bajo.
- Todos los centros tienen una población escolar importante de origen bereber (35-45 %).
- Los centros participan con asiduidad en experiencias prácticas de formación con los diferentes departamentos de la Escuela Universitaria.

2.1.1. Participantes en la investigación

Los/as alumnos/as y maestros/as noveles participantes y colaboradores del presente estudio son Sergio, Elena, Isabel y María. Alumnos/as de la especialidad de E.F. (1ª Promoción) presentan como características idóneas para su elección su compromiso con la materia y su interés mostrado permanentemente durante su período de Formación Inicial. Asimismo se valora su capacidad de análisis y explicitación en los debates en grupo y puestas en común desarrolladas en asignaturas de la especialidad, lo que se traducirá en buenas expectativas para comunicar e informar sobre las cuestiones relevantes al estudio. Por último su voluntariedad e interés en participar en la misma.

2.2 Metodología de investigación

La metodología utilizada en la investigación responde a la denominación «estudio de caso», concretándose en un **«diseño multicaso holístico»** (YING, 1989). Dicha metodología es conveniente y adecuada cuando el objeto de estudio se centra en el examen de un suceso contemporáneo, en el que las variables relevantes no pueden ser manipuladas y cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no están claros (MARCELO, 1991). Como señala DEL VILLAR (1993) «el estudio de caso lleva implícito un análisis sistemático, intensivo, interactivo y profundo, con un

marcado componente vital y dinámico, muy ligado a la práctica, a la acción, en definitiva a la situación de enseñanza».

En relación con la adecuación en el uso de esta metodología, PÉREZ SERRANO (1994) señala que cuando las investigaciones presentan cuestiones que buscan respuestas a preguntas «cómo» y «porqué» responden bien al uso de estudios de caso. Entendemos que en el estudio que nos ocupa se dan estos dos condicionantes, ya que deseamos descubrir «cómo actúan futuros-maestros y maestros noveles en Educación Física en la fase interactiva de la enseñanza y porqué es así su actuación», lo que explicitado de otro modo significaría *«qué decisiones toman y qué conocimiento, creencias, juicios y valores guían y/o mediatizan dicho conjunto de decisiones»*.

Asimismo, entendemos que en la presente investigación se dan las cuatro propiedades que MERRIAM (1988) señala como esenciales del estudio de casos:

1.- SER PARTICULAR: Nuestro estudio se centra en una situación particular o fenómeno, como es el comportamiento docente de un determinado tipo de profesor y en un contexto diferente del normal en la enseñanza (aulas de clase).

2.- SER DESCRIPTIVO: Es objeto de éste realizar una rica e intensa descripción del fenómeno estudiado.

3.- SER HEURÍSTICO: Pretendemos ampliar el conocimiento y la comprensión que se tiene del caso.

4.- SER INDUCTIVO: Porque utilizamos los datos como fuente de las posibles generalizaciones, conceptos y/o hipótesis que se puedan elaborar.

2.3. Instrumentos de recogida de datos

Para asegurar la validez de los datos, hemos procedido en la recogida a utilizar procedimientos de triangulación, con el fin de asegurar la veracidad de los mismos. Hemos utilizado como instrumentos de recogida de datos los siguientes:

a) Observación participante: Se ha observado la actuación de alumnos y maestros noveles y recogido notas de campo a lo largo de las sesiones de clase.

b) Entrevistas de estimulación de recuerdo: Se han realizado un total de 8 entrevistas a cada uno de los participantes. Se ha utilizado como documento guía para las entrevistas las grabaciones de vídeo realizadas a los alumnos y maestros noveles participantes durante su actuación en clase. Las entrevistas eran realizadas el mismo día de la grabación, teniendo como guión semiestructurado las notas de campo recogidas en la observación participante.

c) Seminario: Se han recogido las aportaciones realizadas por los/as alumnos/as participantes a lo largo del seminario semanal (90 min.) desarrollado a lo largo de las prácticas.

d) Planificaciones: Se han analizado las planificaciones realizadas por los/as alumnos/as y de los maestros/as noveles.

3. Análisis de los datos

El objeto o finalidad primordial del análisis de contenido es la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan sentido a todo relato comunicativo (MUÑOZ, 1986).

La mayoría de autores considera que el análisis de datos en la investigación interpretativa tiene lugar, tanto a lo largo de la recogida de los datos, como al final de dicho proceso, como resultado de la suma del conjunto de los datos encontrados. Asimismo señalan que el tiempo debería no prescribirse para cada período de observación y anotación de los datos, para revisar notas y agregar recuerdos e interpretaciones «*pues el mayor interés del análisis de contenido, reside en la obligación que impone de prolongar el tiempo de latencia entre las intuiciones o hipótesis de partida y las interpretaciones definitivas, estableciendo de una forma impuesta la necesidad de fijar un tiempo entre el estímulo-mensaje y la reacción interpretativa*» (BARDÍN, 1986).

Esta misma idea sobre el proceso de análisis de datos cualitativos es sostenida por ALVIRA (1983), quien opina al respecto «*Una de las características esenciales de la perspectiva cualitativa estriba en la conjunción entre datos, recogida de datos, análisis y elaboración de teorías. Las diferentes fases del proceso de investigación no se dan sucesivamente, sino interactivamente, de modo que el análisis modifica las hipótesis de partida, lo que da lugar a una nueva recogida de datos, y así sucesivamente. El fenómeno objeto de estudio, y las hipótesis se van redefiniendo una y otra vez hasta que se consigue una adecuación entre ambos. Los datos cualitativos servirían, a la vez, para generar teorías y para probarlas*».

Algunos autores indican que el análisis de datos cualitativos es principalmente inductivo. En nuestro caso, debemos puntualizar que nuestro acercamiento y actitud ante el proceso de recogida y análisis de los datos no podemos denominarlo puramente inductivo. En este sentido, debemos destacar que nuestra experiencia profesional en la supervisión y análisis de las prácticas escolares, nos brindó un marco inestimable donde fueron surgiendo ideas previas y centrando nuestro interés en determinados aspectos o focos de actividad que marcaron o determinaron inicialmente nuestros objetivos, hipótesis y teorías y que supusieron el punto de arranque para realizar la presente investigación.

El sistema definitivo queda integrado por un total de cinco dimensiones y un total de cuarenta y dos categorías (GRANDA, 1995). Una vez construido el sistema de categorías, y con objeto de conseguir una mayor consistencia en el proceso de codificación, se codificó y analizó por este investigador todo el conjunto de datos. Como resaltan YINGER y CLARK (1988) «*Esto no sólo permite comprobar la consistencia interna de los informes de los participantes, sino también valorar la consistencia interna de sus pensamientos a través de los datos*».

4. Discusión de los datos

Presentamos las consideraciones más relevantes que hemos encontrado en el estudio y que se concretan en los siguientes apartados:

A) El conocimiento didáctico del contenido que muestran futuros maestros y maestros noveles se caracteriza por mostrar déficits

respecto a la progresión de las tareas incluidas en sus sesiones, en la apropiada organización del aula para la facilitación del aprendizaje, la adecuación de las tareas al nivel de cada uno de los alumnos y a la duración oportuna para que el aprendizaje previsto se consolide. Esto les lleva a ir aprendiendo de una sesión para otra la forma más idónea de diseñar las tareas y determinar la organización y la duración de las mismas. También afecta a las instrucciones a impartir con objeto de ayudar a una mejor comprensión de las tareas de enseñanza y una facilitación del aprendizaje por los alumnos/as.

B) El conocimiento práctico de los futuros maestros y maestros noveles se va construyendo basado en sus escasas experiencias docentes (las prácticas de cátedra le proporcionan información sobre la planificación de las sesiones, la selección de las tareas, la organización de los grupos que utilizan durante su período de prácticas y lo aprendido en éste es utilizado en su primer año de docencia, fundamentalmente los aspectos ya señalados, a los que podemos añadir los relacionados con la gestión y el control del aula, el establecimiento de adecuadas relaciones con sus alumnos y la actuación ante conflictos) y en sus experiencias como alumnos (selección de las tareas, establecimiento de relaciones, implicación en el aula, actuar para motivar a los alumnos), siendo de gran importancia y significación en la toma de decisiones que realizan en su actuación docente (se confirma con los resultados encontrados).

C) El conocimiento práctico (utilizamos el esquema propuesto por GROSSMAN (1990) para valorar sus diversos componentes) que muestran futuros maestros y maestros noveles se caracteriza por:

- Déficit en el conocimiento pedagógico general (aprendizaje de los alumnos, organización del grupo-clase, gestión y control del aula, planificación de sesiones, evaluación del proceso didáctico, planificación del currículum).

- Déficit en el conocimiento que presentan sobre la estructura de los contenidos del área de Educación Física, a lo que se añaden serias dificultades sobre cómo enseñar dichos contenidos.

- El conocimiento del contexto es un conocimiento valorado y tenido en cuenta teóricamente pero que en la realidad práctica (fundamentalmente en el diseño de sus sesiones y en la selección de tareas) se comprueba que no es tenido en cuenta en la fase preactiva.

- El conocimiento didáctico del contenido que presentan (fundamentado según GROSSMAN (1990) en los anteriores conocimientos) se caracteriza por su superficialidad, constatándose que sus creencias, disposición y actitud influyen en la selección de los contenidos de enseñanza y en cómo enseñar esos contenidos (implicación personal en el aula mediada por ellos). Se confirma la existencia de contenidos preferidos para enseñar y de otros que no son gratificantes y que pueden quedar olvidados.

Referencias bibliográficas

- ALVIRA, F. (1983). Perspectivas cualitativas-perspectivas cuantitativas en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigación Sociológica*, nº 22, 53-75.
- BALL, D. y McDIARMIT, G. (1989). The Subject matter preparation of Teachers. En C. MARCELO, (1993), *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. En L. MONTERO y J.M. VEZ, (eds.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Vº I, 151-186. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- BARDIN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- BEN PERETZ, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. En L.M. VILLAR (eds.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.
- CALDERHEAD, J. y MILLER, G. (1985). Teachers' classroom decision making: En J. GIMENO (1988), *El currículum. Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.
- CLARK, C.M. (1986). Teachers' thought processes. En J. GIMENO (1988), *El currículum: Una reflexión en la práctica*. Madrid: Morata.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, D.J. (1984). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for Teaching and Learning. En Mª T.GONZALEZ y J.M. ESCUDERO (1986), *El pensamiento del profesor: Un estudio de caso*, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Nº 1, 91-108.
- DE VICENTE, P. (1992). La adquisición del conocimiento pedagógico del contenido por una profesora principiante. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (eds.), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*, Vol I, 183-198.
- DEL VILLAR, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de E.F., a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Granada.
- ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. VILLAR (eds.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil.
- ESCUADERO, J.M. y GONZALEZ, M.T. (1986). El pensamiento del profesor: Un estudio de caso. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, Nº 1, 91-108.
- GONZALEZ, M. (1992). El desarrollo del conocimiento profesional: Un estudio a través de la biografía de un profesor en formación. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (eds.): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*, Vol. II, 421-430.
- GRAHAM, G.; HOPPLE, C.; MANROSS, M. y SITZMAN, T. (1993). Novice and experienced children's Physical Education Teachers: Insights into their situational decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 197-214.
- GRANDA, J. (1995). Pensamiento-acción de futuros maestros-especialistas en Educación Física: Un estudio de casos. *Actas del II Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIII de E.U. de Magisterio (265-273)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- GROSSMAN, P. (1990). The Making of a Teacher. Teacher knowledge and teacher Education. En C. MARCELO (1993), *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. En L. MONTERO y J.M. VEZ (eds.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, Vº I, (pp. 151-186). Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- MARCELO, C. (1987). El efecto de las prácticas de enseñanza en las perspectivas de los profesores en formación *Actas de I Symposium sobre Prácticas Escolares*, Vol. 1.
- MARLAND, P.W. (1977). *A Study of Teachers interactive thoughts*. Canadá: Paper University Alberta.
- MEDINA, A. y DOMINGUEZ, Mª.C. (1992). Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En A. ESTEBARANZ y V. SANCHEZ (eds.) (1992), *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional*, V. I. *Conocimientos y Teorías Implícitas* (pp. 125-176). Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- MERRIAM, S. (1988). Case study research in Education. A qualitative approach. En J. ARNAL, D. Del RINCON y A. LATORRE (1994), *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- MINGORANCE, P. (1989). *Análisis del pensamiento profesional de los profesores. Un estudio a través de la metáfora*. Universidad de Sevilla: Tesis Doctoral inédita.
- MONTERO, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: Sentido curricular y profesional. *Actas del Symposium sobre prácticas escolares*, Vol. I, 18-49.
- MONTERO, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (eds.), *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional* (pp. 57-84), Vº II. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PEREZ GOMEZ, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. GIMENO y A. PEREZ GOMEZ (1985), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.
- PEREZ SERRANO, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol. I: Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PEREZ SERRANO, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Vol. II: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- ROVEGNO, I. (1992). Learning to teach in a field-based methods course: The development of pedagogical content knowledge. *Teaching & Teaching Education*, V. 8, 69-82.
- SHULMAN, L.S. y WILSON, S. (1987). 150 Different Ways of knowing: Representations of knowledge in Teaching». En C. MARCELO (1993), *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. En L. MONTERO y J.M. VEZ (eds.) (1993), *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 151-186), Vº I. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, nº 36, 28-36.
- VILLAR, L.M. (1986). *Formación del profesorado. Reflexiones para una Reforma*. Valencia: Promolibro.
- YING, D. (1987). Case Study Research. Design and methods. En C. MARCELO y otros (1991), *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- YINGER, R. (1986). Investigación sobre el Conocimiento y el Pensamiento de los Profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento del Profesor*, Sevilla.
- YINGER, R.J. y CLARK, C.M. (1988). «El

uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En L.M. VILLAR (eds.) (1988), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.

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

ZEICHNER, K. y TABACHNIK, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in

the socialization of beginning teachers. En C. MARCELO (1989): *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Dirección de los autores:**JUAN GRANDA VERA**

Universidad de Granada

Escuela Universitaria de Magisterio

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,

Plástica y Corporal

Melilla

ANDRÉS CANTO JIMÉNEZ

Universidad de Granada

Escuela Universitaria de Magisterio

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,

Plástica y Corporal

Melilla

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

GRANDA VERA, Juan & CANTO JIMÉNEZ, Andrés (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfisica.htm>].