

La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva¹

Training in-service teachers in Physical Education. A proposal to teach the sport education model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173

Antonio Calderón Luquin

Universidad Católica San Antonio de Murcia. Murcia, España.

Diego Martínez de Ojeda Pérez

Centro de Educación Infantil y Primaria Profesor Enrique Tierno. Murcia, España.

Resumen

La formación del profesorado ha sido objeto de numerosas investigaciones a lo largo de los años en diferentes áreas. De ellas, se concluye que los cursos de formación permanente para el profesorado deben plantearse de forma que produzcan un aprendizaje significativo de los contenidos que se imparten, y que estimulen en mayor o menor medida una mejora de su intervención docente. En el área de Educación Física, también existen estudios que analizan el efecto de los cursos de formación permanente, sobre la mejora de la práctica docente del profesorado. La mayoría de ellos insiste en plantear modalidades de formación en las que se promueva una participación grupal y colaborativa de los profesores, que permitan oportunidades de aprendizaje activo y que planteen contenidos coherentes con las necesidades individuales y con las del propio centro escolar. Es preciso apuntar que, si bien son múltiples los estudios que indican y analizan las características de los programas efectivos de formación inicial del profesorado, no son tantos los que plantean cuáles deben ser sus características.

⁽¹⁾ Queremos expresar nuestro agradecimiento al Centro de Profesores y Recursos de Cartagena (Murcia) por su plena disposición, profesionalidad y buen hacer en el diseño de la propuesta y en su gestión y planificación.

Por tanto, es objeto de este trabajo realizar una revisión bibliográfica para analizar algunas de las propuestas de programas de formación permanente existentes, y así fundamentar una nueva propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza concreto en el área de Educación Física, como el modelo de educación deportiva (*sport education*). Se trata de una propuesta de formación permanente para el profesorado de Educación Física que se plantea para trabajar de forma presencial y no presencial, que tiene un carácter innovador, ajustado a las características que definen los programas de formación permanente efectivos nacionales e internacionales, que fomenta el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y reflexivo, y el aprendizaje activo entre los profesores participantes.

Palabras clave: formación permanente del profesorado, Educación Física, modelos de enseñanza, educación deportiva, aprendizaje en grupo, tecnologías de la información y de la comunicación.

Abstract

Training in-service teachers is a research topic in many studies over the years in different areas. It is concluded that training in-service teachers should be raised in ways that produce meaningful learning of the content being taught, and to encourage in a greater or lesser extent, to improve their teaching practice.

In physical education, there are also many studies examining the effect of this topic on improving teaching practice. Most of them, insists on encourage participation and collaborative group of teachers, active learning opportunities, and focus on content consistent with individual and school needs. It should be noted that while there are multiple studies that identifies and discusses the characteristics of effective teacher education programmes, not so many discuss about what should be the characteristics of effective in-service education programmes.

The purpose of this paper is to perform a literature review to discuss some of the proposals of existing on training in-service education, in order to give a new proposal for teaching and learning of a particular teaching model for physical education area, as the sport education model. Innovating proposal that is planned to work on site and not on site, and that is consistent with national and international effective in-service programmes, which promotes the use of information and communication technologies, group, reflexive and active learning among the participants.

Key words: training in-service teachers, physical education, curricular models, sport education, group learning, information and communication technologies.

Introducción

La formación del profesorado es una línea de investigación objeto de numerosos estudios a lo largo de los años en diferentes áreas (Fraile, 1992; Doyle, 1985; Esteve, 2009; Fernández y Montero, 2007; Gil, 2005; González y Monguillot, 2011; Imbernón, 2005; Jacobs, Czop y Lee, 2010;). De ella, se concluye que los cursos de formación permanente para el profesorado deben plantearse de forma que produzcan un aprendizaje significativo de los contenidos que se imparten y que estimulen, en mayor o menor medida, una mejora de su intervención docente (Ko, Wallhead y Ward, 2006; Sinelnikov, 2009). Todo ello en escenarios de aprendizaje que potencien una reflexión real de los profesores sobre su práctica docente (Imbernón, 2005) y que minimicen los desajustes existentes entre la realidad de las aulas y la complejidad de los fenómenos socioculturales a los que se vincula esa realidad (Soto, 2005).

En el área de Educación Física, también existen estudios que analizan el efecto de los cursos de formación permanente en la mejora de la práctica docente del profesorado (Fraile, 1992; Cuéllar y Delgado, 2010; González y Monguillot, 2011; Harris, Cale y Musson, 2010; Ko, et ál., 2006; Rovegno, 1993, 2003; Salinas y Viciano, 2006; Sinelnikov, 2009, 2011; Torralba, 1993). La mayoría de ellos insiste en plantear modalidades de formación en las que se promueva una participación grupal y colaborativa de los profesores (Fraile, 1993; Luis, 2006), que permitan oportunidades de aprendizaje activo y que planteen contenidos coherentes con las necesidades tanto individuales como del propio centro escolar (Armour y Yelling, 2004; Birman, Desimone, Porter y Garet, 2000; Desimone, Porter, Garet, Yoon y Birman, 2002; Desimone, Garet, Birman, Porter y Yoon, 2003; Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon, 2001; Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Soto, 2005).

Es preciso señalar, por otro lado, que si bien son múltiples los estudios que indican y analizan las características de los programas efectivos de formación inicial del profesorado (Cuéllar y Delgado, 2010; Delgado y Zurita, 2003; Escudero, 2009; Esteve, 1997, 2009; Hernández, 2007; Montero, 2006; Terigi, 2009; Villegas, 2007), no son tantos los que plantean cuáles deben ser sus características, sobre todo en los últimos años (Collinson Kozina, Linc, Lingd, Mathesone, Newcombef y Zoglag, 2009; Hunzicker, 2010; Llamas, 2006; Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa). En menor medida existen estudios que plantean propuestas específicas

para el área de Educación Física, fundamentadas sobre las premisas y las características de la investigación realizada a este respecto.

Por ello, es objeto de este trabajo realizar una revisión de la literatura, para analizar algunas de las propuestas de formación permanente existentes y luego plantear una nueva propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza concreto en el área de Educación Física, como el modelo de educación deportiva (*sport education*) (Siedentop, 1994). Esta propuesta ha de fundamentarse en las directrices indicadas en la literatura revisada y ha de estimular una mejora de la competencia metodológica, señalada en la «Orden de 5 de abril de 2011 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2010-2013» («Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia») de los niveles de Primaria y Secundaria.

Características de los programas de formación permanente efectivos

En la mayoría de los países del mundo, los programas de formación permanente del profesorado, independientemente de la modalidad de formación, son actividades que generalmente forman parte de la propuesta de educación formal que todos los centros de profesores y recursos (en adelante CPR), las universidades, las asociaciones de profesores, los sindicatos y los colegios profesionales deben realizar (seminarios, cursos, encuentros, grupos de trabajo, etc.) (Corcoran, 1995). En esta línea, a pesar de que las características que contribuyen a mejorar los programas de formación permanente están publicadas y son conocidas, no se tienen muy en cuenta, y los cursos y otras modalidades de formación no utilizan las metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas (Guskey, 1991). Además, en la mayoría de los casos abordan contenidos no adecuados a las necesidades reales de desarrollo profesional de muchos profesores (Corcoran, 1995; Desimone et ál., 2002, 2003) y tienen un índice de aplicabilidad bajo (Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa).

En general, existe en la literatura internacional un acuerdo sobre las características que reúnen los programas de formación permanente poco

efectivos. Dichos estudios sugieren que las actividades de formación esporádicas y puntuales, no inmersas dentro de un plan integral de mejora del centro educativo, no consiguen un efecto de aprendizaje capaz de estimular una mejora de la actividad docente (Armour y Yelling, 2004; Connelly y James, 1998; Hernández, 2007; Imbernón, 2005). En España, el modelo de formación permanente que ha predominado, es un modelo centrado en un 'traspaso mimético' del conocimiento universitario, con la supremacía de una teoría descontextualizada, alejada de los problemas prácticos de los docentes. Se trata de un modelo individual y de entrenamiento, que está excesivamente estandarizado, centralizado y basado en las teorías de expertos, quienes son más eficaces en la recomendación de lecturas y la explicación de conocimientos varios que en la provisión de un conocimiento real de la práctica educativa (Imbernón, 2005). En la misma línea, Manzanares y Galván-Bovaira (en prensa) indican en su estudio sobre la evaluación de los programas de formación permanente del profesorado que los principales problemas de los programas actuales son su índice de aplicabilidad, la cultura individualista de los centros, el grado de profesionalización de los asesores y la idoneidad y adecuación del proceso de detección de las necesidades formativas del profesorado.

Un programa de formación permanente efectivo solo tiene sentido si está vinculado a un proyecto global de mejora del centro escolar (Hernández, 2007). Se trata por tanto de vincular la formación a un proyecto de trabajo de centro mediante procesos reales de investigación-acción. Además, la formación debería fomentar el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado y potenciar un trabajo colaborativo que transforme la práctica (Imbernón, 2005). Es preciso indicar, en la línea de lo que señala Hernández (2007), que no toda la formación garantiza que el profesorado haga, asimile y transfiera los contenidos que pueda haber aprendido o que se cree un clima escolar que favorezca el aprendizaje de los alumnos. La tarea es mucho más compleja y requiere de propuestas complejas (Imbernón, 2002). Se precisa, como hasta ahora se ha indicado, que las acciones de formación permanente fomenten procesos de reflexión compartida, en la que todos establezcan relaciones con sus experiencias vitales, personales y profesionales (Soto, 2002). En esta línea, las comunidades de práctica, el autoestudio grupal, la participación en proyectos de innovación y la investigación sobre la propia práctica –e incluso la adaptación de la modalidad de formación a

los distintos perfiles formativos de profesorado (Luis, 2006)– se definen, entre otras, como vías de formación permanente excelentes y reconocidas (Sancho, 2007).

En el área de Educación Física, la experiencia de los profesores tras participar en los cursos de formación permanente indica, por el contrario, que existe una falta de coherencia y actualización de los contenidos impartidos, así como de las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas (Imbernón, 2005; Ward y Doutis, 1999). Birman et ál. (2000) y Guskey (2002), tras analizar los datos publicados en la literatura y mediante cuestionarios, identificaron seis componentes (tres estructurales y tres fundamentales) que definen un programa de formación permanente efectivo. Las características estructurales que indican son la forma (modalidad de formación y metodología empleada), la duración y la participación colectiva. A su vez, las características fundamentales son el enfoque integrado de contenidos (transversalidad), el aprendizaje participativo (activo) y la coherencia de contenidos (aplicabilidad práctica).

Teniendo en cuenta estas características diferenciadoras, y considerando algunos programas efectivos, WestEd –una institución educativa local americana– definió en 2002 una serie de principios que se deben tener en cuenta y que están en la misma línea que las recomendaciones de Birman et ál. (2000) y Guskey (2002). Para ellos, un programa de formación permanente efectivo es aquel que (WestEd, 2002):

- 1) se centra en el profesor como variable importante del aprendizaje del alumno (aunque también incluye otros miembros de la comunidad escolar);
- 2) se centra en la mejora del aprendizaje del profesor, de la calidad del centro y de toda la organización;
- 3) respeta y se adapta a la naturaleza intelectual y la capacidad de liderazgo de los profesores, directores y otros miembros de la comunidad escolar;
- 4) es coherente con las últimas investigaciones relacionadas con el contenido concreto y sobre su enseñanza;
- 5) dota al profesor de los recursos suficientes para profundizar más en el contenido en cuestión, estrategias de enseñanza, nuevas tecnologías, y otros elementos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 6) promueve el afán de superación y la calidad de la intervención docente diaria;
- 7) se planifica de forma colaborativa entre todos los agentes educativos implicados (profesores, centros escolares, cpr) para facilitar su desarrollo;
- 8) se enmarca dentro de

un plan de mejora integral; y 9) se evalúa para comprobar su impacto sobre la práctica docente y sobre el aprendizaje del alumno; y esta evaluación sirve para planificar y mejorar los programas de formación permanente futuros (p. 2).

En esta misma línea, Soto (2002), en su propuesta para la formación permanente del profesorado en la materia de diversidad cultural y desigualdad social en la escuela, indica como estrategias fundamentales que se deben tener en cuenta, para el desarrollo un programa de formación permanente sobre este contenido, las siguientes: la concreción (como definición de la realidad problemática u objeto de análisis); la comparación (análisis de forma comparativa de la realidad percibida); la interrogación (formulación de preguntas sobre la realidad percibida); la duda (como estrategia de reflexión profunda de las cuestiones); la prudencia (como estrategia imprescindible en el ámbito de las relaciones humanas); la cooperación (como uno de los elementos clave en la configuración de los modelos de relación); la reflexión y el diálogo (como estrategia para compartir las experiencias del propio proceso de aprendizaje); la inclusión (para tener en cuenta que todas y cada una de las experiencias indicadas deben estar presentes en los procesos de formación permanente); y el intercambio (para difundir de forma conveniente las experiencias de éxito y las distintas realidades).

Imbernón (2002), en sus reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y en Latinoamérica, considera que es necesario disponer de un modelo de formación que sea capaz, al menos, de considerar algunos elementos sobre los que no se enfatiza lo suficiente: 1) tener en cuenta la diversidad profesional de los docentes y la diversidad de los territorios; 2) analizar el para qué, el qué y el cómo de la formación, así como pensar en las situaciones problemáticas de los docentes y evitar centrarse en unos problemas genéricos, estereotipados poco frecuentes; 3) vincular siempre la formación permanente con el desarrollo profesional; y 4) planificar y evaluar la formación permanente en los contextos específicos («contextualizar la formación»).

En general, la gran mayoría de los autores corroboran estas características como aquellas que definen un programa de formación permanente efectivo (Epstein, 2005; Desimone et ál., 2002; Sparks, 2002). No obstante, Little y Houston (2003), Fullan (2001) y Sinelnikov (2009)

subrayan como fundamentales también, además de las ya mencionadas anteriormente (trabajo colaborativo, reflexión grupal, adaptación al contexto concreto, investigación-acción, etc.), que se debe hacer un seguimiento y ofrecer un apoyo continuo al profesorado tras la formación para facilitar la integración y asimilación de los contenidos aprendidos, de una forma gradual y coherente con cada contexto.

Propuestas de cursos de formación permanente en Educación Física

Hasta el momento, son escasos los estudios con propuestas de desarrollo de programas de formación permanente para los profesores de Educación Física, que se ajusten a las pautas planteadas en la literatura específica. Los modelos de formación permanente que tradicionalmente se han desarrollado en el área de Educación Física han seguido las premisas de modelos técnicos y positivistas (Fraile, 1992). Estos modelos están basados en el paradigma de racionalidad técnica, que definen la enseñanza como un proceso lineal, en el que el docente figura como un mediador entre el conocimiento científico y la práctica en el aula. Así, no es un profesional que conoce la realidad de su contexto, comprende y sabe cómo afrontar los problemas que se generan en el aula (modelos reflexivos). En estos últimos, la práctica adquiere un papel central en el currículo, pues a través de ella el docente observa, analiza, reflexiona y desarrolla capacidades y competencias (Fraile, 1992). Como alternativa a estos modelos de formación –y en consonancia con los modelos reflexivos en Educación Física– se definen los modelos ecológicos formativos (Doyle, 1977), cuya característica principal es la investigación-acción, en la que es el propio profesor el que reflexiona sobre su actividad docente, identificando y diagnosticando las situaciones problemáticas prácticas e interviniendo para mejorarlas.

En el momento presente, han aumentado las propuestas de formación permanente basadas en paradigmas y en metodologías más reflexivas y ecológicas. Es objeto de este trabajo, como se ha dicho, analizar algunas de estas para fundamentar una propuesta para la enseñanza-aprendizaje de un modelo de enseñanza como el de educación deportiva. Por su interés, actualidad y relación con el presente trabajo, se van a analizar a escala internacional las propuestas de Ko et ál. (2006) y de Sinelnikov (2009, 2011) respecto al modelo mencionado. A escala nacional, se

analizará la de Fraile (1992) y la de González y Monguillot (2011), como propuestas de relevancia y actualidad, respectivamente.

Es preciso recordar la propuesta de Fraile (1992; Fraile, Aguado, Díez y Fernández, 2007), que aún hoy, dos décadas después, es consistente con la mayoría de las propuestas publicadas en la literatura nacional e internacional sobre formación permanente del profesorado de Educación Física. El seminario se planteó desde el principio para actuar de una forma colaborativa, a partir del intercambio de las experiencias del aula, desde un proceso de reflexión conjunta. Los principios sobre los que se apoya son los siguientes: la negociación como medio democrático para actuar en grupo; la colaboración para compartir la diversidad; la diseminación del conocimiento para favorecer el aprendizaje; y la investigación en el aula para determinar los nuevos contenidos que se deben enseñar. El proceso metodológico de formación e investigación se desarrolla en ciclos de tres años con seminarios semanales para analizar las distintas realidades y evaluar el proceso de investigación y acción. Las etapas que componen cada ciclo de formación son las siguientes: 1) análisis; 2) diseño; 3) experimentación; y 4) difusión:

- *1.ª etapa.* Al comienzo los objetivos principales son diseñar, poner en práctica y evaluar unos materiales curriculares de expresión corporal.
- *2.ª etapa.* En esta fase, se diseñarán nuevos materiales curriculares para resolver las situaciones encontradas en la fase anterior.
- *3.ª etapa.* A continuación, se diseñarán y experimentarán nuevas propuestas para resolver problemas habituales como la educación en las actitudes, normas y valores.
- *4.ª etapa.* Se compartirán los materiales curriculares empleados, y la metodología puesta en marcha con otros profesores, a través de cursos de formación.

La propuesta de formación permanente de González y Monguillot (2011) está basada, al igual que las anteriores, en las necesidades de formación reales de los docentes y en el uso de las plataformas virtuales de formación no presencial. Se secuencia en tres etapas:

- *1.ª etapa.* Se aplica un cuestionario de autoevaluación (AQUAEF) para detectar las necesidades reales de formación de los docentes (González, 2006).

- **2.^a etapa.** Se plantea el plan de formación acorde a las necesidades detectadas. El plan tuvo una duración de nueve semanas y se realizó siguiendo las pautas que marca Gagné (1985), que son las siguientes: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación (ADDIE). La plataforma virtual soporte de la propuesta formativa es la plataforma educativa Moodle. Los contenidos de formación seleccionados fueron: i) aspectos organizativos que afectan a la Educación Física; ii) gestión del departamento de Educación Física; iii) actualización pedagógica e innovación en Educación Física; y iv) programación en Educación Física. Cada semana, los administradores de la plataforma (coordinadores del plan de formación) ponían a disposición de los profesores en la plataforma materiales didácticos multimedia de elaboración propia, diseñados a partir de las teorías de aprendizaje constructivista, y caracterizados por su accesibilidad, flexibilidad y la posibilidad de que fueran colaborativos (Wiley, 2000). En total se proporcionaron 88 recursos digitales.
- **3.^a etapa.** Se aplica un cuestionario de valoración de todo el proceso.

Entre las ventajas de este programa de formación, según plantearon los docentes participantes, se destaca el libre acceso a los contenidos del programa en tiempo, forma y lugar, lo que permite una optimización del tiempo del docente. También se señalaron los materiales didácticos empleados, que fueron, según los docentes, muy adecuados y enriquecedores. Entre las desventajas destacan, por un lado, la ausencia de un trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias, que promueva el aprendizaje en este sentido (tal y como se fomenta en los trabajos de Desimone et ál., 2002; Kersian et ál., 2001; Garet et ál., 2001; y Sinelnikov, 2009). Por otro, los docentes consideran importante un conocimiento y dominio básico de la plataforma y del *software*, que permita la interacción mínima necesaria para acceder a todos los materiales virtuales.

En el trabajo de Ko et ál. (2006), para la enseñanza-aprendizaje y aplicación del modelo de educación deportiva (en adelante ED), se llevó a cabo un seminario de un día (*workshop*) de 10 horas de duración, en el que las características principales fueron el desarrollo del contenido y el aprendizaje activo (Desimone et ál., 2002, 2003). La propuesta se secuenció en tres partes (Ko et ál., 2006):

- **1.^a parte.** Se imparte un lección magistral teórico-práctica sobre las principales características del modelo de ED (Siedentop, 1994, p. 6).

- **2.^a parte.** Los docentes participantes planifican de forma guiada una unidad didáctica según las premisas del modelo. Una vez realizada, de forma aleatoria ponen en práctica entre ellos alguna de las partes de la unidad (fase dirigida, fase de práctica autónoma, fase de competición, etc.).
- **3.^a parte.** Los docentes participantes reflexionan en grupos de discusión, para analizar las ventajas y los inconvenientes que han encontrado a la hora de aplicar los contenidos impartidos.

Una vez concluida la formación, los docentes participantes aplicaron, de forma no guiada, el modelo de ED en sus respectivos centros educativos. Los resultados del análisis de las sesiones implementadas (Sinelnikov y Hastie, 2006) indicaron que ninguno de los cuatro profesores que participaron en el curso fue capaz de aplicar el modelo con todas sus características inherentes. Se produjo una gran diferencia en el contenido (*washout*) entre la unidad didáctica planificada y la implementada. Los autores atribuyeron estos resultados fundamentalmente a dos factores. Primero, a la falta de un conocimiento previo de las potenciales ‘barreras contextuales’ que podrían existir en el centro educativo de los docentes, entre las que destacaron el conocimiento previo de las estrategias pedagógicas que utilizan para la enseñanza de los contenidos de forma regular. Y segundo, a la falta de una tutoría y un *feedback* constantes que permitan aplicar el modelo de forma válida, como ya se ha hecho en otros casos (McCaughy, Hodges-Kulinna, Cothran, Martin y Faus, 2005).

En los trabajos de Sinelnikov (2009, 2011) realizados en Rusia, se aprecia sin duda la propuesta más efectiva (para el contexto ruso). Se trata de una aplicación que comprende las siguientes etapas:

- **1.^a etapa. Establecer un punto de partida.** En esta fase los investigadores buscan los posibles centros escolares y los profesores que están interesados en participar en el programa de formación.
- **2.^a etapa. Toma de contacto con administradores educativos y directores de los centros.** En esta fase se establece contacto con los gerentes de las escuelas (padres, directores, alumnos) para explicar el proyecto de formación que se pretende llevar a cabo.
- **3.^a etapa. Promoción del modelo de educación deportiva.** Para ello se tuvieron una serie de encuentros en los centros que participaron con los profesores implicados. En las reuniones se explicaron los beneficios de la práctica del modelo de ED (en profesores y alumnos),

mediante presentaciones, con imágenes y con breves vídeos de experiencias pasadas.

- **4.^a etapa. Entrega de materiales didáctico-informativos impresos.** Se utilizaron los materiales impresos del manual para profesores australianos – *Sport Education in Physical Education (SEPEP)*, publicado por la Asociación Australiana de Deportes– (Alexander y Taggart, 1995).
- **5.^a etapa. Establecer el compromiso y las vías de comunicación.** Llegado este punto, los profesores manifestaron su compromiso de participación en el programa y se pusieron a su disposición las vías de comunicación (teléfono y correo electrónico). Durante esta fase se recabó más información sobre los centros escolares, instalaciones, calendarios, etc., para ajustar convenientemente el programa de formación.
- **6.^a etapa. Seminario de formación.** Se desarrolló siguiendo las características marcadas por Birman et ál. (2000), que incluyen el desarrollo del contenido, el aprendizaje activo y la coherencia. El taller tuvo una duración de dos días y se estructuró en tres partes basadas en el trabajo de Ko et ál. (2006). La primera parte se centró de forma específica en las características de modelo de ED y en las diferencias básicas con la enseñanza tradicional. La segunda parte se centró en el diseño de clases para cada una de las partes del modelo, guiadas por los coordinadores del curso. En esta parte se prestó especial atención a las metodologías de enseñanza centradas en el alumno, propias del modelo. La última parte, al igual que hicieron Ko et ál. (2006), se ocupó de la reflexión en grupos de discusión para analizar las ventajas y los inconvenientes que se han encontrado a la hora de diseñar los contenidos propios del modelo.
- **7.^a etapa. Apoyo extensivo ad hoc.** Esta es la parte que más compleja y la que más tiempo consume, debido a que se trata del apoyo continuo que los coordinadores del curso prestaron a los profesores, todos y cada uno de los días en que estos aplicaron el modelo por primera vez. Dentro de este apoyo se establecían reuniones previas y posteriores a cada una de las sesiones (*briefing and debriefing sessions*), y también se resolvían las dudas y se proporcionaba *feedback* siempre que el profesor lo demandara.

Tras el análisis de las sesiones y de todo el proceso de formación, se pudieron concluir las siguientes tesis. Primera, la necesidad de observar

sesiones como ejemplo de cada una de las partes del modelo durante el seminario. Esta cuestión fue demandada por los profesores que participaron del programa de formación, fundamentalmente para hacerse una idea visual de las sesiones de cada fase del modelo. Una de las características que más valoraron los docentes fueron las reuniones previas y posteriores a cada una de las sesiones, como ya indicaron Little y Houston (2003). Esto es así porque tales reuniones los ayudaban a resolver muchas dudas y a comprender mejor la esencia de las metodologías de enseñanza centradas en el alumno, que, de todas las características del modelo, es la que más dificultades ofrece (delegar funciones) sobre todo a profesores de gran experiencia en la enseñanza. Por último, valoraron mucho el trabajo colaborativo y de intercambio de experiencias entre los profesores que participaron durante su período de planificación y desarrollo, trabajo que enriquecía y aumentaba su conocimiento práctico sobre el modelo de ED y sobre sus diferentes dificultades y manifestaciones.

Como indica el autor, sin duda alguna es la cantidad de tiempo que dedican tanto la persona que imparte el curso de formación como los profesores que intervienen –no solo durante el proceso de formación, sino también durante el período de aplicación– la mayor desventaja de esta propuesta. El éxito del programa, tal como apunta Sinelnikov (2009), residirá en determinar un equilibrio adecuado en el tiempo necesario para el aprendizaje, que no sacrifique la efectividad del programa de formación permanente y consolide el aprendizaje del modelo. Como plantean Weaver y Chelladurai (2000), se debe optimizar el tiempo de las relaciones entre mentor y aprendiz (iniciación, cultivación, separación y redefinición) para evitar la pérdida de eficacia de los programas de formación.

Tras la revisión de estas propuestas, se han reafirmado una serie de características que deben cumplir las modalidades de formación permanente que se lleven a cabo (en nuestro caso para el área de Educación Física). Esta formación considera al profesor y su contexto como elementos fundamentales que van a guiar la planificación. Además, la formación está basada en metodologías reflexivas que fomentan el trabajo colaborativo y en ella se considera la práctica como un elemento central que guía el aprendizaje. La propuesta que se presenta a continuación se adapta a estos aspectos indicados y configura una modalidad de formación para el aprendizaje del modelo de ED (que se está implementando con éxito en cada vez más países del mundo).

TABLA I. Aspectos esenciales de las propuestas de formación permanente en el área de Educación Física analizadas

	Modalidad	Modelo	Duración	Metodología	Evaluación	Seguimiento
Freile (1992)	Plan de formación y seminarios colaborativos	Ecológico. Reflexivo	Ciclos de tres años y seminarios semanales	Investigación-acción	Reflexiva. Formativa	Sí
González y Monguillot (2011)	Plan de formación	Reflexivo	Nueve semanas	No presencial. Virtual. Constructiva	Reflexiva. Formativa	No
Ko, Wallhead y Ward (2006)	Seminario	Reflexivo	10 horas	Colaborativa. Constructiva. Práctica	Reflexiva. Formativa	No
Sinelnikov (2009, 2011)	Plan de formación y seminarios	Ecológico. Reflexivo	Un curso académico. Seminarios de dos días	Colaborativa. Constructiva. Práctica	Reflexiva. Formativa	Sí

Propuesta para la enseñanza-aprendizaje del modelo de educación deportiva

La ED se define como un modelo curricular de enseñanza que surge con el propósito de estimular durante las clases de Educación Física experiencias de práctica deportiva auténticas (Siedentop, 1994; Siedentop, Hastie y Van der Marrs, 2011). Experiencias en las que tanto chicos como chicas tengan las mismas oportunidades de práctica, lleguen a ser competentes (*competents*), con cultura deportiva (*literate*) y se entusiasmen con la práctica (*enthusiastic*). Se trata de un modelo de enseñanza basado en teorías constructivistas, cuyos ejes prioritarios son el trabajo en equipo y el fomento de la autonomía, la resolución de problemas, la asunción de responsabilidades, la competición, la toma de decisiones y la festividad final. Todo ello se produce en situaciones de juego reducido con normas modificadas, en las que predomina el desarrollo de la comprensión táctica del juego en cuestión (véase Curtner-Smith y Sofo, 2004; Hastie, Martínez

de Ojeda y Calderón, 2011; Kinchin, 2006; y Wallhead y O'Sullivan, 2005 para profundizar; y Calderón, Hastie y Martínez de Ojeda, 2010; Calderón y Martínez de Ojeda, 2011; Martínez de Ojeda, Calderón y Hastie, 2011, para experiencias de aplicación y propuestas).

Por todo lo anterior, y sobre la base de los resultados encontrados en las propuestas analizadas, se plantea una propuesta que tiene dos pilares básicos, a saber: una primera parte de formación presencial en la que se expondrán de forma colaborativa y con ejemplos visuales que fomenten el diálogo y la reflexión los contenidos que definen el modelo de ED, mediante una metodología de aprendizaje activo y reflexivo (teórico y práctico); y una segunda parte de formación no presencial, en la que se buscará la aplicación y la adecuación a cada realidad educativa de los contenidos desarrollados en el curso para permitir una evolución en el desarrollo profesional de cada docente.

Antes de la implementación de la siguiente propuesta, tal como recomiendan González y Monguillot (2011), Imbernón (2005) y Soto (2002), se evaluarán las necesidades y las distintas realidades docentes. Para ello se realizará una entrevista semiestructurada colectiva, que indagará sobre tres aspectos fundamentales: características del alumnado (edades, nacionalidad, nivel de habilidad, nivel de autonomía, motivación, etc.); características del centro (carácter, equipo directivo, costumbres metodológicas, instalaciones, material, etc.); y características del docente (formación, formación complementaria, experiencias y creencias previas, metodologías de enseñanza), como ya realizaron Curtner-Smith, Hastie y Kinchin (2008) y McCaughy, Sofo, Rovegno y Curtner-Smith (2004). Se trata de conocer cómo han contribuido los procesos de enculturación (influencia de la cultura y de la sociedad propias), de socialización profesional (contexto de la formación universitaria) y de socialización ocupacional (contexto de trabajo) en la formación de cada docente. Esta evaluación orientará el enfoque de los contenidos durante el curso, incidiendo más en unos u otros aspectos en función de la realidad grupal. Así, por ejemplo, si los docentes manifiestan que utilizan una metodología más directiva que no fomenta el trabajo autónomo del alumno, se insistirá en desarrollar más las estrategias metodológicas que favorezcan precisamente esta cuestión. Si, por otro lado, se percibe que en el contexto de trabajo o incluso en su creencia personal existe cierta reticencia al desarrollo y aplicación de metodologías de enseñanza más innovadoras (como la que se presenta), se deberá adaptar también la formación a esta

realidad (fundamentalmente en el momento de los grupos de debate y de reflexión grupal).

Es preciso indicar de forma previa a la propuesta que, el día de la presentación del curso de formación, se formarán grupos de cuatro a seis profesores. Cada grupo, al igual que se realiza con el modelo de ED, deberá decidir el nombre del equipo, un color y un logotipo. Además, deberá decidir los diferentes papeles (investigador, mánayer, moderador y secretario) que cada miembro del equipo van a adoptar a lo largo del proceso de formación. Para ello, se aportarán unas 'hojas de papeles explicativas' tamaño A-8, plastificadas y muy gráficas. Dichos equipos, para ser coherentes con las características del modelo de ED, se mantendrán a lo largo de toda la experiencia de formación. A continuación se ofrece un desarrollo de cada parte.

Formación presencial (20 horas)

- *Formación teórica-activa* (7,5 horas). Comprenderá la aplicación de tres clases de formación teórico-activa, como ya hicieron Ko et ál. (2006) y Sinelnikov (2009). Tendrán la siguiente estructura:
 - *1.ª parte*. Exposición magistral de los contenidos (temas).
 - *2.ª parte*. Reflexión por grupos de los contenidos tratados, guiada con preguntas concretas que se expondrán a modo de presentación en pantalla completa (para controlar el tiempo de debate). Durante este tiempo, cada grupo consensuará una respuesta que deberá exponer al resto de los grupos para fomentar el diálogo y la reflexión grupal, tal como recomiendan Hernández (2007), Imbernón (2005), Luis (2006), Sancho (2007), Sinelnikov (2009, 2011) y Soto (2002).
 - *3.ª parte*. Visualización de un vídeo ejemplo de 10 minutos, de acuerdo con Sinelnikov (2009, 2011) de una clase real en la que se imparte el contenido concreto tratado en la primera parte.
 - *4.ª parte*. Análisis dirigido por el profesor, del vídeo y resolución de dudas de forma concurrente y posterior.
 - *5.ª parte*. Evaluación grupal de los contenidos impartidos por medio de preguntas de carácter cerrado y abierto, que también se expondrán a modo de presentación en pantalla completa (para controlar el tiempo de evaluación).

- **Formación práctica-activa (10 horas).** Comprenderá la aplicación de cuatro clases de formación práctica-activa, siguiendo las pautas de Fraile (1992) y de Imbernón (2005), en las que se matizarán las diferencias entre la aplicación del modelo de ED en deportes con predominio del componente técnico-ejecutorio (atletismo, gimnasia artística, natación, etc.), y en deportes con predominio del componente táctico-decisivo (baloncesto, fútbol, voleibol, etc.). Las prácticas tendrán la siguiente estructura:
 - **1.^a parte.** Información inicial de la sesión y recuerdo de objetivos y aspectos clave para tratar.
 - **2.^a parte.** Práctica propiamente dicha por equipos, con los respectivos papeles. Para esta parte se cambiarán los papeles, de tal manera que se tendrán que asignar los siguientes: capitán, preparador físico, jugador, árbitro y anotador.
 - **3.^a parte.** Reflexión y análisis crítico constructivo grupal de la sesión llevada a cabo y su adecuación a cada una de las realidades docentes (Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Luis, 2006; Sancho, 2007; Sinelnikov, 2009, 2011; y Soto, 2002).

- **Intercambio de experiencias (2,5 horas).** Se realizará al terminar la formación presencial (teórica y práctica) una mesa redonda en la que participarán profesores de los distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria y Bachillerato) para relatar su experiencia en la aplicación del modelo y hacer una reflexión grupal sobre los efectos y la repercusión que ha tenido la aplicación del modelo en la práctica docente en los diferentes niveles educativos (Hernández, 2007; Imbernón, 2005; Luis, 2006; Sancho, 2007; Sinelnikov, 2009, 2011; y Soto, 2002).

TABLA II. Secuenciación de contenidos durante la formación presencial

	Formación teórica-activa (10 horas)	Formación práctica-activa (10 horas)	
1.ª clase	T1-Introducción a la ED T2-Selección de equipos T3-Afiliación y papeles	P1-Introducción a la ED P2-Selección de equipos P3-Afiliación y papeles	
2.ª clase	T4-Metodología de enseñanza T5-Selección juegos modificados T6-Registro de datos	P4-Metodología de enseñanza v5-Selección de juegos modificados P6-Registro de datos	D1
3.ª clase	T7-Formato de competición T8-Evento festivo final T9-ED y competencias básicas	P4-Metodología de enseñanza P5-Selección de juegos modificados P6-Registro de datos	D2
4.ª clase	Intercambio de experiencias Mesa redonda	P7-Formato de competición P8-Evento festivo final P9-ED y competencias básicas	

Leyenda: t = Tema; p = Práctica; ed = Educación deportiva; d1 = Deportes con predominio del componente técnico-ejecutorio; d2 = Deportes con predominio del componente táctico-decisional.

Formación no presencial (100 horas)

- **Diseño de una unidad didáctica de intervención (5 horas).** La tarea principal, que se realizará de forma autónoma, es el diseño de una unidad didáctica de 12 sesiones, siguiendo las premisas indicadas en la parte presencial y las planteadas por Fraile (1992). La unidad didáctica piloto tendrá la estructura de tres sesiones para la fase dirigida; cuatro para la fase de práctica autónoma; tres de competición formal; una para la fase final; y una última de festividad y entrega de diplomas.
- **Aplicación práctica guiada en el centro docente (12 sesiones).** Tal y como recomiendan Little y Houston (2003), Fullan (2001) y Sinelnikov (2009), se realizará un seguimiento y se prestará apoyo a los docentes cada día que desarrollen la unidad didáctica (teléfono, correo electrónico, *wiki* y *blog*) para resolver todas las dudas que vayan surgiendo y asegurar que el contenido se está impartiendo de forma correcta.

Recursos didácticos 'on-line'

Como complemento a las clases teórico-activas, y considerando la propuesta de González y Monguillot (2011), se utilizarán algunos recursos didácticos *on-line* que tratarán de contribuir a la formación de los profesores participantes. Dichos recursos fueron, la creación y puesta en marcha de una *wiki* y de un *blog*.

- *Wiki*. Se utilizará como soporte el gratuito ofrecido por la plataforma 2.0 PBWorks, que comprende hasta 300.000 espacios de trabajo virtual, que permiten el diseño, el intercambio y la edición de recursos educativos. Se diseñará una *wiki* en la que cada grupo tenga su propio espacio virtual y en la que los coordinadores colgarán los recursos didácticos necesarios para complementar la formación presencial (lecturas recomendadas, webs, artículos, etc.). (Véase <http://educaciondeportivacpr.pbworks.com/> como ejemplo).
- *Blog*. Se utilizará como soporte el gratuito ofrecido por la plataforma 2.0 Blogger, que aloja millones de *blogs* en todo el mundo y que permite de forma sencilla la creación de un espacio en el que compartir experiencias y plantear puntos de vista que pueden contribuir a estimular un aprendizaje colaborativo, fundamentalmente en la etapa de aplicación de la unidad piloto (véase <http://educaciondeportivacpr.blogspot.com/> como ejemplo).

Evaluación y reajuste del proceso

La evaluación de todo el proceso, como recomiendan Fraile (1992), González y Monguillot (2011), Sinelnikov (2009) y Soto (2002), se realizará a través de diferentes métodos de recogida de datos (cuantitativos y cualitativos). Se practicará la evaluación formal propia y específica del propio CPR, que recaba información mediante un cuestionario sobre los ponentes, los contenidos, la metodología empleada, la motivación, los recursos y la valoración global. El cuestionario emplea una escala de 1 a 5 (en la que 1 es la puntuación más baja). Se realizarán también, de forma aleatoria, al menos dos entrevistas a miembros de cada grupo, para recabar información cualitativa sobre los mismos ítems señalados en el cuestionario del CRP. Para ello, se emplearán las premisas que plantea Merriam (2001) sobre el diseño y aplicación de entrevistas.

Por último, con el fin de comprobar el nivel de comprensión de los profesores participantes sobre las características del modelo, se utilizará la plataforma *on-line* gratuita de diseño y gestión de cuestionarios *on-line* Survey Monkey. Dicha plataforma permite evaluar, mediante preguntas cerradas o abiertas, el nivel de comprensión de los contenidos impartidos durante el proceso de formación (véase <http://www.surveymonkey.com/s/PDQ3WW2> como ejemplo).

Comentarios finales y prospectiva

Por todo lo presentado, se plantea una propuesta de formación permanente para el profesorado, innovadora, ajustada a las características que definen los programas de formación permanente efectivos nacionales e internacionales, dado que está adaptada a la realidad educativa de los docentes, fomenta el uso de las TIC, el trabajo colaborativo, la reflexión y el aprendizaje activo (entre profesores y entre centros). Tal propuesta se está llevando a cabo en la Región de Murcia –en el CPR de Cartagena– y está influyendo de forma positiva la práctica docente de los profesores que participan y de los centros que los acogen. Hay varias razones por las que merece la pena aplicar esta propuesta como modalidad de enseñanza aprendizaje del modelo de ED. Primero, porque fomenta el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo, la reflexión grupal y el análisis de la propia práctica de los docentes –aspectos fundamentales que benefician su formación permanente (y en parte su desarrollo profesional)–. Segundo, porque mediante esta modalidad de formación se pretende crear unas dinámicas de trabajo que consigan que los docentes se impliquen más en su propia práctica; esto habrá de repercutir positivamente en el aprendizaje, la satisfacción y la implicación de los alumnos en las clases de Educación Física (con todos los beneficios que esto conlleva). Por último, es fundamental que los docentes aprendan bien las características de este modelo de enseñanza para que puedan aplicarlo correctamente en sus centros docentes y conseguir los niveles de autonomía, de implicación y de desarrollo integral que la experiencia con el modelo aporta tanto al profesor como a los alumnos y al centro donde se aplica. En próximas investigaciones se analizará el efecto de la propuesta planteada en el

aprendizaje por parte de los profesores de las características propias del modelo de ED y su efecto en el aprendizaje y la implicación de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K. y Taggart, A. (1995). *Sport Education in Physical Education (SEPEP)*. Belconnen (Australia): Australian Sport Commission.
- Armour, K. y Yelling, M. (2004). Continuing Professional Development for Experienced Physical Education Teachers: Towards Effective Provision. *Sport, Education and Society*, 9, 95-114.
- Birman, B., Desimone, L., Porter, A. y Garet, M. (2000). Designing Professional Development that Works. *Educational Leadership*, 57 (8), 28-33.
- Calderón, A., Hastie, P. y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (*sport education*): experiencia inicial en Educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15, 169-180.
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2011). *El modelo de educación deportiva (sport education) en Educación Primaria. Una propuesta de aplicación práctica en fútbol modificado*. VII Congreso Internacional de Fútbol, Cartagena (Murcia), 19-21 de mayo.
- Collinson, V., Kozina, E., Linc, K., Lingd, L., Mathesone, I., Newcombef, L. y Zoglag I. (2009). Professional Development for Teachers: a World of Change. *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19
- Connelly, U. y James, C. (1998). Managing the School Improvement Journey: The Role of Continuing Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 24 (2), 271-282.
- Corcoran, T. (1995). *Consortium for Policy Research in Education Policy Brief: Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development*. Recuperado de <http://www.ed.gov/pubs/CPRE/t61/index.html#TOC>
- Cuéllar, M. y Delgado, M. (2010). Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 69-79.
- Curtner-Smith, M. y Sofo, S. (2004). Preservice Teachers' Conceptions of Teaching within Sport Education and Multi-Activity Units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), 347-377.

- Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia). *BORM*, 15 de abril de 2001, 87, 1003- 1011.
- Delgado, M. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la Educación Física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38.
- Desimone, L., Garet, M., Birman, B., Porter, A. y Yoon, K. (2003). Improving Teachers' In-Service Professional Development in Mathematics and Science: The Role of Post Secondary Institutions. *Educational Policy*, 17, 613-649.
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K. y Birman, B. (2002). Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-Year Longitudinal Study. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24 (2), 81-112.
- Doyle, W. (1977). Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- Doyle, W. (1985). Recent Research on Classroom Management: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 36, 31-35.
- Epstein, J. (2005). Links in a Professional Development Chain: Preservice and Inservice Education for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships. *The New Educator*, 1, 125-141.
- Escudero, J. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria, contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. (1997). *La formación inicial de los profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. y Montero, M. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 367-388.

- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.
- Fraile, A., Aguado, P, Díez, M. y Fernández, M. (2007). La Educación Física en la sociedad del conocimiento: valoraciones desde un seminario permanente de profesores. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 23, 38-50.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco (California): Jossey-Bass.
- Gagné, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4.ª ed.). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. y Yoon, K. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945.
- González, C. (2006). *La qualitat de l'area d'educació Física. Els cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria en la ciutat de Barcelona*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- González, C. y Monguillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de educación física mediante un entorno virtual de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 80-90.
- Guskey, T. (1991). Enhancing the Effectiveness of Professional Development Programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 2 (3), 239-247.
- (2002). Does it Make a Difference: Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- Harris, J., Cale, L. y Hayley, M. (2011). The Effects of a Professional Development Programme on Primary School Teachers' Perceptions of Physical Education. *Professional Development in Education*, 37 (2), 291-305.
- Hastie, P, Martínez de Ojeda, D. y Calderón, A. (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (2), 103-132.
- Hernández, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia dónde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- Hunzicker, J. (2010). Effective Professional Development for Teachers: A Checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.

- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educator*, 30, 15-21.
- (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-73.
- Jacobs, J., Czop, L. y Lee, K. (2010). Professional Development for Teacher Educators: Conflicts between Critical Reflection and Instructional-Based Strategies. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Kinchin, G. (2006). Sport Education: A View of the Research. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (eds.), *The Handbook of Physical Education*, 596-609. Londres: Sage Publications.
- Ko, B., Wallhead, T. y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.
- Little, M. y Houston, D. (2003). Research into Practice through Professional Development. *Remedial and Special Education*, 24 (2), 75-87.
- Llamas, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación XXI*, 1, 129-158.
- Martínez, B. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A. y Hastie, P. (2011). A Spanish Teacher's Experience with Sport Education. En P. A. Hastie (ed.), *Sport Education: International Perspectives* (105-115). Londres: Routledge.
- Manzanares, A. y Galván-Bonira, M. (en prensa). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359.
- McCaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., Cothran, D., Martin, J. y Faust, R. (2005). Teachers Mentoring Teachers: A View over Time. En L. Griffin y S. Ayres (eds.), *Exploring Mentoring in Physical Education* [Monográfico]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 326-343.
- McCaughtry, N., Sofo, S., Rovegno, I. y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to Teach Sport Education: Misunderstandings, Pedagogical Difficulties and Resistance. *European Physical Education Review*, 10 (2), 135-155.
- Medina, J., Jarauta, B. y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 205-238.
- Merriam, S. (2001). *Qualitative research and case study approaches in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-85.
- Rovegno, I. (1993). Content Knowledge Acquisition during Undergraduate Teacher Education. Learning through Practice. *American Educational Research Journal*, 30, 611-642.
- (2003). Teachers' Knowledge Construction. En S. Silverman y C. Ennis (eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (295-310). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Salinas, F. y Viciano, J. (2006). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Una campo habitado en los últimos años. *Revista Digital de Educación Física y Deportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm>
- Sancho, J. (2007). La formación de quienes forman al profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 58-61.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through Positive Sport Experiences*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Hastie, P. y Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education* (2.ª ed.). Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. (2009). Sport Education for Teachers: Professional Development when Introducing a Novel Curriculum Model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114.
- (2011). Within School, In-Depth Professional Development for Sport Education. En Peter A. Hastie (ed.), *Sport Education: International Perspectives* (195-214). Londres: Routledge.
- Sinelnikov, O. y Hastie, P. (2006). Teaching Sport Education to Russian Students: An Ecological Analysis. *European Physical Education Review*, 14 (2), 203-222.
- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.
- Torralba, M. (1993). *Formación permanente del profesorado de Educación Física*. (Tesis de doctorado). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Villegas, A. (2007). Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 370-380.

- Wallhead, T. y O'Sullivan, M. (2005). Sport Education. Physical Education for the New Millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10 (2), 181-210.
- Ward, P. y Doutis, P. (1999). Toward a Consolidation of the Knowledge Base for Reform in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 382-402.
- WestEd (2002). *Teacher who Learn, Kids who Achieve*. San Francisco (California): WestEd.
- Weaver, M. y Chelladurai, P. (2000). Mentoring in Intercollegiate Athletic Administration. *Quest*, 16, 96-116.
- Wiley, D. (2000). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, a Metaphor, and a Taxonomy. En D. Wiley (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>

Datos de contacto: Antonio Calderón Luquin. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Campus de los Jerónimos; 30107 Guadalupe (Murcia), España. E-mail: acluquin@pdi.ucam.edu