

Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica*

Delimitation of the didactic field of the Physical Education and of their scientific activity

Cipriano **Romero Cerezo**
Universidad de Granada

E-mail: cromero@ugr.es

Resumen

La Educación Física, como objeto cultural que se transmite en la escuela, puede desempeñar un papel importante dentro del currículo escolar en la contribución a la educación integral de las personas. Si tenemos en cuenta que en torno a las materias curriculares se ha conformado una actividad científica, igualmente sobre la Educación Física, se establece un marco ideológico y de investigación que estudia su práctica escolar a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación y desarrollo profesional del profesorado. La Didáctica de la Educación Física sería la que se encargaría de la investigación didáctica en este campo

El presente artículo pretende delimitar el campo de investigación didáctica, considerando el carácter epistémico del área de Educación Física que se ha ido consolidando como ámbito académico y de investigación con la intención de indagar y mejorar el conocimiento didáctico y la práctica profesional. Mediante un análisis documental de la literatura específica sobre didácticas específicas y sobre la que hace referencia a la Didáctica de la Educación Física, nos ha permitido fundamentar esta Área de Conocimiento, hacer una aproximación al establecimiento de su campo científico, exponiendo los propósitos de investigación y los trabajos más representativos que se han desarrollado en las diferentes universidades españolas.

Palabras clave: Educación Física, Didáctica e investigación educativa

Abstract

Physical education, as a cultural object transmitted in the school, could play an important role within the school curriculum as it contributes to fully integrate people. Being aware that around curricular subjects have been conformed a scientific activity, in similar terms with Physical Education it is possible to build an ideological and research framework which studies its school practice through teaching and learning processes, its curriculum, and the training and professional development of the teaching staff. Physical education didactics will be the one responsible for the didactic research in this field.

This article frames the field of didactic research, considering the epistemological character of Physical Education area that has been consolidating as an academic and research field with the aim of improving the didactic knowledge and professional practice. Through an analysis of the literature on specific didactics and the literature related to Physical Education didactics, we have been able to argue this field of knowledge, establish its scientific field, presenting the research objectives and the more relevant works carried out in the different Spanish universities.

Key words: Physical Education, Didactics and educational research

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Con respecto a las Áreas de Conocimiento en torno a las materias curriculares, se ha conformado una actividad científica. Igualmente, con respecto a la *Educación Física* (a partir de ahora EF) se establece un marco ideológico y de investigación que estudia su práctica escolar a través los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados, su currículo y la formación del profesorado. De esta manera se pretende mejorar el conocimiento y la práctica profesional de la EF a través de estudios científicos y la difusión de la investigación basada en la experiencia y en los conocimientos que se consiguen. Por tanto, la denominada Didáctica de la Expresión Corporal sería el Área de Conocimiento que se encargaría de la investigación didáctica sobre la EF, aunque se suele hacer alusión de manera genérica a la *Didáctica de la EF* (a partir de ahora DEF).

Para dar argumentos sólidos y fundamentados, nos planteábamos la siguiente cuestión problemática: *¿A través de una revisión de diversas fuentes documentales generales y específicas sobre DEF, podríamos llegar a exponer el estado de cuestión acerca del área que se ocupa del conocimiento didáctico de la EF?*

Con la pretensión de generar respuestas a lo planteado, formulemos el siguiente objetivo: *"Delimitar el campo didáctico de la EF y el de su investigación"*.

Para ello y mediante un análisis documental de la literatura sobre didácticas específicas extraída de congresos, de revistas que han desarrollado monográficos sobre el tema o bien aquellos artículos que abordan la temática. Igualmente, hemos recurrido a la base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación (TESEO) para conocer aquellos trabajos de investigación que se han desarrollado en las diferentes universidades españolas que tenían el propósito sobre el conocimiento didáctico de la EF. Por último, aquellos libros que aluden a la DEF y el de su establecimiento científico

El informe de revisión que presentamos en este artículo nos ha permitido llegar a fundamentar la didáctica que se ocupa de la EF y su actividad científica, haciendo primero unas consideraciones previas sobre las *Didácticas Específicas*

(en adelante DE) como categorías dentro del conocimiento científico de cada una de las áreas curriculares; luego, hacemos una aproximación al campo específico de la DEF y su establecimiento científico. Mediante el epígrafe de la investigación en el campo de la DEF, hemos buscado clarificar los procesos de indagación de conocimiento en este campo; llegando a un último epígrafe sobre los propósitos de la investigación, en torno a los cuales se han categorizado las tesis doctorales existentes sobre: los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF; la materia EF y el método; los procesos de desarrollo e innovación curricular y la formación y el desarrollo profesional de los profesores de EF.

2. LA DIDÁCTICA QUE SE OCUPA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU ACTIVIDAD CIENTÍFICA

2.1. Consideraciones previas acerca de las Didácticas específicas

Al referirnos a las Didácticas específicas, deberíamos destacar que no fue hasta la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto) cuando se establecieron las diversas áreas de conocimiento y la creación de departamentos universitarios. Es a partir de ahí cuando se organizan, en función de un ámbito disciplinar, las didácticas de las áreas presentes en el currículo de los diferentes niveles del sistema educativo. Por tanto, están incluidas las DE dentro de las categorías del conocimiento científico, independientemente del mayor o menor reconocimiento que cada una de ellas pueda tener y del desarrollo que haya tenido en la configuración de un campo de conocimiento propio y diferenciado, su situación en el contexto académico y su posición en el conjunto de las investigaciones sobre estas temáticas.

Por tanto, al centrarnos en las Ciencias de la Educación, se pueden distinguir las Didácticas Específicas o Didácticas de Área (González, 2002), como un campo de conocimiento de las disciplinas científicas que dan lugar al conocimiento de las asignaturas o áreas educativas en cuanto a su currículo (análisis y teorías), sobre su aplicación en el aula a través de la mediación docente, los ambientes y logros de aprendizajes de los escolares.

Montero y Vez (2004), aluden a las DE como un campo en el que se incluyen diversas áreas de conocimiento que tienen en común, entre otros aspectos, compartir el término didáctica y su ubicación y desarrollo en el territorio de la formación del profesorado. Reconocen la identidad propia de cada área y establecen los campos de la enseñanza y la investigación, persiguiendo la elaboración de conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares y la formación del profesorado encargado de los mismos.

Rico y Madrid (2000), al referir al sistema educativo y a la transmisión de conocimientos, destrezas, actitudes, normas y valores de las distintas áreas curriculares, consideran que cada una tiene su objeto de enseñanza y aprendizaje. En donde cada una de ellas tienen una complejidad peculiar para cumplir con su cometido y para establecer los planes educativos en su contribución a las finalidades educativas dentro del Sistema Educativo.

Por ello, el currículo escolar, conllevaría la inserción de las diferentes áreas que lo integran. Cada una aborda la realidad desde su propia lógica, estableciendo sus contenidos y procedimientos en un marco más global que les daría sentido a todas ellas (formación general de los sujetos). En este sentido, se da una relación entre la Didáctica general y las DE, estableciéndose un campo interdisciplinar en el que se pueden aunar el currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo del conocimiento y la investigación. Conjuntamente, podrán ayudarse y complementarse para una mayor comprensión y sistematización del campo didáctico en aras a una mayor calidad y eficiencia de los procesos educativos.

Hay que reconocer la influencia en las DE las aportaciones del campo de la Didáctica general en la década de los 80: Pérez Gómez (1980), Rodríguez Dieguez (1978), Escudero (1981), Gimeno (1981), etc., permitieron el acceso al conocimiento didáctico sobre diversas teorías existentes, sus presupuestos epistemológicos, los enfoques de las investigaciones didácticas, las relaciones entre la teoría y la práctica... Igualmente cabe destacar, en esa armonización entre las aportaciones de la naturaleza de un campo disciplinar y el tratamiento de un marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las aportaciones de Shulman (1986, 1987 y 2005), cuando estableció las categorías en la búsqueda del conocimiento base para la enseñanza: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento del contexto educativo, y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación. Su principal contribución fue la categoría *conocimiento didáctico del contenido*, destacando la importancia de la configuración de un cuerpo de conocimiento exclusivo de los profesores para su profesionalización y que han generado un gran número de investigaciones en diversas líneas, lo que ayuda a iluminar el confuso terreno del saber necesario para enseñar. Se conforma, por tanto, un nudo gordiano que, en argumentos de Sobejano (2003), son las razones comunes que han elaborado cada una de las disciplinas del currículo al constituirse en DE, así como que el profesor no es un simple transmisor de conocimiento sino que está condicionado por la naturaleza de los contenidos que enseña.

Carter (1990), abunda en el conocimiento didáctico del contenido, incluyendo lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber como ese conocimiento se transmite a los alumnos en las situaciones concretas de clase. Estamos ante un conocimiento que es específico del dominio de la materia que se enseña, además los profesores tendrán un conocimiento sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje. Esta autora diferencia lo que puede ser un conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido. El primero es más cercano a lo personal y situacional, mientras el segundo es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión.

Cuando aludimos al conocimiento didáctico y al conocimiento práctico, nos vamos aproximando a un campo de un saber determinado sobre la enseñanza y aprendizaje de una asignatura, a través de ella, se transmite unos contenidos en un determinado contexto y a unos alumnos que tienen sus propias peculiaridades y ambientes de aprendizaje. Para estos menesteres, se tendrá que tener las competencias docentes, que no son solamente "el saber la asignatura", sino que "hay que saber enseñarla" en un contexto escolar, en un aula, con la problemática que eso conlleva y con una responsabilidad social. El hecho de conocer una disciplina no implica necesariamente saber enseñarla (cuestión problemática en la formación del profesorado de secundaria), habría que situarse en las condiciones, caracterización y estrategias que operan en cada DE, con respecto a su asignatura de referencia. El conocimiento didáctico del contenido se basan en teorías que justifican y legitiman la práctica docente a partir de los modelos de enseñanza y los modelos de aprendizaje propios de cada DE. Si además nos centramos en las decisiones cotidianas que cada docente toma en el aula en función de su contexto y sus condicionantes, habría que tener en cuenta el fenómeno de Chevallard (1998), al argumentar la "*transposición didáctica*" para explicar las transformaciones que se producen entre el saber científico y el saber enseñado, los saberes que hay que enseñar y los saberes realmente enseñados. Este ámbito de intervención y transformación es propio de la dimensión curricular que el docente se enfrenta en su quehacer diario y en su forma de entender el currículo. Para Bolívar (1995, 103), "*el currículo se entiende como un conjunto de experiencias construidas y vividas en el aula, en lugar de un documento para controlar y dirigir la práctica*". Es una clara consideración de que las teorías no pueden hipotecar la actuación del docente, es el conocimiento de la materia que posee y la habilidades didácticas que tiene, lo que le hace capaz de moldear y adaptarse a los contextos de actuación.

A modo de resumen de lo expuesto en este epígrafe, podemos decir que las DE presentan las siguientes características:

- Ámbito disciplinar y epistemológico de las materias (Montero y Vez, 2004).
- Hace referencia a una disciplina o conocimiento concreto (Ciencias Experimentales, Matemáticas, Educación Física, Música...). Lo que González (2002), justifica como una especialización de las diferentes disciplinas científicas y educativas.
- La sustantividad o entidad propia de una disciplina, con unos principios didácticos específicos de un campo del saber predominante (Bolívar, 1993; 2005)
- Conocimientos propios del contenido, de cómo enseñarlos, de cómo se aprende, del currículo y de la formación del profesorado. Es un impulso académico y conceptual al ámbito del profesorado, especializado en determinados saberes curriculares (Hellgren, 1993). Es un fortalecimiento de la conexión entre los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos (Montero y Vez, 2004).
- En consecuencia, se conforma un campo de investigación y académico, en donde el conocimiento didáctico específico se basa en fundamentos

teóricos que justifican y legitiman la práctica docente, a partir de modelos y métodos propios de la didáctica de cada disciplina. En este sentido, Porlan (1993) hace una reflexión para resaltar que los problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje son susceptibles de un tratamiento científico y epistemológico de carácter complejo, evolutivo y crítico.

2.2. La aproximación al campo específico de la Didáctica de la Educación Física

Nuestro objetivo en este apartado es acercarnos al campo de la DEF como un Área de Conocimiento con entidad propia en el marco de la formación del profesorado en EF, en los conocimientos disciplinares y didácticos del currículo de esta área educativa.

Centrándonos en una perspectiva epistemológica de las áreas, se asume que la dimensión educativa es uno de los contextos de la actividad científica,

"lo que supone que unas ciencias que estudien la utilización del conocimiento para educar tienen mucho que aportar en cuanto a la definición de sus objetivos y su marco de actuación, así como la creación de su propia comunidad científica" (González, 2002, 11).

Igualmente Rico (1999, 8), pretende darle un carácter epistémico a las áreas curriculares al manifestar que *"la educación implica una actividad intelectual intensa y de carácter explicativo, en la que se presentan, discuten e interiorizan estructuras conceptuales y herramientas intelectuales apropiadas para la presentación, comprensión y transformación del medio propio de los escolares y del mundo en general"*.

De esta manera, la EF, como educación, puede considerarse como una actividad escolar que se está conformando con unos rasgos epistémicos de una actividad científica, ya que busca iniciar a los niños y jóvenes en conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la cultura corporal. La DEF, como marco teórico de carácter científico, investigador e ideológico de la EF, estudia la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la EF que, considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiestan en ellos, analizan la información obtenida de la práctica, se reflexionan sobre ellos, y se llega a generar conocimientos. En este sentido, se avanza en la construcción de un marco teórico explicativo de los mencionados procesos (Arráez y Romero, 2000).

Nos encontramos con una preocupación puesta en la EF como materia curricular, la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje nos orientará sobre

"lo que necesitamos saber acerca de lo que se aprende y la comprensión de la realidad, la naturaleza de los sistemas sociales en el trabajo en la escuela, de la preparación profesional de los profesores, y de las metodologías disponibles con las que tratar de comprender cómo afecta la enseñanza al aprendizaje" (Leinhardt, 2001, 333).

La obtención de teorías sobre lo que se pretende enseñar en las aulas de lo corporal, el clima que se genera y los ambientes de aprendizaje, los propios procesos de aprendizaje del alumnado, el saber docente y su modo de aplicarlo interactuando en el contexto escolar, son argumentos suficientes para encontrar conocimientos que ayuden a explicar todos estos aspectos (Romero Cerezo, 2004). De esta manera, se generarán teorías o proposiciones que expliquen cómo se van desarrollando los quehaceres docentes, los aprendizajes escolares en un establecido contexto sociocultural y con un determinado contenido referido al cuerpo y el movimiento (Romero Cerezo, 1998).

Vizuet (2002), abunda en la necesidad de la investigación hacia la propia esencia de la disciplina que permita sintonizar las exigencias curriculares, la actividad del profesor y las vivencias del alumnado. Este autor, insiste en la utilidad práctica que puede tener la EF para solventar problemas sociales relacionados con la cultura corporal, por lo que habría que buscar teorías que la legitimen como disciplina educativa y no esté infravalorada.

Minkévich (2005), aludiendo al objeto de estudio y al marco teórico de la EF, reclama la construcción de una propia identidad como campo disciplinar, independiente de la elección del método que ayude a dar respuestas sobre qué investigar. Lo que nos llevaría a establecer el tratamiento y el estudio de un propio campo de problemas, que se pueden abordar mediante métodos científicos cualitativos o cuantitativos en función de cómo podamos producir y validar el conocimiento y en especial cómo se estructuran las teorías.

Con anterioridad, Arráez y Romero (2000), nos planteábamos: ¿quién nos proporciona esas teorías y conocimientos sobre la EF y sobre la formación y desempeño profesional de su profesorado? La naturaleza de los conocimientos de un ámbito disciplinar como la EF, necesitan de un tratamiento desde un campo propio como es el de la DEF. Es verdad que los rasgos epistémicos puedan fluctuar desde las ciencias básicas y las ciencias aplicadas, en donde los conocimientos teóricos deben darse la mano con los prácticos (Montero y Vez, 2004), originándose conocimientos prácticos que actúan como una síntesis entre la teoría didáctica y los principios que fundamentan la acción (Pascual, 1999).

Por tanto, la DEF trataría de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF que se dan en un contexto institucional, con una intencionalidad y con la actuación de un profesional de la enseñanza. Este profesional, que pretende transmitir un contenido mediante las estrategias y condiciones idóneas para el aprendizaje de los alumnos, necesita apoyarse en conocimientos de ámbito interdisciplinar. En nuestro caso, este marco explicativo interdisciplinar confluyen aspectos filosóficos, psicológicos, pedagógicos y didácticos generales, sociológicos, biológicos y los propios epistemológicos de la EF que ayudarán a obtener conocimientos sobre los procesos educativos en EF que se desarrollan en determinados contextos, sobre el desarrollo curricular y sobre la práctica profesional de los profesores. Por ello, desde el punto de vista de la investigación de la DEF en la construcción del marco teórico, la definición del objeto de estudio y la generación de teorías para

la práctica que se dan en el aula, no puede darse desde el posicionamiento sólo de la racionalidad técnica o positivista, la racionalidad práctica e interpretativa ayuda a comprender y dilucidar los procesos y las prácticas educativas, tal y como vamos a ver más adelante.

2.3. El establecimiento científico de la DEF

En los epígrafes anteriores se ha buscado una delimitación y justificación de la DEF dentro del ámbito académico universitario como un área de conocimiento y se han expuesto los argumentos suficientes para establecer los aspectos diferenciales de los que trataría. También se ha visto la necesidad de investigar para generar conocimientos didácticos acerca de la EF y su profesorado. En este espacio pretendemos abordar el objeto de estudio propio como un campo que se diferencia de otras materias científicas y educativas. La finalidad acerca del conocimiento didáctico del contenido (la EF) como un componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se pretende acercar una determinada realidad sociocultural a los contextos educativos y a la formación y desarrollo profesional del profesorado, nos permite verificar la naturaleza del conocimiento de la DEF. Esta naturaleza del conocimiento –tomando argumentos de Porlan (1993), Arráez y Romero (2000), Hernández Álvarez (2000) y Montero y Vez (2004) – se construye y circunscribe sobre tres planos:

- Un plano en el que se conforma el marco teórico, de carácter científico, investigador e ideológico de la EF
- Un plano en el que los conocimientos tienen una naturaleza práctica de la EF
- Un plano donde los conocimientos tienen su naturaleza en la actuación de un campo profesional

a) Un plano en el que se conforma el marco teórico, de carácter científico, investigador e ideológico de la EF.

Es el marco propio en el cual se organiza un cuerpo teórico de conocimientos que aluden al propio objeto de estudio de la DEF, en donde se van generando conocimientos, modelos explicativos y modelos de actuación didáctica. Es el relativo al conocimiento sobre la propia disciplina y los estudios sobre la estructura y la dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados de la EF que, considerando la ingente variedad de dimensiones y variables que se manifiesta en ellos, se obtienen conocimientos que contribuyen a la conformación y desarrollo del marco teórico. Abundando en este tema, Minkévich (2005, 72), cuando alude a las teorías y marcos teóricos, mantiene que:

“El sostén de una investigación, el andamiaje sobre el cual se construye, está dado por las teorías, modelos de análisis y conceptos que estructuran un área del saber y conocimiento aportándole ideas, planteándole dudas, sugiriendo hipótesis y preguntas que eventualmente estarán ligados al objeto que persigue en la investigación”.

Para la DEF es importante tener claro cual es el campo de investigación conveniente a partir de su propio objeto de estudio, independientemente de las influencias y los apoyos interdisciplinares que pueda tener. No nos resultan ajenas las influencias socio-políticas y las atribuciones históricas a la EF como materia educativa y al profesorado que se encargaba de impartirla, no han contribuido a la conformación de unas bases epistemológicas propias. Entre otras, la propia consideración de la materia EF, la influencia social del deporte y las ciencias del entorno al deporte (fundamentalmente orientadas al logro del rendimiento motor); a las que deberíamos añadirle que, los propios procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula, además de ser complejos e inciertos, se han pretendido explicar a través de teorías que se han desarrollado desde la Didáctica General o mediante principios generales de la Pedagogía o las teorías educativas generales.

Con respecto a la consideración de la materia EF, a pesar de estar incluida desde hace tiempo en los currículos escolares, no ha estado muy valorada y, es posible que hoy día siga sin estarlo. No sólo por la concepción reduccionista e imperante que excluía de la escuela todo aquello que no fuese la cultura intelectual; además, el hecho de que no se constituyera un saber académico, por no tener muy claro cuáles eran las bases teóricas, sus contenidos concretos que debían ser enseñados en la escuela, y los orígenes del uso de procedimientos metodológicos empleados, han contribuido a que esta área no se haya prestigiado plenamente como un contenido escolar. Es verdad que –desde la LOGSE, la LOCE y actualmente la LOE– la consideran como un área curricular más, por la contribución al logro de las finalidades educativas y las competencias básicas del alumnado de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria. Pero se sigue con un gran inconveniente y es que a pesar del reconocimiento como materia curricular, tampoco va acompañado de infraestructuras y medios que garanticen unas buenas prácticas corporales educativas. Las condiciones en las que se están desarrollando las clases de EF, evidencian la falta de instalaciones y recursos (Vizúete, 2002). La EF tiene que ser algo más que una simple materia en la que los alumnos salen al patio o al gimnasio a realizar ejercicios físicos o a practicar algunos deportes. Es un aspecto cultural y social que debe contribuir al aprendizaje y a la socialización, facilitando conocimientos básicos y funcionales sobre la cultura corporal, propiciando procedimientos y prácticas corporales para la adquisición de capacidades y habilidades motoras como recursos personales y culturales. No podemos olvidar el desarrollo de hábitos, actitudes, valores y normas que ayuden a la autonomía personal y a la vida en sociedad, contribuyendo en el aprendizaje para toda la vida y a resolver los problemas sociales.

Conocidos son los problemas relacionados con la obesidad y el sobrepeso tanto de la población adulta como la infantil y lo que eso acarrea para la calidad de vida de los ciudadanos y que vienen por el sedentarismo y la falta de actividad física. A los que se añaden los problemas de anorexia y bulimia, los de violencia escolar y social, los de género,... y, así podríamos seguir enumerando algunos más y que, posiblemente la EF podría contribuir a que no se dieran o atenuarlos. Estamos ante un tema de interés en el campo de la investigación, sobre qué es lo que puede aportar la EF a la formación integral de los escolares

y cuáles serían los efectos de una buenas prácticas de EF. Es aquí, donde reside el verdadero sentido de esta materia, mediante las prácticas sociales y los ambientes de aprendizaje en EF contribuyan a la adquisición de hábitos de vida en sociedad, relacional y saludable. Sobre lo expuesto, la sociedad actual va siendo cada vez más consciente de la importancia que tiene, dentro de la cultura básica de sus miembros, aquellos aspectos relacionados con el cuerpo y la capacidad de movimiento que mejoren su nivel y calidad de vida.

Por otro lado, otro de los inconvenientes que encontramos en la definición del propio objeto de estudio, es la influencia de las ciencias del deporte, no sólo por la presión social que ejerce en el currículo de EF sino por querer explicar los procesos didácticos de esta materia curricular mediante las teorías de las ciencias que estudian al deporte como fenómeno social y de rendimiento. Este tema no es nuevo tanto para Tinning (1996) como para nosotros (Arráez y Romero, 2000 y Romero y Cepero, 2002), estableciendo una diferenciación tomando como referencia el contexto social y profesional, la intencionalidad con que se emplea la acción corporal y las ciencias que originaría el conocimiento. Básicamente podemos decir:

- La EF se corresponde con el mundo profesional de la enseñanza. Como área curricular, deberá ser impartida por una persona con la formación y cualificación necesaria para desarrollar su trabajo en el contexto escolar. Su objetivo es proporcionar aprendizajes y contribuir al proceso de formación y socialización de los alumnos y alumnas a través de las actividades corporales. El valor educativo de la EF puede propiciar la ayuda de conocimientos que se generan desde la psicología educativa, la sociología, la pedagogía y la didáctica.
- El Deporte se puede desarrollar en el campo profesional del rendimiento deportivo, de la recreación o el de la gestión deportiva. Por consiguiente, tienen campos de actuaciones diferentes y objetivos diferentes. En el primer caso, el deporte se despliega en los contextos competitivos, orientado a seleccionar a los mejores deportistas y a obtener las máximas prestaciones corporales; se apoyan en la biomecánica, la fisiología del ejercicio, la psicología del deporte, sociología del deporte, la teoría y práctica del entrenamiento... Para las actividades recreativas, se desarrollan en el ámbito social de la ocupación del tiempo libre en diferentes contextos y requieren de profesionales que planifiquen y desarrollen actividades para la participación de los ciudadanos. En el caso de la gestión deportiva, el objetivo es la promoción y planificación deportiva, además de la administración de instalaciones deportivas. Es una investigación social que, dependiendo de la focalización podría asumir temas de las Ciencias del Deporte o de la Sociología.

Otra cuestión que aludíamos en cuanto al objeto propio de la DEF es la diferenciación con respecto a la didáctica general. En apartados anteriores nos hemos referido a la didáctica general y a las DE manteniendo un contraste básico entre ambas didácticas. Ahora bien, no podemos olvidar que en los

procesos didácticos de EF puedan surgir saberes que sean comunes tanto a la didáctica general como a la DEF. Como dice Bolívar:

“Habría algunas metodologías didácticas que son constitutivas a las propias disciplinas, además de principios metodológicos comunes pertenecientes a la didáctica general” (1995, 104).

Zagalaz (2002) alude que la didáctica general se ocupa de aspectos generales de los procesos didácticos, apareciendo modos peculiares de proceder para las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la EF. Considera que una de las dimensiones del ámbito didáctico gira alrededor del docente y el alumnado en torno a los contenidos del currículo de EF, considerándose como saberes o aspectos culturales socialmente organizados y transmitidos en la escuela.

Cecchini (1996), ante el conflicto epistemológico entre las ciencias de la educación y las ciencias del movimiento (del deporte), intenta delimitar el campo de conocimiento de la EF, considerando su especificidad y la evolución del cuerpo de conocimiento, dependiendo desde donde se polarice la atención. Este planteamiento, nos llevó a realizar una revisión sobre diversos autores que habían tratado la epistemología de la EF (Pedraz, 1988; Lagardera, 1999; Rodríguez, 1995) y la DEF (Romero Cerezo, 1998; Contreras, 1998; Pascual, 1999; Fraile, 1999 y 2004; Hernández, 2000 y 2001; y Zagalaz, 2002), llegando a establecer lo siguiente:

- La EF, al ser educación y desarrollarse en un contexto educativo, está dentro de las ciencias de la educación
- Atiende a una especificidad propia (diferenciándose frente a las ciencias del deporte y la didáctica general), por lo que se conforma su propio objeto de estudio en torno a la educación de la persona a través del desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento.
- Desde su autonomía e independencia con respecto a otras disciplinas científicas, genera sus propias teorías sobre los procesos educativos de la EF, desde los fines y objetivos, contenidos, métodos y evaluación, hasta las estrategias didácticas. Las posibilidades educativas que ofrece la EF son objeto de estudio que, mediante los métodos y procedimientos de investigación, generan teorías que permiten obtener modelos de actuación, que posibilitan la reflexión y la propuesta de mejores prácticas educativas.
- La delimitación de un campo de estudio propio no debe impedir que la investigación de la EF pueda existir un apoyo o trabajo interdisciplinar. En ocasiones, sería de gran interés la complementación y aportación de conocimientos en beneficio de un determinado hecho social que necesita un mayor nivel de comprensión e interpretación.

b) Un plano en el que los conocimientos tienen una naturaleza práctica de la EF

En este plano es donde se formularían hipótesis de intervención didáctica que, una vez puestas en práctica, posibilitarían contrastar los resultados en contextos concretos, llegando a establecer teorías prácticas o explicativas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta área en situaciones reales.

Como plantea Montero y Vez (2004), es la oportunidad de configuración de conocimientos dando valor al saber de los prácticos, al igual que la relevancia al contexto socio-cultural y las condiciones de producción del discurso práctico. Nos encontramos ante la posibilidad de obtener un conocimiento sobre lo que ocurre en la práctica (Elbaz, 1988; Carter, 1990), llegando a interpretar determinados acontecimientos y tomándolo como hipótesis de partida para futuras prácticas. En este sentido, la concreción curricular (de qué, cómo y para qué enseñar) y su puesta en práctica, permitirá validar propuesta concretas de aula en EF mediante un contraste entre lo diseñado, lo realizado y los ambientes de clase que se han generado. Siendo un elemento de referencia para los procesos de reflexión *en y sobre la acción* (Schön, 1987, 1992). Esto nos llevaría, según manifestaciones de Hernández Álvarez (2000), a una investigación propia orientada a la construcción y reconstrucción de un cuerpo teórico explicativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las propias actuaciones en la puesta en práctica de dichos procesos.

c) Un plano donde los conocimientos tienen su naturaleza en la actuación de un campo profesional.

Cuando aludimos al docente de EF, nos referimos a un profesional de la enseñanza que desarrolla su actividad en un centro educativo. Es un campo profesional que está regulado en España mediante la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (profesión de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Profesor de Secundaria).

Respecto al campo profesional, vamos apoyarnos en Gauthier (2006, 167) cuando referencia a la *profesionalización* como:

“un proceso que consiste, por una parte, en formalizar los saberes, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión y, por otra, en hacer que se reconozca esa experiencia profesional en la sociedad”.

Dentro de la profesionalización, Gauthier se refiere a dos procesos diferentes: a la *profesionalidad*, como un conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en un determinado momento y para un determinado contexto; por otro lado, al *profesionalismo*, como un proceso externo de reconocimiento por la sociedad de la experiencia o competencias que poseen los miembros de un cuerpo profesional.

La DEF tendrá que establecer los saberes y competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional de docente en EF. La docencia, como

trabajo o práctica profesional, se desarrolla en un contexto, desplegando un currículo (el de EF), con unas necesidades de recursos y materiales, con una complejidad propia del momento en el que se despliega la acción (horario, número de alumnos, programa, niveles de aprendizaje, situaciones educativas especiales...), empleando unas estrategias docentes y buscando ambientes y condiciones idóneas para el aprendizaje de los escolares.

La delimitación de las competencias y las funciones de los docentes en EF, atendiendo a un plano de actuación práctica, conformarían un campo de saberes, habilidades y actitudes que se deberán desarrollar y aplicar en contextos concretos de actuación mediante el contenido de EF y con la finalidad de educar a los alumnos y alumnas. La caracterización de las competencias profesionales, como aspectos que identifican la práctica o el oficio del docente en EF, que posibilita un desarrollo eficaz y de calidad en el desempeño de la actividad profesional, es una de las misiones importantes de la DEF. Por tanto, estos conocimientos que se pretenden conformar en este campo, no sólo deberán centrarse en el contenido EF, además en aquellos conocimientos didácticos que permiten desarrollar y aplicar estrategias de intervención concretas, acordes con los conocimientos científicos de EF. La docencia requiere de un saber instrumental, artesano e interactivo con el alumnado y con las condiciones que se dan en las clases, por ello el docente deberá estar en condiciones de movilizar un repertorio de estrategias adaptadas a las demandas del alumnado para que posibiliten el aprendizaje.

El proceso de profesionalización se da de manera progresiva a lo largo de los años en los que se va aprendiendo sobre la práctica profesional, comenzando desde la formación inicial, inicio de la enseñanza o a la socialización y el desarrollo profesional. La DEF debería jugar un papel importante en la formación inicial, formando y cualificando a los futuros docentes para que obtengan las competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional de la enseñanza de la EF. Igualmente, debería ofrecer conocimientos sobre los procesos de los docentes que se inician en el oficio de la enseñanza y que facilitan su adaptación. Si la profesionalidad está asociada al aprendizaje continuo (*"para toda la vida"*) y a los cambios que se puedan dar en la sociedad, habría que buscar aquellos procesos que ayudaran a reflexionar críticamente sobre las prácticas de aula mediante la formación permanente para innovar y mejorar la labor docente.

Finalmente, refiriéndonos al profesionalismo reseñado por Gauthier (2006), como el reconocimiento y prestigio social del campo profesional, deberíamos legitimar nuestro campo epistémico acerca de la EF y sus docentes mediante la investigación y la obtención de teorías que sean relevantes. La obtención de teorías propias mediante la investigación educativa en EF de lo que ocurre en las aulas, donde los comportamientos docentes se observan y se relacionan con el aprendizaje del alumnado, se verifican las motivaciones y actitudes en la conformación de hábitos y estilos de vida, se comprueba la eficacia de los programas de EF como objeto cultural y social, demostrándose que la formación y el desarrollo profesional de los docentes en EF se da con la

eficacia y la eficiencia de lo requerido, podríamos llegar plenamente a un reconocimiento científico y a un estatus social, fuera de toda duda.

3. INVESTIGAR EN EL CAMPO DE LA DEF

Una vez que hemos clarificado el campo epistémico de la DEF, ahora nos vamos a centrar en su campo de investigación y en los diferentes propósitos que puede tener ésta. Para ello, vamos a comenzar haciéndonos la siguiente pregunta: *¿Qué es investigar en el campo de la EF?* Es obvio que lo que se pretende mediante la investigación es conseguir conocimiento para llegar a comprender mejor determinados hechos que se dan en el mundo natural y social. Si la ciencia, en general, se propone dar respuestas a cuestiones reales y contribuir a la mejora del mundo, cuando nos centramos en la escuela, sus materias y su profesorado, es la investigación educativa la que genera las teorías que intenta dar respuesta a los fenómenos complejos y diversos que se dan.

A partir de los planteamientos de Shulman (1989) y Cohen Manion (2002) podemos proponer que la investigación educativa conforma un conjunto de conocimientos obtenidos sistemáticamente y rigurosamente de una materia o disciplina. Para tal fin habría que determinar los métodos, los procedimientos y las técnicas a utilizar para obtener conocimiento, buscando una explicación y una comprensión de los fenómenos educativos.

Hernández Pina concreta los argumentos que hemos dado:

“cualquier definición de investigación ha de hacer referencia al fenómeno o campo de estudio al que se refiere (en nuestro caso, la educación o las ciencias de la educación), a los métodos, procedimientos y técnicas adecuados (métodos y metodología), y al propósito que desea resolver (creación y acumulación del conocimiento y solución de problemas)” (1989, 3).

Cuando nos centramos en la investigación de la DEF pretendemos generar teorías para comprender la complejidad que caracterizan:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos escolares mediante la EF.
- Una mejor formación y capacitación del profesorado para desarrollar su práctica profesional en los centros educativos
- El desarrollo profesional, la mejora de la práctica de enseñanza y la innovación curricular en EF

La investigación didáctica en EF nos lleva a la búsqueda de conocimientos sobre cuestiones y problemas epistemológicos, metodológicos, de los fines y objetivos de la EF como materia educativa, de la formación y de las prácticas de su profesorado. Más aún cuando, actualmente, en una época de cambios sociales acelerados y en un mundo de la globalización de la economía y del desarrollo de los sistemas de la información, los centros educativos no están al margen de los mismos, produciéndose situaciones complejas y heterogéneas. En el sistema educativo se ha incrementado la escolaridad obligatoria, el

incremento de la interculturalidad, la conflictividad en las aulas, la pérdida del rol tradicional del profesor, las nuevas tecnologías,... que no son ajenos a las prácticas de EF y a su profesorado y a lo que podríamos ampliar lo relacionado con la falta de hábitos de práctica de la actividad física, de obesidad y sobrepeso y lo que ello puede acarrea en cuanto a enfermedades (cardiovasculares, hepatitis B, etc.). Estas circunstancias suponen ciertos problemas y retos al profesorado en general, por los desajustes entre la formación que recibieron en su momento y lo que se le está demandado en los momentos actuales y venideros. A todo ello, hay que añadirle las reformas y cambios curriculares para buscar solucionar los problemas educativos. Nos identificamos con Fullan (1991) cuando esgrime que los cambios se dan en función de lo que piensan y hacen los profesores, por encima de cualquier reforma. Para nada se tiene en cuenta lo que ellos piensan y que, en muchos casos, el profesorado se encuentra satisfecho con sus prácticas o modelos didácticos que han ido consolidando mediante su experiencia profesional, dándose coherencia entre sus metas, sus concepciones, su conducta docente y la percepción de los estudiantes (McRobbie y Tobin, 1995). O, simplemente, como plantea Delval:

“cambiar los profesores es algo tremendamente difícil. Por una parte tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan, sobre todo, como les enseñaron a ellos y cuando se tiene una cierta práctica resulta tremendamente difícil cambiar” (2002, 79).

En este párrafo hay razones suficientes para plantearse diversas cuestiones de investigación en el campo de la DEF y que podríamos formular de manera general de la siguiente forma:

- ¿Cuáles serían las grandes innovaciones conceptuales en EF que podrían ayudar a resolver los problemas y las anomalías detectadas en el ámbito educativo?
- ¿Qué características presenta la práctica de los profesores para que los alumnos y alumnas tengan éxito en las clases de EF?
- ¿Qué condiciones se dan en la clase de EF para que todos los alumnos y alumnas se impliquen, adquieran compromiso de participación y le den sentido a las prácticas corporales?
- ¿Cuáles son las condiciones y los factores de enseñanza y aprendizaje que promueven el éxito de la EF como materia curricular?
- Si el profesorado es la clave en la mejora cualitativa de los sistemas educativos, deberíamos determinar qué profesor está demandado o demandará la escuela, lo que nos llevaría a determinar el tipo de profesor que se debe formar y preparar con unos conocimientos científicos y pedagógicos, con recursos y habilidades técnicas para gestionar la clase en un determinado contexto y con actitud crítica de mejora de la práctica profesional. Ante ello: ¿cómo sería aquella formación inicial que propiciaría la capacitación y cualificación ideal para el desempeño profesional?
- Dado que a lo largo de la vida profesional del profesorado se van dando una serie de cambios y transformaciones sociales para los que debería estar preparado, ¿qué estrategias y que procesos formativos habría que

seguir para que el profesorado pudiera adecuarse a los cambios y a los retos que van surgiendo, de manera que pudieran llevar a cabo una buenas prácticas docentes?

La solución a estas cuestiones problemáticas podríamos encontrarlas mediante la investigación, permitiéndonos obtener teorías acerca de los problemas reales de enseñanza y aprendizaje de EF, de las preocupaciones y de las prácticas cotidianas de los docentes, de los contextos socio-educativos en las que se desarrollan y de la importancia o impacto social que puede tener la EF como materia educativa. En consecuencia, la investigación ayuda a que se expliquen y comprenda los fenómenos educativos con la intención de un cambio o mejora, de buscar más calidad, y, porqué no, contribuir en los cambios y transformaciones de la sociedad.

Para acometer la investigación tendríamos que distinguir primero qué aspectos intervienen y qué es lo deberíamos considerar para el proceso de investigación. Cuando se tiene claro sobre lo que se quiere investigar, el siguiente paso es posicionarse en unos supuestos paradigmáticos a partir de la naturaleza del fenómeno del objeto de estudio, haciéndose unas preguntas acerca del fenómeno, las posibilidades de llevarlo a cabo, la metodología a emplear y la utilidad científica y práctica que tiene. Estos son argumentos que deben considerarse en cualquier investigación educativa y que, de manera particular, en la investigación en el campo de la DEF, formulamos las *siguientes preguntas que debe hacerse el investigador*: ¿qué investigar?, ¿cómo investigar? y ¿para qué investigar? que vamos intentar dar respuesta a continuación.

1ª. ¿Qué es lo que podemos investigar?

Surge la pregunta ligada al objetivo perseguido y que puede estar condicionada por el marco paradigmático metodológico que se quiera emplear para construir la investigación. El propio Kuhn (1970), argumentaba que cada paradigma delimita el campo del problema que pueda plantearse. Por ello, la pregunta qué investigar, es el elemento que desencadena tanto el marco teórico como la elección de los procedimientos por los que se desenvolverá la investigación. Dependiendo del tipo o cómo se haga la pregunta sobre lo que se pretende conocer, ésta tendrá una orientación al paradigma cuantitativo, al paradigma cualitativo o a una combinación de ambos. Es obvio que, sobre el objeto de interés y lo que pretendamos en la investigación, será lo que condicionará la elección de la metodología y de las técnicas de obtención de datos. En unos casos, se requerirán una mayor exactitud del proceso mediante la observación y la verificación de los hechos y acontecimientos, obteniendo teorías que predicen y explican las prácticas educativas de manera general. En cambio, en otros casos, los que se plantean en la pregunta, tiene un carácter más holístico y contextual, atendiendo a los fines y valores de las personas y de la sociedad, lo que llevará a sustituir la predicción y el control por la comprensión y el significado de los acontecimientos.

Sobre los hechos y fenómenos que se dan en la práctica educativa de la EF, cuando se ignora algo o no se tiene el suficiente conocimiento para

resolverlo o no se encuentra una situación sin una solución satisfactoria, nos topamos con la necesidad de generar conocimiento que dé respuestas a los problemas planteados, situándonos en qué es lo podemos investigar. Sobre esta primera pregunta, debemos responder que vamos a investigar problemas que surgen en la práctica de la EF y en la formación del profesorado, éstos vienen dados por los hechos y acontecimientos que se dan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de EF (pista o gimnasio), en los centros formativos del profesorado o durante la formación continua de los docentes en su desarrollo profesional. Las relaciones que se establecen entre el profesor, el alumnado, el contenido (a través de la actividad corporal) y el contexto (realidad social y culturalmente definida donde se desarrolla la acción educativa) pueden constituirse como situaciones problemáticas, inciertas y singulares que necesita de conocimiento y comprensión para que sean de más calidad y productivas. Por tanto, el *problema de investigación* es una pregunta o duda sobre un fenómeno determinado que nos permite identificarlo (apreciarlo desde la realidad) y plantearlo para poder buscar respuestas.

Consideramos que en la investigación de la DEF, ligada a las necesidades, el sentido y a la proyección de la tarea educativa y de la actividad docente de la EF en las instituciones educativas, como objeto de estudio, constituye un área problemática abierta a la indagación y a la reflexión con el compromiso y las inquietudes de mejora de la educación en general y, en particular, de la EF.

Llamamos la atención acerca de la complejidad de buscar explicaciones de las prácticas de EF en situaciones y escenarios educativos concretos. Por ello, cuando se van a hacer propuestas de indagación, es muy importante que, en primer lugar, se detecte y *se identifique el problema a investigar* para poder formularlo. En este primer paso, nos topamos de que los saberes y la proyección social de las cuestiones sobre la DEF puedan ser abordadas desde la perspectiva de otras disciplinas de investigación o que sean abordadas desde una perspectiva propia. Como mantiene Minkévich (2005, 73), *"La EF operaría como un campo a ser problematizado desde afuera y en el que los métodos empleados para investigar serían funcionales a la perspectiva teórica con el cual serían abordados esos problemas"*. Es verdad, que a nadie se nos escapa las aportaciones que provienen de otros campos a la EF, tal y como hemos mantenido anteriormente. Pero sin pretensión de exclusividad, cuando desde otras disciplinas científicas se aborda los procesos educativos de la EF, tenemos nuestras dudas acerca de la relevancia y pertinencia del conocimiento generado para nuestro campo; no es que no sea válido y que no se haya efectuado con el rigor metodológico, pero la orientación y el sesgo que se le dé a la investigación puede que se aleje de lo que nos preocupa y de lo inherente a las propias prácticas educativas de la EF.

Por otro lado, en muchas ocasiones, se emplea el vocablo EF para todo tipo de actividades físicas para todas las edades, grupos y contextos (la actividad física que realizan las personas adultas, la actividad física que realizan los niños y niñas en edad escolar en los entrenamientos deportivos, sin que se efectúe en el contexto educativo y con el personal adecuado y cualificado...).

Igualmente, las influencias que ha tenido en la EF, y que todavía perduran, el deporte y su enfoque hacia el rendimiento deportivo, la condición física orientada al fitness,... ejerciendo una gran presión social a la hora de construir el currículo y, por ende, a la hora de plantear problemas de investigación. Lo mismo se ha planteado un problema relacionado con la conveniencia o no de un determinado ejercicio, sobre un plan de actuación mediante una práctica del ejercicio físico, un problema médico aplicado a la actividad física, algunas cuestiones relacionadas sobre un estudio psicológico, sociológico, etc.

Somos conscientes de que con respecto a las ciencias del deporte (actividad física y deportiva en nuestro país) y sus campos de actuación (el deporte, la recreación, la rehabilitación y la gestión deportiva), debemos posicionarnos, delimitando nuestro campo de acción, definiendo sus límites, y situándonos en el contexto educacional. Así, si nos centramos en investigar en el campo propio de la DEF, nuestro objeto será la EF, que la concebimos como una materia escolar, construida socialmente, cuyo significado y función sólo puede entenderse, convenientemente, si se tiene en cuenta el contexto humano y social en el que se produce, la educación. Por consiguiente, pretendemos definir problemas de investigación con respecto a la EF y su campo específico de actuación, que corresponde con el mundo profesional de la enseñanza, el currículo y la escuela con respecto a la educación del cuerpo a través del movimiento.

En este sentido, nos pueden surgir problemas concretos acerca de: dificultades o obstáculos que se producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF; buscar la comprensión y explicación de determinados acontecimientos que se dan en determinados contextos a través de la EF; las incidencias que tienen los cambios sociales en la práctica de la EF; análisis de la metodología didáctica en EF desde una situación de cambio o de mejora con respecto a lo que se está haciendo; la concreción curricular mediante la adaptación de los objetivos y contenidos a las actividades de aula y a los diferentes niveles; los aprendizajes en EF y su incidencia en los valores personales y sociales, en la conformación de hábitos y estilos saludables para una mejor calidad de vida, etc. Sobre estas situaciones problemáticas y algunas más que se podrían plantear, habría que concretar, definir y plantear un problema de investigación. Para lo cual se necesitará que el investigador tenga *"conocimientos del tema, así como de la realidad que pretende estudiar"* (Lomelín, 2007, 17), porque esto le servirá para enunciar la hipótesis y/o los objetivos de la investigación, en función de los requerimientos que ésta tenga.

Hay que considerar que dependiendo del tipo de investigación, se podrá formular o no la hipótesis. En las investigaciones de corte positivista o cuantitativo que emplean diseños experimentales o cuasi-experimentales, la hipótesis se plantea para probar o buscar algo. Se formula como proposición de lo que se espera lograr a partir del problema de investigación y puede determinarse como explicación para la tentativa del tema a investigar. En el caso de las investigaciones de tipo cualitativo, no es necesaria la hipótesis, la investigación se desarrolla a través de preguntas y objetivos de investigación.

La investigación parte de una finalidad fundamentada, estableciéndose una relación y justificación con investigaciones anteriores, exponiendo la originalidad del momento del problema a investigar dentro del conocimiento de la DEF y la aportación al saber teórico y su evolución del campo problemático elegido. En ocasiones, en el campo de la investigación en la DEF y de acuerdo a diversas tesis consultadas, artículos científicos, etc. se aprecia que se presenta como novedoso un tema de investigación que ya ha sido resuelto por otro investigador y ni siquiera aparece en la referencia bibliográfica. También, al igual que ocurre con otros campos disciplinares de investigación, se suele tomar referencias de aquellos miembros que forman parte de un determinado grupo de la comunidad científica, obviando aquellos trabajos que, independientemente de la importancia que pueda tener al objeto de estudio, pertenece a otro grupo. Algo parecido está ocurriendo con la literatura de fuera de nuestro país, a veces se busca la cita que se encuentra en inglés, por el prestigio que pueda tener para la investigación, pero olvidando las que se han desarrollado en nuestro país y que pudieran ser relevantes.

Para que una investigación tenga el rigor y se pueda plantear la metodología, lo primero que hay que hacer es *"la identificación del problema y la identificación del conocimientos relacionado con este problema con el fin de enmarcarlo teórica y empíricamente. El segundo paso es la recogida de la información acerca de cómo otros investigadores han elaborado problemas similares. La revisión de la literatura es la fuente que suministra tal información"* (Hernández Pina, 1998, 8), llegando a establecer el marco teórico de la investigación.

2ª. ¿Cómo podemos investigar?

Una vez que hemos planteado la situación problemática e identificado el problema, debemos buscar el camino para resolverlo mediante la investigación. Conforme a McMillan y Shumacher (2005, 38), la investigación constituye una *"búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio objeto de investigación"*, considerando que la metodología que se pueda emplear constituirá el eje fundamental para garantizar el rigor y la credibilidad.

Uno de los problemas que se encuentran los investigadores es posicionarse en la modalidad de investigación que van a adoptar. Consideramos que el enfoque metodológico en la investigación (positivista, interpretativo o socio-crítico), los métodos, técnicas y procedimientos que se vaya a emplear para hacer posible la investigación, deben proporcionar las respuestas más válidas y exactas a las preguntas de investigación y orientar cómo se debe proceder y analizar la información.

Teniendo en cuenta que investigar supone un proceso justificado de experiencia y razonamiento para llegar a respuestas que puedan dar un conocimiento fundado, que sea fiable, válido y creíble. Esto supondría *obtener información* de lo que acontece en la realidad educativa de la práctica en EF y de la formación del profesorado (observable o comprensible). A partir de un *análisis* contextual de las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje de

esta materia o de los procesos de aprendizaje de la práctica docente, nos permitiría una interpretación planificada y sistemática de los datos obtenidos. Esta cuestión es de especial importancia para concebir una investigación en DEF, en la medida que es posible delimitar, mediante un marco metodológico, los saberes o teorías obtenidas de la práctica educativa. En consecuencia, la práctica de la EF, como un hecho social, puede ser susceptible de ser analizada y explicada, mediante procedimientos metodológicos específicos para resolver los problemas planteados o encontrar una explicación razonada de la realidad.

Las cuestiones planteadas acerca de las prácticas educativas en EF y su profesorado, han sido tratadas desde distintos enfoques o paradigmas del campo de la investigación educativa, cada uno de ellos tiene una forma distinta de entender la realidad, de captarla, de comprenderla y de interpretarla. Así, surgen unos marcos teóricos de referencia (concepciones sobre los problemas y métodos) en el que se encuentran los investigadores que, en función del modelo o escuela de pensamiento, determinan los objetivos, los presupuestos iniciales, métodos, técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos. Con anterioridad, Romero Cerezo (2000), hacíamos una revisión sobre las metodologías de investigación en EF y manteníamos que un paradigma determina los criterios de acuerdo a los cuales se seleccionan y definen los problemas que se van a investigar, generando unos determinados conocimientos atendiendo a un marco conceptual y metodológico. Para tal fin habría que determinar cuál será la perspectiva de investigación que se va a adoptar para realizar el estudio. Recordemos que los grandes enfoques son la investigación cuantitativa (paradigma positivista) y la investigación cualitativa (paradigma interpretativo y el paradigma socio-crítico). Cada una de ellas tiene su diseño de investigación, técnicas de obtención de datos y su propio enfoque.

Desde la influencia de otros campos disciplinares y de la tradición histórica de la investigación de la práctica en EF, ha predominado *la investigación positivista (cuantitativo-explicativa o empírico-analítica)* que, apoyándose en estudios descriptivos, experimentales, cuasi experimentales, correlacionales y ex post facto, ha buscado el rigor, el contraste y la comprobación de la hipótesis mediante los datos que se toma por referencia a lo manifestado a través de la experiencia (observable y medible). Mediante los datos estadísticos más adecuados (descriptivos o inferenciales), se explica los efectos y se comprueban las relaciones entre las variables de estudio (los efectos de las variables independientes en las variables dependientes), llegado a obtener un conocimiento válido y generalizable. El propio Popkewitz (1998) cuestiona este tipo de investigación, al argumentar que el positivismo asume que la teoría debe ser universal, no vinculadas a contextos específicos y orientadora de la acción técnica o Instrumental, las investigaciones de este tipo aplicado al contexto de la escuela, encuentra dificultades acerca del control de las variables y de la generalización de las teorías. Sin el ánimo de desmerecer a este tipo de investigación, por la utilidad que puede tener en otros contextos o en determinadas situaciones, el propio Habermas (1982), reconoce que éste no es el único tipo de saber legítimo, surgiendo otro tipo de saber, centrado en el interés práctico y que se obtiene mediante la hermenéutica y la interpretación.

Por tanto, hay otro enfoque alternativo, *el interpretativo*, que a partir de la década de los ochenta y noventa del siglo XX empieza a ser considerado como una opción de investigación. Teniendo en cuenta que, dentro del campo de la investigación en DEF, muchos de los temas a investigar están fuera del control de la investigación positivista, sobre todo cuando desde las teorías universales se quieren explicar las circunstancias que se dan en los contextos y en las aulas de EF. El mundo escolar y los ambientes de aula no pueden estudiarse como un sistema de variables. Así, los contenidos que se pretenden enseñar (explícitos e implícitos), las vivencias de los alumnos, la interacción y el ambiente de clase (Devís, 1996), se escapa de un control experimental riguroso y, en consecuencia, de generar teorías que se puedan aplicar en distintos contextos reales.

Cuando la investigación se centraba fundamentalmente en los procesos de enseñanza del profesorado, se buscaba la relación casual entre los atributos y habilidades que éste tenía con los resultados esperados del alumnado. Un paso más adelante, en el que se determinó que la conducta del profesor era concluyente para que el alumnado aprendiera las tareas de EF, se llegó a investigar esta conducta, las interacciones en clase, el tiempo de aprendizaje, y la aplicación de tests físicos para valorar los aprendizajes o logros motrices. El siguiente avance en la investigación, se buscaba darle un significado más personal y social a la enseñanza y aprendizaje de la EF, buscando una mayor calidad en los procesos didácticos. Más que la cantidad de los procesos y de las interacciones en las clases de EF, tales como las repeticiones de los ejercicios, el tiempo de participación motriz, número de feed-backs, bien sea de tipo correctivo y positivo (Pieron, 1988), lo que interesaba eran la vivencias de los alumnos, las interacciones positivas y un buen ambiente de clase, las actitudes y los valores. De esta manera, el significado personal y social de las actividades corporales, mediante el intercambio cognitivo y afectivo de los profesores y alumnos, no pueden ser entendidas sino buscamos la interpretación del contexto real del aula, para lo que tendremos que emplear otras técnicas o instrumentos de investigación que ayuden a comprender lo que se piensa y lo que se hace en los contextos de actuación.

Respecto a las intervenciones didácticas del profesorado, desde la racionalidad o perspectiva técnica, el conocimiento originado por la investigación positivista intenta establecer principios de actuación docente generales para la práctica, basándose en criterios de validez (Schön, 1987). Así el conocimiento didáctico no es problemático y el profesor es un técnico que aplica los modelos didácticos comprobados y transmitidos por los expertos. Creemos que las investigaciones que puedan tener más repercusión en la mejora de la práctica de la EF no son las que se hace "para la acción" o "sobre la acción", sino –como mantenía Schön (1992)– "en la acción"; a la que nosotros ampliamos "por" y "con", los profesores en equipos interdisciplinarios e interniveles. En este caso, el profesor no es un consumidor de un conocimiento generado por otros, sino un coproductor y un agente de cambio de los problemas que afecta al contexto real del aula. El conocimiento de los docentes va a más allá del puro conocimiento teórico, es de naturaleza distinta, es más ideográfico o particularista, relacionado específicamente con el contexto en los que trabaja (Tinning, 1992).

Es muy difícil que el conocimiento teórico (nomotético o generalista) pueda explicar cómo se implican e interactúan los escolares de un determinado contexto escolar mediante las actividades corporales y, además, que se pueda generalizar a otros contextos. El docente debe ser un constructor y no un mero ejecutor del currículo prescrito por otros, debe ser capaz de adaptarlo a su contexto y a las situaciones que se pueda encontrar.

El enfoque de la investigación interpretativa, busca una alternativa a la investigación positivista y cuantitativa, la preocupación no está en construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente (predicción y control) para su generalización, sino construir aquellas que ayuden a comprender la acción, dándole significado a los propios que la realizan. El mundo social no puede ser comprendido en términos de relaciones causales debido a que las acciones humanas poseen significados sociales: intenciones, motivaciones, actitudes y creencias, por lo que la acción humana no se puede reducir a un modelo de estímulo-respuesta. El objeto de esta perspectiva es interpretar los significados de las acciones humanas, construidas socialmente, conforme son valoradas por los mismos actores sociales para llegar a su comprensión dentro de un determinado marco social. Por consiguiente, busca la significación de las situaciones, intentando comprender la conducta humana dentro del mismo contexto de acción. De esta manera, se desarrollan teorías en acción que son reflejo del pensamiento práctico.

Con respecto a la problemática referida a la relación entre la teoría y la práctica, entre el discurso teórico y la realidad práctica, esta opción metodológica para generar conocimiento, permite, mediante la explicación y la descripción, comprender cómo enseñan los profesores y cómo aprenden los alumnos en las clases de EF. El intercambio dinámico entre la teoría y la práctica, trabajando directamente con la experiencia y el entendimiento de la misma, para así poder construir una teoría reformulada, acorde con las percepciones y la comprensión de los hechos y de la realidad social que poseen los investigadores y los prácticos (García Ruso, 1997).

Como una alternativa a los dos paradigmas anteriores, se encuentra el paradigma *socio-crítico o racionalidad crítico-social* (Carr y Kemmis, 1988). Parte de la premisa de que ni la ciencia y los procedimientos metodológicos son asépticos, puros y objetivos y, por tanto, la educación tampoco. La explicación de la realidad no es objetiva ni imparcial, centrándose en transformar la estructura de las relaciones sociales, introduciendo la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. De este modo, la educación vista como una actividad comprometida con los valores sociales, morales y políticos, en donde las instituciones educativas deben facilitar recursos para que los docentes cuestionen las prácticas educativas con la finalidad de transformarlas y mejorarlas. Las cuestiones que interesan: la manera de enseñar, las teorías implícitas que mantienen, el modo de organizar una clase, a plantearse de una manera crítica la enseñanza, a hacerse preguntas de tipo: ¿por qué lo hago así?, ¿qué utilidad tiene?, ¿por qué es tan difícil hacer las cosas de otra forma?, ¿qué concepción de la educación está vigente en esta manera de hacer las cosas?

Se hace un planteamiento de ciencia, considerando que la realidad es dinámica y evolutiva, siendo los sujetos los agentes activos en su construcción con un sentido histórico y social. Los investigadores poseedores de diferentes estrategias metodológicas que abarcan procesos de creación intelectual, validación empírica y selección crítica, a través de las cuales se construye un conocimiento temporal y relativo que cambia y se desarrolla permanentemente. Su objetivo es el análisis de las transformaciones sociales y de dar respuestas a determinados problemas generados en las prácticas sociales.

Desde el campo de la DEF, Contreras (1999, 70) expone que *"una completa revisión de los trabajos de investigación en EF desde el paradigma crítico es la realizada por Bain en el ámbito anglosajón, de los cuales los más conocidos en España son los trabajos de Sparkes, Kirk y Tinning"*. Fernández Balboa (1999), argumenta que la pedagogía crítica en EF busca explicaciones acerca de las características y necesidades del alumnado, la relación que se establece entre la EF y los intereses humanos, las preconcepciones ideológicas, la toma de conciencia de las prácticas corporales y la creación de estrategias para redefinir las circunstancias y el contexto en EF.

Las investigaciones en DEF bajo el prisma crítico se fundamentan en la ideología y los valores presentes en el aula: currículo oculto; se cuestiona la pura transmisión del conocimiento o de las prácticas de la actividad física sino van acompañadas de valores; se busca el desarrollo emancipador, responsable y crítico ante los problemas sociales (una sociedad más justa). Fraile (1999) desarrolla con más amplitud estas cuestiones. A modo de síntesis podemos decir que los estudios se pueden centrar en: La educación de género en EF, el componente ideológico de los contenidos de EF, el trabajo colaborativo entre los equipos docentes, la igualdad de oportunidades en las clases de EF, la autoevaluación crítica de los programas de EF y los valores que se transmiten mediante esta área curricular.

3ª. ¿Para qué investigar?

Otra cuestión importante es saber las razones o el porqué de la investigación. De esta manera, podemos trazar las intenciones y el plan a seguir que ayude a conseguir lo que se pretende. Carreiro (1999), razona que la capacidad de intervención didáctica de los profesores es un factor fundamental, entre otros muchos, para el desarrollo de la calidad del proceso educativo, argumentando la importancia de la investigación didáctica en EF para obtener conocimiento sobre estas cuestiones. Igualmente, da a conocer que entre los últimos veinte años han proliferado este tipo de investigaciones en nuestro campo con el siguiente objetivo central:

"describir y comprender la complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, con la vista puesta en la mejora de los procedimientos didácticos en EF" (1999, 6).

Desde nuestra posición, la investigación didáctica de la EF pretende: intervenir para la identificación, planteamiento, tratamiento y resolución de los problemas que surgen en el sistema educativo relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la EF; conformar una base de conocimientos relacionados con lo que se va a enseñar (base epistemológica de la EF) y establecer cuáles serían los conocimientos y competencias docentes más adecuadas para la formación y desarrollo profesional del profesorado en EF. En consecuencia, se pretende, la descripción de lo que sucede en el aula de EF, una explicación de por qué ocurren determinados sucesos en las clases de EF, la comprensión y las consecuencias de los sucesos acontecidos en un contexto educativo, en un aula y con una materia escolar. De manera más pormenorizada, vamos a exponer en el siguiente epígrafe los propósitos de la investigación y, dentro de ellos, las grandes aportaciones que se han efectuado en nuestro contexto.

4. LOS PROPÓSITOS DE LA INVESTIGACIÓN EN DEF. ALGUNAS REFERENCIAS

La investigación en DEF nos permitirá avanzar y fundamentar en el campo del conocimiento de la EF y su profesorado, buscando las formas más adecuadas para entender la realidad en su complejidad, a la vez que, se progresa en el conocimiento, se mejora e innova sobre las prácticas educativas en EF, dando respuestas a los principales problemas que se plantean desde el marco teórico y metodológico. Los propósitos de la investigación se pueden basar en:

- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF
- En la materia y el método
- Los procesos de desarrollo e innovación curricular
- La formación y el desarrollo profesional de los profesores

De cada uno de estos propósitos vamos a exponer algunas investigaciones realizadas en el campo de la DEF.

4.1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF

Se busca obtener conocimiento sobre lo *qué se hace en las clases de EF* con carácter intencional y que tiene lugar mediante las interacciones entre el docente y el alumnado. En este caso la investigación en EF analiza y estudia las condiciones que se dan para la enseñanza y el aprendizaje, averiguando teorías de carácter explicativo e interpretativo que ayuden a comprender los procesos didácticos de la EF. El foco de atención puede estar: en el profesor, en el alumnado, en los procesos de aula y las interacciones en las clases de EF y sus significados.

a) En el profesor: ¿qué, cómo y para qué enseña?

Para conocer estas cuestiones podríamos observarlo para saber cómo es su actuación y cuál es la intención de la misma (intervención didáctica: la planificación, la presentación de las actividades, la organización de la clase, las decisiones que toma, el feed-back...) o buscar las explicaciones a determinadas

actuaciones (teorías y creencias educativas), igualmente podríamos llegar a comprender determinadas actitudes e inquietudes profesionales. Todas estas cuestiones nos llevarían a conformar teorías y modelos de enseñanza.

En el campo de la investigación sobre EF y la enseñanza que efectuaban los profesores, cabe destacar los estudios de Siedentop (1983, 1998) acerca de *"Aprender a enseñar EF"* y de Pieron (1986) sobre la observación de la conducta de los *"Enseñantes la Actividades Físicas y Deportivas"*.

Tinning (1992), reconoce que los estudios descriptivos que lo precedieron, han dado a conocer muchos aspectos de lo que sucedía en las clases de EF, revelando patrones de conducta de alumnos y profesores. Las pautas que se destacan en las clases de EF tienen tendencia a estar centradas en el profesor y que éstos proporcionan explicaciones, demostraciones y la dirección de los estudiantes. Así, en investigaciones contempladas por Siedentop (1998), se refleja que los profesores de EF están el 20% del tiempo que disponen, organizando la clase; el 30% del tiempo informando o instruyendo sobre las actividades físicas de la clase; y entre el 20 y el 40% controlando u observando. Igualmente comprobó el número de feedbacks que proporcionan los profesores, que suelen ser frecuente para tener un buen control de la clase.

Estamos en una preocupación en el profesor tenga las habilidades suficientes para que desarrolle una buena enseñanza, porque esta es la forma para que el alumnado tenga un buen aprendizaje. Influenciado por la corriente de ese momento, en el contexto español, encontramos la primera tesis de Delgado Noguera (1989), *"Influencias de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas competencias del profesor de EF"*. Igualmente, Araguiz (1993) se centra en *"investigación curricular en relación con las competencias docentes del profesor de EF"*.

Desde un enfoque del interés práctico del conocimiento (pensamiento del profesorado), encontramos el estudio de Del Villar (1993): *"El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de EF, a través del análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial"*.

Centrados en esa formación idónea del profesor de EF para que sea capaz de crear buenas condiciones para el aprendizaje de los alumnos, aparecen otros trabajos como los de Fernández (2003), acerca del *"Efecto del conocimiento de resultado de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente tiempo"*, y Garrigos (2005), sobre *"El comportamiento docente en educación física: Análisis de la presentación de las tareas y el feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido"*.

Dentro de las competencias y el conocimiento que tiene el profesor sobre la enseñanza de la EF, encontramos la investigación de Sebastiani (2006), sobre *"Las competencias profesionales del profesor de EF de secundaria en Cataluña. Una propuesta de categorías a través del análisis"*, que da una visión referencial

sobre aquellos aspectos de la práctica docente que tiene que poseer el docente de secundaria en el área de EF

b) En el alumnado: ¿qué, cómo y para qué aprende?

Cuando la preocupación docente está en los procesos de aprendizaje del alumnado, se pretende conocer cuáles son las necesidades y posibilidades que tienen los estudiantes, las competencias (sobre el saber, saber hacer, saber ser y saber estar). Los logros del alumnado como consecuencia de las condiciones docentes que se propician, es el objeto de este foco de investigación. Para ello habría que obtener información acerca de: el logro de capacidades y competencias, la implicación y el compromiso que tiene con las actividades, el comportamiento (motor, cognitivo, afectivo y social), la motivación y el interés por la actividad física y, por último, cuál es la significación personal sobre las actividades que realiza en las clases de EF.

Los estudios sobre el modo que el alumnado ocupa su tiempo en la clase de EF, siguiendo los estudios de Siedentop (1998), encontramos datos que son relevadores en cuanto que ocupan una gran parte de la clase esperando, una segunda porción lo dedican a las tareas de organización y practican actividades de aprendizaje durante una proporción de tiempo menor. Sobre este enfoque, el estudio de Sierra (1999), "*Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en la clase de educación física*"; o el de Lozano (2004), "*La influencia de tres sistemas de organización sobre el tiempo de compromiso motor en las clases de EF, con alumnos de secundaria*".

Carreiro (2003), valora el desarrollo personal del alumno en las clases de EF, particularmente en su autonomía, en cuanto que lo individual es prioritario con respecto a los objetivos socioculturales y los contenidos. Las prácticas corporales pueden concebirse como medios para desarrollar la autoestima y el autoconcepto de los alumnos (Jewett et. Al., 1995), este puede ser un foco de interés para implicar a los escolares en las prácticas de la EF. Destacamos la investigación de Sicilia (1998), "*Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en EF durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza*", y la de Lorente (2004), "*Autogestión en EF. Un estudio de caso en secundaria*".

Neves (1995), en un estudio del profesorado portugués, obtuvo un resultado sobre las creencias que tenían estos profesores sobre que ellos eran los principales catalizadores de los aprendizajes de los alumnos, no compartiendo la misma idea cuando se trata de explicar el fracaso éstos en los aprendizajes escolares mediante la EF. En España, Zulaica (1999), en "*EF y autoconcepto. Análisis correlacional y eficacia en la mejora del autoconcepto físico de un programa de intervención*", y Martínez (2005), en su tesis doctoral "*Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de EF*", refutan a poco las ideas de Neves, encontrando otras claves importantes para el rendimiento académico cuando el interés de los procesos de enseñanza está en el aprendizaje del alumno.

Igualmente, dada la importancia que toma los significados que le da el alumnado a sus prácticas mediante sus motivaciones, implicaciones, actitudes, etc., resulta de interés los trabajos de Pérez López (2005), *"Evaluación de una propuesta de intervención en EF orientada a la salud con adolescentes, a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física"*; Escribano (2004), *"Análisis de las actitudes de la EF en la Educación Secundaria Obligatoria"*; y Vera (2006), *"Evaluación participativa y responsabilidad en EF"*, en cuanto a la percepción que tenían sobre la responsabilidad en sus clases y de las autopercepciones físicas.

c) Los procesos de aula y las interacciones en las clases de EF y sus significados

Los procesos que se desarrollan en el aula y su influencia en el aprendizaje y en el logro de competencias personales y sociales de los alumnos y alumnas, ocupa un tema de interés de los docentes en EF, siendo otro foco de investigación en el campo de la DEF. Surgen problemas sobre la organización del aula y el grupo de clase, las interacciones personales y sociales entre el alumnado y el docente, entre el propio alumnado, el ambiente de la clase (dependencia, competitividad, cooperación,...), las relaciones que se establece en las clases: explícitas (establecidas en la programación) e implícitas u ocultas (las de competencia motora, las de rivalidad, la diferenciación entre sexos, etc.). Igualmente, podemos considerar la pertinencia de los recursos que se emplean.

En los procesos del aula de EF, los ambientes de aprendizaje que se generan mediante las estrategias docentes y los recursos empleados, es relevante el estudio de Blández (1994), *"La organización de los espacios y los materiales en EF"*.

La participación y las interacciones que se dan en las clases de EF y la repercusión que tiene en los estilos de vida, fue el objeto de estudio de Castro (2001): *"Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso"*. Acerca de las relaciones existentes en la clase de EF, a partir de la motivación, los valores que se transmiten, las disposiciones del alumnado, etc., resulta de gran interés el estudio de Alonso (2005): *"Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de EF"*.

Las condiciones que se le ofrece al alumnado para su participación en las clases de EF y lo que se promueve a través de ellas, debe ser de gran interés para el compromiso ético y social de los educadores. Valores como el respeto, la responsabilidad, la salud y la autoestima puede ser objeto de la EF y del reconocimiento que esta pueda tener en la sociedad. Collado (2004), intentó dar respuestas a estas cuestiones a través de su laborioso trabajo de investigación: *"Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de EF basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria"*.

En las clases de EF podemos encontrarnos con situaciones educativas en las que el alumnado pueda necesitar algún tipo de estrategia para su inclusión. Arráez (1996), en *"Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de los niños ciegos"*, diseña y aplica un programa para integrar a esta población dentro de la clase de EF y lograr aprendizajes relacionados con el desarrollo motor y el autoconcepto. En el caso de objetivos socializadores en EF con alumnos con discapacidad motriz, Ríos (2004), en *"La EF como componente socializador de la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la Etapa de Educación Primaria"*, analiza las evidencias que pueden condicionar la inclusión de dicho alumnado en las clases de EF.

Cuando las clases se dan en contextos especiales, como es el caso de los centros con alumnado de educación especial, reflejamos el trabajo de Población (2005): *"Análisis, valoración y plan de intervención orientado hacia la práctica de la actividad física y el deporte del alumnado de los centros de educación especial de Cantabria"*.

4.2. En la materia y en el método

La investigación se va a centrar en los problemas que surgen durante los procesos de explicitación, organización, comunicación, construcción y valoración de la EF. Esto nos llevaría a advertir cómo se ha ido construyendo histórica y socialmente esta disciplina hasta conformarse como un área curricular que se imparte dentro del sistema educativo. Para ello es necesario llegar a una conceptualización y fundamentación de lo que supone la EF (bases epistemológicas), de esta manera se establecería qué conocimientos se tiene sobre la materia y su forma de enseñarla en un determinado contexto social.

Si nos centramos en la EF como una construcción histórica y social, tenemos estudios y obras relevantes como la de Fernández Nares (1993), *"La EF en el Sistema Educativo Español"*; Zagalaz (1998), *"La EF Femenina en España"*; Pastor Pradillo (1997), *"El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)"* y Pastor Pradillo (2000), *Definición y desarrollo del espacio profesional de la EF en España (1961-1990)*. Cecchini (1992), profundiza en una reflexión histórica y filosófica acerca de la epistemología de la EF en su trabajo de investigación: *"Reflexión histórica, antro-po-filosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la EF"*.

Abordando *qué es lo que se enseña en EF*, estamos aludiendo a aquellos aspectos culturales y sociales relacionados con el desarrollo corporal y las posibilidades de movimiento que se pretenden transmitir en los centros educativos, constituyendo los medios para el logro de los objetivos y las finalidades educativas. Aparece un primer trabajo de investigación de Romero Granados (1991). *"Alternativas a los actuales programas y contenidos de la EF en la EGB"*. Que dio lugar a que más tarde con la LOGSE, se hicieran propuestas de orientación y adaptación de los contenidos de EF en la Etapa de Educación Primaria en diversos manuales.

Emprendiendo los diferentes bloques de contenidos, en el caso del juego motor, hallamos una aproximación en Navarro (1995): *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. El estudio de Trigueros (2001), *"Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la EF en centros de Educación Primaria"*, mediante el cual intenta comprender la realidad de los juegos tradicionales en el área de EF, desde el análisis de tres grandes espacios: la percepción social de los juegos tradicionales por parte de los docentes y alumnos, la práctica real de aula centrada en los juegos tradicionales y los recreos, espacio socioculturales que les da sentido. Como contenido que se emplea habitualmente en las clases de EF, buscando dar respuesta a una serie de interrogantes que puedan surgir por las posibilidades educativas que ofrecen, es de interés la investigación de García Monge (2004): *"Desarrollo Curricular del Juego Motor Reglado en Educación Física Escolar: Estudio de Casos en el Segundo Ciclo de Primaria"*.

Sobre la expresión y comunicación corporal, hemos hallado un trabajo interdisciplinar emprendido desde la EF y la Educación Musical en la búsqueda de un lugar para el movimiento y la danza en el currículo de Educación Primaria, este es el de Espejo (2005): *"Importancia del movimiento y la danza en el currículo de Educación Primaria"*.

En el desarrollo de las capacidades y habilidades perceptivo-motoras, cabe destacar a Conde (1996), *"Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo motriz para la mejora de las habilidades motrices y visuales en niños"*.

Como un trabajo intradisciplinar entre el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras y la expresión corporal, se encuentra el estudio de Romero Martín (1999), *"Percepción temporal: análisis de la sincronización motriz a estímulos sonoros isócronos, en sujetos de Educación Secundaria sometidos a un programa de intervención centrado en los estilos de enseñanza"*.

Centrados en la salud, como un contenido propio, resaltamos la investigación de Tercedor (1997), *"Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad"*. Sobre la valoración del contenido salud en EF y los comportamientos, actitudes motivaciones que se dan a lo largo de los años, tenemos, entre otros, el trabajo de Casimiro (1998), *"Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)"*, y el de Gómez (2005), *"La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de educación secundaria post obligatoria y en la universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico deportivos de su alumnado"*.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje del deporte en el ámbito escolar, hallamos relevante el análisis que se hace de dos deportes, desde su lógica de juego y el propio entendimiento didáctico para su enseñanza. Este es el enfoque de la investigación de Jiménez (2000), *"Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de"*

espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala". En este mismo núcleo, la indagación acerca de la validación que efectúan sobre el modelo constructivista horizontal de enseñanza de los deportes en la etapa de iniciación en el ámbito escolar García López (2003), *"La transferencia en los modelos horizontales de iniciación deportiva"*, y Díaz (2004), *"Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de EF en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa"*.

Vegas (2005), *"Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base"*, en el ámbito no formal de la enseñanza pero con un carácter educativo, desarrolla una experiencia acerca del desarrollo del conocimiento y la habilidad para la práctica del fútbol, mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje de habilidades deportivas desde un enfoque que no solo se centra en el análisis del carácter ejecutivo de las mismas, sino de los procesos de pensamiento y reflexión de los jugadores y jugadoras en el aprendizaje, desarrollo y realización de las mismas.

4.3. Los procesos de desarrollo e innovación curricular

La indagación acerca del currículo surge cuando hay una preocupación por el proceso del diseño curricular y de cómo se podría desarrollar en un determinado contexto. De manera más concreta –siguiendo orientaciones de Fernández Cruz (2002, 360-361)– *"en la selección y secuenciación de objetivos y contenidos, la elaboración de programaciones para la etapa, de ciclo, de aula o de unidades didácticas, la adecuación del planteamiento curricular a situaciones específicas, etc."*. Este mismo autor arguye que a los problemas más usuales que se le quiere dar respuesta cuando se indaga sobre el currículo se refieren a la programación, a su adaptación a las necesidades educativas del alumnado o al nivel de coherencia entre los distintos niveles de la concreción curricular.

En el sentido expuesto, podría ser interesante, mediante la investigación, estipular:

a) ¿Cómo se establecen las finalidades educativas de EF?

Determinando las necesidades y la demanda social que hay con respecto a esta materia, estimando qué aspectos culturales de la actividad física tienen valor para ser enseñados y aprendidos en la escuela. Con la instauración de la LOGSE y como centro de atención en el currículo EF para la Educación Secundaria, Hernández (1992) – en *"Profesorado de EF y currículo: Estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo"*– revela una aportación acerca de los planteamientos y concepciones que se hacen a la EF desde ese currículo, el nuevo que se estableció para el sistema educativo en ese momento, y lo que el profesorado pensaba sobre ello.

Igualmente en la LOGSE, pero centrándonos en la EF en la Educación Primaria como objeto de estudio, Lleixa (1998), en *"El currículum de EF en la*

enseñanza primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea", efectúa un parangón del currículum español de ésta etapa y área curricular con diferentes países de la Unión Europea.

Machota (2003), en "*Del diseño al desarrollo curricular de la EF en la enseñanza secundaria obligatoria: entre las intenciones y la práctica*", realiza un análisis de los elementos curriculares y el conjunto de valores, concepciones y presupuestos en los que se ha basado y justificado, llegando a obtener evidencias a partir de la práctica que efectúa el profesorado de Educación Secundaria de esta área curricular.

Pedrero (2004), en "*Análisis de la EF en la Región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno*", ha desarrollado la percepción y valoración que tienen actualmente los alumnos sobre la asignatura de EF y las aplicaciones e influencias que sobre ésta pueden tener ciertos componentes socio-culturales, personales, y en general, la percepción de los diferentes contenidos de la mencionada disciplina.

b) ¿Cómo se organiza la materia?

Habría que hacer un análisis de la realidad para saber cuáles son las necesidades, cómo se diseña y cómo se organiza en los contextos educativos. Sobre los Proyectos Curriculares de los Centros, tenemos el trabajo de Ordóñez (1996): "*Evaluación de un programa de EF en el contexto educativo escolar*", valorando algunos aspectos del diseño de aula que realiza y lo comprueba en la práctica.

La investigación de Rivera (1999), "*Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de EF en centros de Educación Primaria*", llega a efectuar una valoración de los procesos de elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares construidos por el profesorado.

Díaz (2001), en "*El proceso de toma de decisiones en la programación de la EF en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado*", pretende describir y a la vez interpretar que es lo que los profesores de EF hacen en materia de programación del área y, por otra, quiere llegar a determinar una serie de pautas y principios que ayuden a los mismos a tomar las decisiones que comporta resolver el proceso de elaboración de una programación.

c) ¿Cómo se innova y se mejora la práctica de la EF?

La práctica debe estar abierta al escrutinio y comprobar cómo es y cuáles son los recursos disponibles que garanticen una buena práctica y que sea de calidad educativa. Sobre el desarrollo del currículum, Devís (1994), en su estudio "*Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*", analiza la problemática curricular de la enseñanza de los juegos deportivos en la escuela, llegando a obtener evidencias nuevas para la puesta en práctica para la enseñanza.

Con respecto al trabajo colaborativo del profesorado en torno a las finalidades formativas, Conde (2003), en *"El tratamiento de la interdisciplinariedad en primaria por parte del profesorado de EF de los colegios de la provincia de Cádiz"*, pone de manifiesto cuál es la consideración y el desarrollo que se hace de esta opción metodológica.

Igualmente, como un aspecto de innovación, encontramos la indagación de Capllonch (2004), *"Las tecnologías de la información y la comunicación en la EF de primaria: estudios sobre sus posibilidades educativas"*, averiguando el adecuado tratamiento que deben tener las TIC, tanto desde la perspectiva del profesorado como el alumnado en la EF de la escuela primaria, buscando una relación entre el uso de las tecnología y la actividad motriz.

González (2005), *"La calidad del área de EF. El caso de los centros que imparten la ESO de la ciudad de Barcelona"*, efectúa una búsqueda de indicadores claves para valorar la calidad del área de EF desde el nivel normativo al operativo.

d) ¿Cómo se evalúa la innovación?

Nos llevaría a procesos de evaluación de programas de EF que se han dado o que se van instaurando en los contextos educativos. Hay un inicio en la evaluación de programas en EF mediante la investigación de Castejón (1992), *"Sistema de indicadores para la evaluación de la EF: estudio comparado"*. El estudio se centra en una formulación de 17 indicadores sobre las instalaciones, el clima social y el currículo de EF, dando orientaciones para su aplicación.

Blázquez (1996), *"La evaluación formativa en EF. Consideraciones para la formación continuada del profesor"*, detecta las necesidades que tiene el profesorado para llevar a cabo los procesos de evaluación en los deportes de equipo como contenido de enseñanza y las exigencias que genera en materia de evaluación.

López Pastor (1998), *"Práctica de evaluación en EF: estudio de casos en Primaria, secundaria y formación del profesorado"*, mediante su estudio, puesto en práctica en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado (Inicial y Permanente), elabora un sistema de evaluación-compartida, profesor-alumno, demostrando su viabilidad y adecuación.

Desde una perspectiva naturalista e interpretativa del pensamiento del profesorado, Chivite (2000), en *"Evaluación escolar en EF. Una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor en sus decisiones de aula"*, analiza las decisiones del profesor de EF en torno a su función evaluadora en tres intencionalidades: interpretar las relaciones entre los diferentes tipos de decisiones que toma; comprobar las posibilidades reales de desarrollo de una forma de evaluación del alumnado, basada en un procedimiento de recogida de información; examinar, desde el interés de la formación del profesorado, en qué

media la metodología empleada en el seguimiento de la experiencia, permite el acceso a la información y su tratamiento

Lera (2001), en *"Evaluación de programas en EF en la Educación Primaria, en la Comunidad Gallega"*, centra el propósito de la investigación en la evaluación hacia el profesional que lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, hacia la actuación docente, los programas que diseñan y ejecutan para conseguir las metas que se proponen.

4.4. La formación y el desarrollo profesional de los profesores

Como hemos visto con anterioridad, entre otros aspectos, la clave del éxito de los procesos educativos, reside en un profesorado bien formado y cualificado para desempeñar su tarea profesional. Si nos centramos en aquellos docentes en EF que están desarrollando sus prácticas docentes en los centros escolares, se *"concibe al profesor de EF como un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos que le permiten realizar sus tareas docentes con autonomía y responsabilidad, deberán actuar de forma crítica según un esquema explícito de valores éticos y morales, es algo que necesita ser afirmado y consolidado a diario"* (Carreiro, 1999, 6), buscando igualmente procesos de mejora y de más calidad en sus prácticas docentes.

Considerando la formación y el desarrollo profesional de los docentes como un continuo que se da a lo largo de la vida profesional, hay que establecer y diferenciar tres tramos diferentes: la formación inicial de los docentes, el inicio a la socialización profesional y el desarrollo profesional.

En primer lugar, *la formación inicial*, tendríamos que implicarnos en procesos de indagación para obtener evidencias de cómo es la preparación y cualificación de los docentes en EF para que adquieran la construcción de un conocimiento y aprendizaje de la cultura y la práctica profesional. Uno de los primeros trabajos de investigación en la formación inicial de los docentes en EF en nuestro país desde una perspectiva interpretativa, fue el de García Ruso (2002), *"La formación del profesorado de EF: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción"*. Le sigue en la línea de la reflexión, pero introduciendo un matiz socio-crítico, Pascual (1994), *"Evaluación de un programa de EF para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión"*. Igualmente, Romero Cerezo (1995), *"Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en EF en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente"*, mediante un estudio de casos analiza un plan de intervención en el prácticum.

En el caso de Medina (1995), *"La influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado en EF. Un estudio preliminar"*, aporta la incidencia que tiene el trabajo en grupo como proceso formativo.

Con un enfoque de la formación inicial al currículum, Gil (1997), *"Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de maestro especialista en*

EF en la escuela de Magisterio de Albacete", obtuvo delimitaciones conceptuales sobre la evaluación, currículo y formación del profesorado de EF.

Ortiz (1999), *"Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en EF"*, evidenció la necesidad de que los programas de formación del profesorado deben atender las posibilidades de comunicación verbal y no verbal.

Como un programa formativo de especialización postgrado, Vaquero (2000), *"Claves para la formación del profesorado de EF desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso formativo y alternativo"*, con el propósito de plantear posibles opciones y líneas de actuación, que desde una perspectiva crítica, permitan superar algunos de los problemas planteados.

En la búsqueda de un inicio a la socialización profesional mediante el prácticum, Ramos (1999), en *"La evolución del pensamiento docente de los profesores de EF a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción"*, y Toja (2000), en *"Estudio de un programa de formación en preservicio en EF: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación"*, obtienen evidencias de la importancia de las relaciones entre los alumnos en formación, el tutor y el supervisor para garantizar el buen desarrollo del programa formativo y del conocimiento de la práctica.

Blasco (2001), *"La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional. Estudio de caso"*. La investigación se sitúa en el ámbito de la formación inicial y permanente en EF, y pretende identificar analizar e interpretar los pensamientos y creencias de los participantes -alumnos en prácticas Maestro tutores- respecto a el pensamiento educativo la colaboración las rutinas de clase y el prácticum, durante el periodo de prácticas

Como un proceso de evaluación del programa formativo que reciben los estudiantes que pretenden ser docentes en EF, se encuentra la investigación de Conte (2003), *"Evaluación del curriculum del maestro especialista en EF en la universidad de Murcia"*.

Desde la formación inicial se busca la sensibilización hacia la coeducación, Fontecha (2006), *"Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de EF"*, detectando las creencias implícitas del alumnado acerca del concepto de EF y coeducación y su implementación mediante la intervención didáctica.

Atendiendo a los nuevos enfoques de la enseñanza universitaria bajo la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior, hallamos en el estudio de Guillen (2002), *"La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de EF"*, una contribución a lo que supone el trabajo grupal del profesorado (equipo docente) y la interrelación de contenidos mediante un proyecto común.

Con respecto a *los profesores principiantes o noveles*, a los que tendríamos que determinar, durante el período de instauración o socialización profesional, cuál sería los programas más convenientes para que se inicien en las tareas docentes en sus respectivos centros. Haciendo referencia a los primeros años del ejercicio profesional en donde se va adquiriendo un conocimiento práctico en base a estrategias de supervivencia en el aula y en el contexto educativo, contemplamos el trabajo de Granda (1996), *"Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de la planificación de maestros especialistas en EF en la fase de pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestro especialistas en EF"*. Igualmente, con el objetivo conocer los problemas de los maestros principiantes en EF, aparece el trabajo de Sáez-López (1998), *"La formación del maestro principiante especialista en EF"*.

Por último, el *período de desarrollo profesional* (perfeccionamiento), el de los profesores expertos, en los que se debe determinar cuáles son las necesidades formativas que requieren los profesores de EF (algún contenido en concreto, el diseño y el desarrollo curricular, la concreción del Proyecto Curricular del Centro, Innovación Educativa, etc.). Frente a la tendencia de ofertar actividades formativas para el profesorado en ejercicio desde fuera de la escuela, hay que buscar dar respuestas a las necesidades formativas que se generan en la práctica y que hay que analizarlas y hacer propuestas de mejora desde la motivación intrínseca de los docentes. Eraut (1994) orienta a que el desarrollo y crecimiento del conocimiento surge a partir de la experiencia personal. La resolución de problemas que se origina en las prácticas educativas de EF, es la clave para abordar estrategias de formación permanente o de desarrollo profesional. En este sentido, el desarrollo del currículo por los profesores (materialización de programaciones didácticas en EF), puede ser un medio de desarrollo profesional en el marco del Proyecto Formativo del Centro. Como primeros trabajos en nuestro campo de investigación, debemos señalar a Fraile (1993), *"Un modelo de formación permanente para el profesorado de EF"* a través de la investigación-acción; y Torralba (1993), *"Formación permanente del profesorado en EF", detectando el estado de estos procesos formativos de este profesorado en Cataluña"*.

Dentro de la formación permanente, Viciano (1996), *"Evolución del conocimiento práctico de los profesores de EF en un programa de formación permanente colaborativo"*, investiga mediante un grupo de trabajo sobre las etapas de este tipo de formación, detectando las carencias, problemas, objetivos y metodología de estos profesores y comprobando la evolución del conocimiento práctico.

Siguiendo con la formación del profesorado que se encuentra en la práctica, Macazaga (2002), *"Proceso formativo de un grupo de profesores de EF a través de la investigación-acción: Un estudio de casos"*, intenta comprender los obstáculos que encuentra un grupo de docentes, que han participado en los cursos de especialización de EF, cuando pretende introducirse en la investigación-acción como metodología formativa

Extrapolando este tipo de investigaciones al campo de la formación de los técnicos deportivos, Morcillo (2002), en *"El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur"*, analizó las posibilidades reales del desarrollo profesional de los entrenadores de fútbol empleando un programa basado en el trabajo colaborativo entre sus miembros y en la búsqueda del incremento de su competencia profesional y de la calidad de sus enseñanzas y entrenamiento.

Eirín (2005), *"El Desarrollo Profesional de los Docentes. Estudio de Caso con Profesores Experimentados de EF"*, profundiza en la comprensión del desarrollo profesional desde una perspectiva cualitativa, interpretativa y centrada en los maestros especialistas en EF con respecto a la socialización profesional, el conocimiento de los profesores y la profesionalización docente.

López (1996), *"Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de EF en Educación Primaria y Educación General Básica, de la enseñanza pública de la provincia de Jaén"*, analiza la formación que tiene este profesorado y cómo ha ido evolucionando su conocimiento y desarrollo profesional en función de su punto de partida de formación inicial

Centrados en las dimensiones personales del profesorado de EF en su desarrollo profesional, se encuentra la investigación de García (1996): *"Satisfacción e Insatisfacción del profesorado de EF de la región de Murcia en relación al plan de extensión de la EF en los centros docentes"*. Cuando el foco se polariza en el contexto profesional, es sugerente el estudio de Díaz (2003), *"Condiciones de trabajo y tareas docentes en la educación secundaria: Un estudio sobre satisfacción profesional del profesorado de EF"*.

Respecto a las lagunas formativas, Luís, (2003), en *"Las necesidades de formación del profesorado de EF en Educación Primaria"*, identifica las carencias formativas del grupo de profesores de EF como tal grupo, para poder realizar actividades de perfeccionamiento más ajustadas a lo que requieren las diferentes tipologías de educadores

Considerando las condiciones contextuales y curriculares en las que se encuentra los maestros en EF, Ruiz (2003), *"Perfil del maestro especialista en EF de los centros públicos de la región de Murcia en la LOGSE"*, estudia los aspectos relacionados con los propios contenidos que tienen que desarrollar estos docentes, las condiciones de trabajo y las expectativas profesionales que tienen.

Por último, Díaz (2004), con *"La formación y desarrollo profesional del profesorado de EF en España. La XI Promoción (1966-1970). Estudios de Caso"*, ha pretendido detectar cuál fue la formación que recibió el profesorado de EF durante una influencia ideológica, y cómo ha sido la formación permanente y el desarrollo profesional desde 1970 al 2003.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

De lo argumentado y fundamentado en los epígrafes de este artículo, podemos considerar que la DEF se ha conformado como un campo científico, dentro de las Ciencias de la Educación, que se ocupa explícitamente del currículo de EF, de su práctica escolar mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los procesos de formación y cualificación de su profesorado y, de buscar estrategias y posibilidades para el inicio y el desarrollo profesional de sus profesores.

El establecimiento de la DEF con carácter epistémico que le diferencia de otras materias científicas y educativas, permite indagar acerca del conocimiento didáctico de la EF como un componente esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que se pretende acercar una determinada realidad sociocultural a los contextos educativos y a la formación y desarrollo profesional del profesorado. Por tanto, permite verificar la naturaleza del conocimiento de la DEF mediante tres planos: el que se conforma el marco teórico, de carácter científico, investigador e ideológico de la EF; el que los conocimientos tienen una naturaleza práctica de la EF; y aquel donde los conocimientos tienen su naturaleza en la actuación de un campo profesional

A partir de la delimitación del campo de la DEF, clarificamos qué es la investigación didáctica en EF, lo que supone implicarse en procesos de indagación para obtener conocimientos sobre cuestiones y problemas epistemológicos, metodológicos, de los fines y objetivos de la EF como materia educativa, de la formación y de las prácticas de su profesorado con el deseo de mejorar y buscar más calidad en los acontecimientos educativos.

Para acometer la investigación en DEF habría que posicionarse en unos supuestos paradigmáticos a partir de la naturaleza del fenómeno del objeto de estudio, de las posibilidades de llevarlo a cabo, de la metodología a emplear y la utilidad científica y práctica que tiene. Para ello, hay que argumentar el qué, el cómo y el para qué investigar en EF

Con respecto a los propósitos de la investigación en DEF se han categorizado en torno a: los procesos de enseñanza y aprendizaje en EF, la materia EF y el método, los procesos de desarrollo e innovación curricular, la formación y desarrollo profesional del profesorado, exponiendo investigaciones representativas de las diversas universidades españolas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, N. (2005). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de EF*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Araguiz, H.A. (1993). *Investigación curricular en relación con las competencias docentes del profesor de EF*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Arráez, J.M. (1996). *Incidencia de un programa de intervención motriz en el autoconcepto de los niños ciegos*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

- Arráez, J. M. y Romero, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En L. Rico Y D. Madrid (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis, 99-151.
- Blasco, J. (2001). *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento pedagógico del contenido y didáctica específica. En L. Montero y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo, 579-586
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo Force-Universidad
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 39 pp. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Blández, J. (1994). *La organización de los espacios y los materiales en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Blázquez, D (1996). *La evaluación formativa en EF. Consideraciones para la formación continuada del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Capllonch, M. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la Educación Física de primaria: estudios sobre sus posibilidades educativas*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona
- Carter, K. (1990). Teachers´ Knowledge and Learning to Teach. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreiro, F. (1999): Tendencias en la investigación sobre la didáctica de la Educación Física. *Élide. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 1 (Enero), 6-11.
- Carreiro, F (2003). El pensamiento del profesorado y el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física. "Pensamiento del Profesorado"*. Tenerife, del 18 al 21 de septiembre, formato en CD-Rom (18).
- Casimiro (1998). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Castejón, F.J. (1992). *Sistema de indicadores para la evaluación de la Educación Física: estudio comparado*. Tesis doctoral. UNED
- Castro, M^a. J. (2001). *Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña.
- Cecchini, J.A. (1992). *Reflexión histórica, antropofilosófica y epistemológica como base para una teoría sistémico-cibernética de la EF*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J.A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En V. García (dir.). *Personalización en la Educación Física*. Madrid: Rialp, 67-106
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chivite, M (2000). *Evaluación escolar en EF. Una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor en sus decisiones de aula*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Cohen, L. y Manion, L (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Collado, D. (2004). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de primero de educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

- Conde, J. (1996). *Valoración de los efectos de un programa de entrenamiento perceptivo motriz para la mejora de las habilidades motrices y visuales en niños*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Conde, Ju. (2003). *El tratamiento de la interdisciplinariedad en primaria por parte del profesorado de Educación Física de los colegios de la provincia de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Conte, L. (2003). *Evaluación del currículum del maestro especialista en Educación Física en la universidad de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde
- Contreras, O.R. (1999). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. *Conceptos de educación*. La educación física en la escuela, 6, 55-74.
- Contreras, O.R. (2001). La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación educativa. En J. Perales y otros. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 261-276
- Contreras, O. R. (2003): La investigación en la enseñanza de la Educación Física, en F. Sánchez Bañuelos (Coord), *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearsons Educación, 327-367.
- Delgado, M.A (1989). *Influencias de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas competencias del profesor de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Delval, J. (2002). Entrevista a Juan Delval, realizada por P. Cañal. *Investigación en la Escuela*, 43, 71-80.
- Devís, J. (1994). *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Díaz, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona
- Díaz, M. (2004). *Dificultades, incertidumbres y satisfacciones del profesorado de educación física en la aplicación de un enfoque comprensivo de iniciación deportiva: evolución de su pensamiento y creencias a través de una investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- Díaz Trillo, M. (2004). *La formación y desarrollo profesional del profesorado de Educación Física en España. La XI Promoción (1966-1970). Estudios de Caso*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Díaz, P. (2003). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en la educación secundaria: Un estudio sobre satisfacción profesional del profesorado de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Eirín, R. (2005). *El Desarrollo Profesional de los Docentes. Estudio de Caso con Profesores Experimentados de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- Elbaz, F. (1988). Cuestiones de estudio del conocimiento de los profesores. En L.M. Villar (ed.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Alicante: Marfil, 87-120
- Eraut, M. (1994). *Developing professional Knowledge and competente*. London: The Falmer Press.
- Escribano, M. (2004). *Análisis de las actitudes de la EF en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau
- Espejo, A. (2005). *Importancia del movimiento y la danza en el currículo de Educación Primaria*. Tesis doctoral. UNED

- Fernández Balboa, J.M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria *Conceptos de educación*. La educación física en la escuela, 6 (octubre), 15-32.
- Fernández Cruz, M. (2002). Indagación e innovación en Didáctica. En A. Medina y F. Salvador. *Didáctica General*, 355-377
- Fernández, A. (2003). *Efecto del conocimiento de resultado de los índices temporales de eficacia sobre la competencia docente tiempo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Fontecha, M. (2006). *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Fraile, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de Educación Física*. Tesis doctoral. UNED.
- Fraile, A. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>.
- Fraile (2004). Educación Física (Didáctica de la). En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.) *Diccionario Enciclopédico en Didáctica*. Vol. 1. Antequera (Málaga): Aljibe, 484-490
- Fulla, M. (1991). *Then new meaning of educational change*. Chicago: Teacher Collage Press.
- García, S. (1996). *Satisfacción e Insatisfacción del profesorado de educación física de la región de Murcia en relación al plan de extensión de la educación física en los centros docentes*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia
- García López, L.M. (2003). *La transferencia en los modelos horizontales de iniciación deportiva*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha
- García Monge, A. (2004). *Desarrollo Curricular del Juego Motor Reglado en Educación Física Escolar: Estudio de Casos en el Segundo Ciclo de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid
- García Ruso, H. (2002). *La formación del profesorado de EF: una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: Inde
- Gárrigos, L. (2005). *El comportamiento docente en educación física: Análisis de la presentación de las tareas y el feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña.
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, 340, 165-185
- Gil, P. (1997). *Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del currículum de maestro especialista en educación física en la escuela de Magisterio de Albacete*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla la Mancha
- Gimeno, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya
- Gómez, M (2005). *La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de educación secundaria post obligatoria y en la universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico deportivos de su alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- González, C. (2005). *La calidad del área de EF. El caso de los centros que imparten la ESO de la ciudad de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- González, I. (2002). Las didácticas de área: Un reciente campo científico. *Revista de Educación*, 328, 11-33
- Granda (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de la planificación de maestros especialistas en EF en la fase de pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en*

- el currículum formativo inicial de maestro especialistas en EF.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Guillen, R. (2002). *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física.* Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.
- Hellgren, P. (1993). What is the epistemological identity of subject-specific didactics in Finland. En L. Montero y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado.* Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo, 571-577.
- Hernández Álvarez, J.L. (1992). *Profesorado de EF y currículo: Estudio acerca de las perspectivas del profesorado de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la reforma del sistema educativo.* Tesis doctoral. UNED.
- Hernández Álvarez, J.L. (2001). La didáctica de la Educación Física: Estatus epistemológico y ámbitos de construcción de la disciplina. En J. Perales y otros. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 455-468.
- Hernández Álvarez, J.L. (2001). Didáctica de la Educación Física: reflexiones en torno a su objeto de estudio. *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes*, 42. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd42/didacef.htm>
- Hernández, J.L. (2001). La didáctica de la Educación Física: Estatus epistemológico y ámbitos de construcción de la Disciplina. En F.J. Perales, E. Rivera, F. Maeso, J. Muros, L. Rico y J. Roldan. *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI.* Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario, 455-468
- Hernández Pina (1989). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill, 1-60.
- Jewett et. Al. (1995). *The Curriculum Processs in Physical Education.* Madison WI: Brown and Benchmark.
- Jiménez, F. (2000). *Estudio praxiológico de la estructura de las situaciones de enseñanza en los deportes de cooperación/oposición de espacio común y participación simultánea: balonmano y fútbol sala.* Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- Kuhn, T. (1970). *The estructure of scientic revolutions* (2nd edn.). Chicago: University Press
- Lagardera, F. (1989). Educación Física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada. *Apunts de Educación Física y el Deporte*, 16-17, 29-36.
- Leinhardt, G. (2001). Instructional Explanations: A Comonplace for Teaching and Location for Contrast. En V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*, Washington: AERA, 333-357.
- Lera, A. (2001). *Evaluación de programas en Educación Física en la Educación Primaria, en la Comunidad Gallega.* Tesis doctoral. Universidad de A Coruña
- Lleixa, T. (1998). *El currículum de EF en la enseñanza primaria. Estudio comparativo del currículum de diferentes países de la Unión Europea.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Lomelín, M. (2007). *Cómo hacer investigación cuantitativa en Educación Física.* Barcelona: Inde.
- López Pastor, V. (1998). *Práctica de evaluación en EF: estudio de casos en Primaria, secundaria y formación del profesorado.* Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- López, J. M. (1996). *Algunos factores influyentes en el conocimiento y desarrollo profesional de los docentes de educación física en educación primaria y educación general básica, de la enseñanza pública de la provincia de Jaén.* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Lorente, E. (2004). *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Luis, J. C. (2003). *Las necesidades de formación del profesorado de educación física en educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Madrid.
- Macazaga, A. M. (2002). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Machota, V.E. (2003). *Del diseño al desarrollo curricular de la EF en la enseñanza secundaria obligatoria: entre las intenciones y la práctica*. Tesis doctoral. Universidad Politécnica de Madrid.
- Martínez, M.C. (2005). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- McMillan, J. H. y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid : Pearson Addison Wesley
- McRobbie, C. y Tobin, K. (1995) Restraints to reform: The congruence of teacher and students actions in chemistry classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (4), 373-385.
- Medina, J. (1995). *La influencia de un entrenamiento docente basado en el trabajo en grupo durante la formación inicial del profesorado en EF. Un estudio preliminar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Minkévich, O. (2005). Marcos teóricos-metodológicos en la investigación en Educación Física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 82 (4º trimestre), 71-75
- Montero L. y Vez J.M. (eds.) (1993). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo
- Montero y Vez (2004). Didácticas específicas. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (Dir.) *Diccionario Enciclopédico en Didáctica*. Vol. 1. Antequera (Málaga): Aljibe 427-448
- Morcillo, J.A. (2002). *El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Navarro, V. (1995). *Estudio de conductas infantiles en un juego motor de reglas. Análisis de la estructura de juego, edad y género*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- Neves, R. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física. Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Ordóñez, E. (1996). *Evaluación de un programa de EF en el contexto educativo escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Ortiz, M. M. (1999). *Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Pascual, C. (1994). *Evaluación de un programa de EF para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia
- Pascual, C. (1999). La construcción de la Didáctica de la Educación Física como área de conocimiento. Una aproximación al concepto. *Revista electrónica Áskesis*, 5. Disponible en <http://askesis.arrakis.es>
- Pastor Pradillo, J.L. (1997). El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación. *Cuerpo y Educación*, 7. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física (1961-1690)*. Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Pedraz, V. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física. Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Pedrero, C. (2004). *Análisis de la Educación Física en la Región de Murcia desde la perspectiva psicosocial del alumno*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Perales, F.J., Rivera, E., Maeso, F., Muros, J., Rico L. y Roldan. J. (2001). *Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI*. Vol. I. Granada: Grupo Editorial Universitario

- Pérez Gómez, A. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y ciencias de la educación*. Madrid: Zero-Zyx
- Pérez López, I.J. (2005). *Evaluación de una propuesta de intervención en EF orientada a la salud con adolescentes, a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Pieron, M (1986). *Enseñanza de las actividades físicas y deportivas. Observación e investigación*. Málaga: Unisport.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Pieron, M. (1998): Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores, en A. García; F. Ruiz y A. J. Casimiro (Coords), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga, 199-224.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Población, A. (2005). *Análisis, valoración y plan de intervención orientado hacia la práctica de la actividad física y el deporte del alumnado de los centros de educación especial de Cantabria*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Porlan, R. (1993). La identidad epistemológica de la Didáctica de las Ciencias Experimentales. En L. Montero y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Vol. I y II. Santiago de Compostela: Tórculo, 251-258.
- Ramos, L.A. (1999). *La evolución del pensamiento docente de los profesores de educación física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Rico, L. (1999). Educación Matemática, Investigación y Calidad. *Escuela de Verano de Educación Matemática*. Santarem, julio
- Rico, L. y Madrid, D. (2000) (eds.). *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis
- Ríos (2004). *La EF como componente socializador de la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la Etapa de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rivera, E. (1999). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Rodríguez Dieguez, J.L. (1980). *Didáctica General*. Madrid: Cincel
- Rodríguez López, J. (1995). *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Romero Cerezo, C. (1998). Una reflexión en torno a la Educación Física y su Didáctica. *Revista Publicaciones*, 28, 487-502
- Romero Cerezo, C. (2000). La negación del paradigma técnico y su alternativa interpretativa en la formación del profesorado de educación Física. En O. R. Contreras (Coord.). *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física: actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física*. Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 47-72
- Romero Cerezo, C. (2001). Educación física y su investigación didáctica En A. Díaz y E. Segarra. Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, 591-616
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1), 20. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>

- Romero, C. y Arráez, J.M. (1999). ¿Didáctica de la Expresión Corporal? o ¿Didáctica de la Educación Física. Nuestro lugar en el ámbito universitario. En P. Sáenz, J. Tierra y M. Díaz (coords.). *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva: Instituto Andaluz del Deporte, 365-378.
- Romero, C. y Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero Granados, S. (1991). *Alternativas a los actuales programas y contenidos de la EF en la EGB*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- Romero Martín, R. (1999). *Percepción temporal: análisis de la sincronización motriz a estímulos sonoros isócronos, en sujetos de Educación Secundaria sometidos a un programa de intervención centrado en los estilos de enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza
- Ruiz, F. (2003). *Perfil del maestro especialista en EF de los centros públicos de la región de Murcia en la LOGSE*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Sáez-López, P. (1998). *La formación del maestro principiante especialista en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva
- Sebastiani (2006). *Las competencias profesionales del profesor de EF de secundaria en Cataluña. Una propuesta de categorías a través del análisis*. Tesis doctoral. Barcelona Universidad Ramón Llull,
- Shulman, L.S. (1986). Tose who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edición cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), 2005, 30 pag. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, 9-91.
- Sicilia, A. (1998). *Evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física durante una actuación docente orientada hacia la autonomía de la enseñanza*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Siedentop (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. Mayfield publishing Company. Palo Alto (USA).
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona, Inde
- Sierra, A. (1999). *Influencia de un programa de prácticas para la formación del maestro especialista en educación física sobre el compromiso fisiológico del alumnado de educación primaria en la clase de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Silverman, S. y Skonie, R. (1997): *Research on Teaching in Physical Education: An Analysis of Published Research*. Journal of Teaching in Physical Education, 16, 300-311.
- Sobejano, M. J. (2003). Aproximación a las Didácticas Específicas. En I. Escudero y otros. *Didácticas Específicas de las Áreas del currículum*. Madrid: UNED, 19-43.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D (1992). *La formación de profesores reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica.
- Tejedor, F.J. (2004). Investigación didáctica (Paradigmas). En F. Salvador, J.L. Rodríguez, A. Bolívar (dir.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol II*. Archidona: Aljibe, 116-125.

- Tercedor, P. (1997). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Toja, B. (2000). *Estudio de un programa de formación en preservicio en Educación Física: La investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Torralba, M. A. (1993). *Formación permanente del profesorado en educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Trigueros, C. (2001). *Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la EF en centros de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Vaquero, A. (2000). *Claves para la formación del profesorado de educación física desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso formativo y alternativo*. Tesis doctoral. Universidad del Vizcaya.
- Vera, J.A. (2006). *Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Viciano, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis inédita. Universidad de Granada
- Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Vizueté, M. (2002). La Didáctica de la Educación Física y el Área de Conocimiento de Expresión Corporal: profesores y currículum. *Revista de Educación*, 328, 137-154.
- Vegas, G. (2005). *Metodología de enseñanza basada en la implicación cognitiva del jugador de fútbol base*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Zagalaz, M^a L. (1998). *La Educación Física Femenina en España*. Jaén: Universidad
- Zagalaz (2002). La didáctica de la Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos (Coord). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearsons Educación, 3-26
- Zulaica, L.M. (1999). *Educación Física y autoconcepto. Análisis correlacional y eficacia en la mejora del autoconcepto físico de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco