

Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas

Mistakes on teaching intervention of trainee teachers of physical education: classmates' perspective in simulated sessions

María Cristina Alonso, María Teresa Gómez-Alonso, Ángel Pérez-Pueyo, Carlos Gutiérrez-García
Universidad de León (España)

Resumen. En este trabajo se investigan los errores de intervención didáctica que cometen profesores de educación física en formación durante la realización de prácticas simuladas. También se describe una experiencia centrada en la formación reflexiva mediante la investigación-acción. Se diseñó un estudio descriptivo, enmarcado en un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) y retrospectivo, utilizando como fuente de información una muestra representativa de 270 informes por escrito de sesiones recogidos de 153 profesores en formación entre los cursos 2006-2007 y 2012-2013. La información fue analizada a través de un proceso de categorización en el que se diferenciaron dos categorías y veinte subcategorías. Los resultados mostraron un total de 1.482 errores, distribuidos de forma equilibrada en las categorías *capacidad para dirigir la clase y habilidades para enseñar*, y de forma no equilibrada en las subcategorías, destacando las relativas a *organización general de la clase, adecuación de las actividades, tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje, habilidades comunicativas, creación de un ambiente en el aula y estructuración de la sesión*. El estudio concluye que las prácticas simuladas pueden aportar valor a los procesos de formación del profesorado como formas de exposición gradual a la realidad de la docencia, ayudando a observar errores de intervención didáctica a partir de los cuales es posible generar procesos de análisis y reflexión para la mejora docente.

Palabras clave. Formación del profesorado, educación física, intervención didáctica, prácticas simuladas, investigación-acción, práctica reflexiva.

Abstract. In this paper we investigate the mistakes that trainee teachers of physical education frequently make while performing simulated training sessions. Also, we describe an experience focused on reflexive practice through action-research. This retrospective study is based on a combination of qualitative and quantitative approaches. Sources of information include 270 written reports on simulated sessions collected from 153 trainee teachers during the academic years from 2006 to 2013. The information was analyzed through a categorization process in which two categories and twenty subcategories were established. Results showed a total of 1,482 errors, distributed evenly in the categories *ability to lead the class and teaching skills*, and less balanced in the sub-categories, highlighting those relating to *general organization of the class, activities adjustment, time spent on learning tasks, communication skills, creating a classroom environment, and structure of the session*. We conclude that simulated training sessions that gradually expose trainees to the realities of teaching add value to teacher training. Simulated sessions help trainers and trainees alike identify and correct mistakes, and to establish methods and processes for systematic analysis, reflection, and improvement.

Key words. Teacher Education, Physical Education, Teaching Intervention, Simulated Sessions, Action Research, Reflexive Practice.

Introducción

Señalan Coraggio y Torres (1997, p. 137) que «No es posible seguir afirmando, en definitiva, que puede mejorarse la calidad de la educación sin mejorar sustancialmente la calidad de los docentes». Tal afirmación sería una obviedad si no surgiese como reacción al cuestionamiento de los sistemas educativos tradicionales, cada vez más en crisis en esta sociedad de la información y el conocimiento (Imberón, 2014; Marcelo & Vaillant, 2009). Y es que actualmente el papel del docente ya no puede ser el de mero transmisor de aspectos académicos, sino que además ha de desarrollar competencias, capacidades y actitudes que permitan formar de manera integral al alumnado (Cantón, Cañón, & Arias, 2013). Como explica Marcelo (2006, p. 20), «los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional».

Para llegar a tener docentes de calidad es necesario actuar desde los propios procesos de formación del profesorado. Tradicionalmente, la formación para ejercer en educación secundaria, etapa en la que se centra la presente investigación, ha consistido en *qué enseñar* y no tanto en *cómo enseñar* (Feliz & Ricoy, 2008; Imberón, 1994, 2014), lo que ha generado problemas a los nuevos profesionales, sobre todo en las primeras etapas de su trayectoria: «no saben tomar decisiones sobre la marcha y menos controlar y dominar el espacio psicosocial del aula» (Calvo de Mora, 2000, p. 107). Esto provoca en muchas ocasiones que los docentes enseñen como ellos aprendieron en su etapa de alumnos o imiten a colegas más experimentados, a pesar de los esfuerzos realizados desde el ámbito universitario (Marcelo & Vaillant, 2009). Como concretan González y Fensterseifer (2009, p. 194) para la educación física,

muchos estudiantes pasan por cursos que impulsan [sic] innovaciones importantes en la EF escolar, hasta muchas veces con buenas clasificaciones [sic], sin nunca hacer propias las ideas de innovación y, en grande [sic] medida o en lo esencial, conservando la mirada sobre la EF que traían cuando ingresaron a la carrera.

Por el contrario, el docente debe convertirse en un gestor, mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula, facilitando a sus alumnos la construcción de su propio conocimiento (Cano, 2005; Córdoba, 2015; de la Calle, 2004; Gairín, 2011; López, 2007; Medina, Pérez, & Campos, 2014; Meirieu, 1998). A este fin, Mancha (2012, p. 43) afirma que «es necesaria una formación docente de calidad, más abierta y flexible que se adapte a las necesidades de los individuos y que permita generar conocimiento e innovación sobre la enseñanza», de modo que los docentes sean verdaderamente profesionales adaptativos, preparados para aprender eficientemente a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Realmente, la formación del docente comienza antes de que este sepa que la enseñanza será su trabajo. Diversos autores (Contreras, Zagalaz, Ruiz, & Romero, 2002; González, 2013; Mancha, 2012; Marcelo, 1995; Marcelo & Vaillant, 2009) señalan la importancia de la que puede denominarse *fase previa*, constituida por todas las experiencias y creencias del futuro docente vividas y construidas como alumno (biografía escolar). Estas experiencias, de incuestionable peso por su duración e intensidad, actúan sobre él de manera inconsciente a modo de currículo oculto, condicionando sus ideas sobre la enseñanza. Además, en el caso concreto de la educación física, los futuros profesores tienen otros preconceptos que parten de su participación en actividades físicas de todo tipo desarrolladas fuera de lo académico, y que también condicionarán sus concepciones pedagógicas y didácticas. Como señala Mancha (2012, p. 57),

El profesorado en formación comienza sus estudios universitarios con unos conocimientos, concepciones, actitudes y roles sobre la educación física y su enseñanza y aprendizaje, sobre lo que es necesario reflexionar durante su etapa de formación inicial, para

construir, a partir de ellos, el nuevo conocimiento. Estas concepciones pedagógicas personales, adquiridas de forma natural y no reflexiva de las propias experiencias escolares, son más estables cuanto más tiempo llevan formando parte del sistema de creencias de la persona y pueden formar verdaderos obstáculos a la formación.

La segunda fase de formación del profesorado ha sido denominada *fase de formación inicial*, se realiza fundamentalmente en el ámbito académico y se entiende como «el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza» (Mancha, 2012, p. 50). En esta etapa, según señala este mismo autor,

debe adquirir los conocimientos técnicos, pedagógicos y científicos de las materias que afectan directamente a su formación como docente. El reto de la formación inicial es no solo el desarrollo de conocimientos profesionales, sino también el de dotar al profesorado de los criterios, del pensamiento crítico y creativo y de las herramientas que le permitan continuar formándose durante toda su vida profesional. (p. 58)

En este sentido, González (2013) afirma que la docencia es una profesión que no solo depende de las cualidades humanas del educador, sino también de sus condiciones pedagógicas y, para ello, es necesaria esta fase de preparación que permita afrontar con solvencia la realidad del aula y del alumnado. Será en esta etapa cuando se pueda enfrentar al profesor en formación a un trabajo introspectivo sobre «las experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a profesor han vivido, generalmente como alumnos que pueden asumirse de forma acrítica y pueden influir de forma inconsciente en el profesor» (Marcelo, 1995, p. 12), así como a sus primeras experiencias «al otro lado» del binomio profesor-alumno.

Precisamente, la preocupación más habitual de la formación inicial docente tiene que ver con la conexión entre la formación inicial y la práctica docente, ya que existen disonancias entre los contenidos de la preparación inicial y la realidad profesional. La formación del futuro profesor se ha de basar en gran medida en el aprendizaje *de* la práctica, *para* la práctica y *a partir de* la práctica, ya que los profesores generan conocimientos e intervenciones a partir de la interacción con los diferentes escenarios a los que se enfrentan, creando así un conocimiento y juicio profesional contextualizado que únicamente se adquiere con dicha práctica (González, 2013; Imbernón, 1994). Por tanto, la formación de los profesores debe entenderse como un proceso reflexivo e inductivo donde el futuro docente sea capaz de planificar, analizar la acción educativa, poner en práctica lo programado y reflexionar sobre todo aquello que ocurra en el aula, con sus herramientas, recursos, ideas compartidas y debates (Cardona, 2008; González, 2013; Imbernón, 1994; Lopes & Blázquez, 2012; Vaquero, 2002). En síntesis, se aprende mediante la experiencia pero también observando y reflexionando sobre lo que se hace y, por ello, la formación inicial deberá seguir caminos que capaciten al futuro docente para saber cómo, cuándo y por qué realiza su práctica pedagógica.

Entre las diversas experiencias en el rol de profesor a que se enfrenta el futuro docente, el Prácticum es, sin duda, la más importante, por ser la más próxima a un contexto real de práctica profesional (González & Fuentes, 2011; Imbernón, 1994). El Prácticum ha recibido también una atención específica en la investigación sobre formación de profesorado (González & Fuentes, 2011) y existen en España iniciativas ya muy consolidadas al respecto, como el Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas, que celebraba en el 2015 su decimotercera edición (sobre el Prácticum en general en la formación universitaria, véase el trabajo de Zabalza, 2011).

No obstante, a lo largo de su formación inicial los futuros docentes suelen tener otras experiencias en primera persona como docentes, ya sea en contexto extra-académicos o a través de las prácticas simuladas que habitualmente incluyen los programas de algunas asignaturas. Entendemos por *prácticas simuladas* aquellas en las que se representa una situación de aula de un nivel educativo habitualmente inferior, donde los profesores en formación personifican los diferentes roles existentes en la misma (profesor y alumnos fundamentalmente). Estas experiencias,

que podemos considerar como «en condiciones facilitadas», tienen también su importancia en los procesos de formación de profesores y pueden ser un buen contexto para la reflexión sobre las habilidades docentes que poseen y están desarrollando los alumnos en formación, así como sobre la materialización del propio hecho educativo.

Hasta donde conocemos, no existen investigaciones sobre los errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación en prácticas simuladas. Tampoco son frecuentes los estudios donde se tengan en cuenta los puntos de vista de los propios compañeros de aula; es decir, observadores no expertos implicados en el mismo proceso educativo para llegar a ser profesores. Considerando que esta línea de trabajo e investigación puede ayudar a mejorar la formación inicial de los futuros docentes, el objetivo de la presente investigación fue analizar los errores relativos a la intervención didáctica que cometen los profesores de educación física en formación durante la realización de prácticas simuladas con sus compañeros de clase, desde la perspectiva de estos mismos compañeros. De manera secundaria, también se pretende describir una experiencia centrada en la formación reflexiva, analizando prácticas de investigación-acción que se realizan en un contexto universitario.

Material y método

En este trabajo se describen y analizan cuantitativamente los errores que cometieron profesores en formación en prácticas simuladas de educación física. Estos errores fueron registrados por sus compañeros de clase en informes que fueron posteriormente analizados. La naturaleza de la investigación fue de tipo descriptivo, enmarcada en un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) y retrospectivo o *ex post-facto*. Se realizó un estudio descriptivo ya que el objetivo de la investigación fue aproximarnos a una realidad poco investigada hasta la fecha, describirla de forma rigurosa y sistemática (Mateo, 2009) y que pueda servir de base para futuros estudios (Hernández & Maquilón, 2010). La adopción de un enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) se justifica por el convencimiento de que ambos enfoques pueden complementarse y beneficiarse mutuamente (Albert, 2006; Creswell, 2013). Concretamente, nuestra intención fue implementar un sistema propio de categorías para el análisis, ajustado a las características y necesidades de la investigación (ámbito cualitativo), pero que a la vez permitiese obtener datos numéricos en relación a dichas categorías (ámbito cuantitativo), concretando así qué errores de intervención fueron más o menos frecuentes. Por último, el enfoque retrospectivo permitió utilizar un gran volumen de información (informes recogidos en siete cursos académicos) para la investigación, sin tener que generarla a partir de un diseño de investigación previo. Si bien los estudios retrospectivos cuentan entre sus desventajas el menor control de variables (Bisquerra, 1989; Cohen & Manion, 1990), en este caso, como se explicará, el modelo de informe (instrumento) se ajustaba al objeto de la investigación, por lo que consideramos que los riesgos de sesgo han sido bajos. Seguidamente se detalla el contexto y proceso seguido en la investigación, en el que se ha tratado de superar las carencias metodológicas que presentan habitualmente este tipo de estudios (Barrera, 2011).

Población y muestra

Para la realización de esta investigación se contó con los informes generados en la asignatura optativa del 2º ciclo «Educación Física en la Enseñanza Secundaria», de la antigua Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, entre los cursos 2006/2007 y 2012/2013. El total de informes recogidos ascendió a 865, los cuales reflejaban las opiniones, reflexiones y propuestas de 153 profesores en formación. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado sobre el total de informes, en el que se consideraron siete estratos o categorías, que correspondían a cada uno de los cursos de los que se disponía de informes. Con ello se pretendió eliminar posibles sobrerrepresentaciones de unos cursos académicos sobre otros. Finalmente, se seleccionaron 270 informes para su análisis (error muestral para un nivel de confianza del 95% = 4,95%).

Contexto

En esta asignatura, los alumnos participaron como «alumnos de instituto» en sesiones simuladas de educación física diseñadas por grupos de trabajo que se formaron en clase. Un componente de cada grupo representaba el papel de profesor de educación física, mientras que el resto de compañeros se sumaban a la práctica, bien como alumnos o como observadores externos.

Las distintas prácticas se realizaron en las instalaciones deportivas de la Facultad de Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León y, ocasionalmente, en otros espacios deportivos del campus universitario o del municipio. Dichas prácticas abarcaron los cuatro bloques de contenidos prescriptivos que establece el Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo en la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad de Castilla y León (condición física y salud, juegos y deportes, expresión corporal y actividades en el medio natural), y los dos bloques de contenido que establece el Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de bachillerato en la comunidad de Castilla y León (actividad física y salud y actividad física, deporte y tiempo libre).

Las sesiones simuladas se dividían en tres partes. En la primera, el grupo explicaba la programación y la unidad didáctica que había diseñado para un curso de educación secundaria. En la segunda parte se realizaba la sesión de la unidad didáctica seleccionada por el grupo. La tercera y última parte consistía en un debate en gran grupo sobre la exposición y la sesión realizada.

Tras la realización de cada sesión simulada, todos los alumnos debían realizar un informe por escrito analizando la práctica presentada por el grupo. Estos informes eran enviados al profesor para su evaluación y calificación, y posteriormente se subían a la plataforma (Moodle) de la asignatura para que todo el alumnado tuviese acceso a ellos. Fueron estos informes los que utilizaron como instrumento de análisis en la presente investigación.

Instrumento

En los informes, los alumnos debían reflexionar sobre toda la exposición realizada por el grupo. En primer lugar se analizaba la parte teórica de la exposición, esto es, lo relativo a la programación didáctica (contextualización, metodología, evaluación y calificación, adaptaciones curriculares, etc.). Seguidamente se utilizaba el mismo procedimiento con la presentación de la unidad didáctica elegida y la justificación de la misma. En esta primera parte de presentación teórica no solo se analizaban cuestiones meramente didácticas y/o curriculares, sino que además se reflexionaba sobre la capacidad y habilidad comunicativa de los diferentes miembros del grupo. El siguiente apartado del análisis correspondía a la sesión puesta en práctica, donde se describían libremente los aspectos positivos que se habían observado y los aspectos negativos o errores cometidos durante la sesión simulada, tanto desde el punto de vista de la puesta en práctica de los contenidos elegidos como de la capacidad docente para dirigir la clase. Por último, y a modo de reflexión final y resumen, cada alumno planteaba en el informe unas propuestas de mejora que en su opinión pudiesen solventar los puntos débiles observados y facilitar así la práctica docente de sus compañeros. La extensión máxima de cada informe era de dos folios (aproximadamente mil palabras), excluyendo las referencias bibliográficas.

Análisis de la información

Para reducir la información contenida en los informes se llevó a cabo un proceso de codificación o categorización de la información mediante categorías y subcategorías). En primer lugar, se realizó una revisión de investigaciones análogas sobre formación del profesorado que utilizan categorizaciones en sus estudios (entre las mismas, Bozu, 2010; Cantón, et al., 2013; Contreras, et al., 2002; Eldar, Ayvazo, Talmor, & Harari, 2011; Granda, 1998; Guerrero, Collazo, Zamora, Cárdenas, & Villasana, 2011; Hernández & Carrasco, 2012; Iglesias, Lozano, & Pastor, 2011; Martínez, Castejón, & Santos, 2012; Saenz-Lopez, Almagro, & Ibáñez, 2011; Shoval, Erlich, & Fejgin, 2010; Soriano & Delgado, 2011; Swabey, Castleton, & Penney, 2010). Al comprobar que no

existía un sistema validado de categorías que aunase las investigaciones de este tipo y que, por lo general, cada autor ha construido su propio sistema de categorías de acuerdo a aquello que deseó investigar, se estableció un sistema de categorías y subcategorías tomando como referencia algunos de los estudios que se citan en este apartado, ampliándolo de acuerdo a las necesidades de la presente investigación (Granda, 1998; Guerrero, et al., 2011; Soriano & Delgado, 2011; Vonk, 1995). De este modo, se realizó un mapa previo de categorías y subcategorías mediante un proceso deductivo-inductivo, que posteriormente se enriqueció durante el análisis de los informes analizados generando nuevas subcategorías (proceso de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría, en palabras de Bozu, 2010).

Concretamente, para esta investigación se partió de la categorización de Vonk (1995), que ha sido utilizada en estudios sobre profesores en formación y, particularmente, en algunas investigaciones en educación física (Eldar, et al., 2011; Shoval, et al., 2010). Vonk (1995) establece que el proceso de desarrollo profesional del profesorado se produce a tres niveles: (1) *personal*, que incluye el desarrollo del profesor como persona en general y la autoimagen que él mismo tenga como profesor; (2) *teórico-profesional*, que incluye el desarrollo de los conocimientos y habilidades profesionales; y (3) *ambiental-contextual*, que incluye la integración del profesor en el centro educativo, en el sistema educativo y en el contexto social.

De los tres niveles citados, este estudio se centra en el nivel teórico-profesional. Se desecharon los niveles personal y ambiental-contextual por no ser pertinentes ni posibles de analizar, debido a la metodología de trabajo seguida en la asignatura y, consecuentemente, por el propio diseño de investigación utilizado. Dentro de este nivel, Vonk (1995) diferencia a su vez tres áreas: (1) *conocimiento de los contenidos pedagógicos*, que se refiere al conocimiento teórico específico de la materia y su dominio, (2) *capacidad para dirigir la clase*, que comprende los conocimientos prácticos para tratar con eficiencia la organización de la clase, así como la capacidad para solventar los problemas de disciplina, y (3) *habilidades para enseñar*, en la que se incluyen los conocimientos que a nivel práctico se apliquen sobre los contenidos pedagógicos y/o teóricos de la materia. Tomando como referencia este segundo nivel, se obvió el área de conocimiento de los contenidos pedagógicos, ya que con dichas prácticas no podíamos analizar si el alumnado domina los conocimientos pedagógicos profesionales a nivel teórico, pero sí comprobar dichos conocimientos teóricos en la práctica docente, que indica el área de habilidades para enseñar.

Consecuentemente, se establecieron dos grandes categorías. La primera, denominada *capacidad para dirigir la clase*, se subdividió en diez subcategorías y englobó los errores vinculados a la eficiencia en la organización de la clase y los problemas de disciplina (Tabla 1). La segunda, denominada *habilidades para enseñar*, se subdividió igualmente en diez categorías que englobaron los errores relacionados con la aplicación de los conocimientos pedagógicos y/o teóricos sobre la práctica (Tabla 2).

Tabla 1

Subcategorías de la categoría "Capacidad para dirigir la clase"

Subcategoría	Explicación
Espacios donde se realiza la clase	Idoneidad de los espacios para la realización de los ejercicios, así como la ubicación del alumnado en el espacio.
Disposición del profesor en el aula	Situación espacial del profesor para impartir la clase y movilidad del mismo por el espacio donde se desarrolló la sesión.
Gestión del material	Aspectos relacionados con la utilización del material de clase y el control que se ejerce sobre el mismo, tanto por el profesor como por el alumnado.
Participación del alumnado	Nivel de participación de los alumnos en las actividades, incluyendo aquellos alumnos lesionados o indispuestos.
Tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje	Adecuación de las tareas al tiempo disponible (muchas/pocas tareas), incluyendo la existencia de tiempos muertos.
Organización general de la clase	Organización general del trabajo de clase, incluyendo los momentos y procedimientos para informar, dialogar, recoger información, atender la diversidad del grupo, o actuar ante imprevistos.
Organización de grupos y roles	Organización y configuración de los grupos para la realización de las actividades, incluyendo las posibles asignaciones de roles.
Creación de un ambiente en el aula	Capacidad del docente para establecer un ambiente adecuado en el aula que motive al alumnado hacia el aprendizaje.
Aspectos generales de seguridad e higiene	Normas relativas a seguridad e higiene, como indumentaria correcta a utilizar, accesorios peligrosos, rutinas de aseo o abrigo tras la clase, o protección de espacios que puedan resultar peligrosos.
Control del aula	Disciplina y control del comportamiento del alumnado, incluyendo aspectos como los castigos o las respuestas ante las "trampas" durante las actividades.

Nota: Elaboración propia a partir de Vonk (1995), Granda (1998), Soriano y Delgado (2011) y de los propios resultados de la presente investigación.

Tabla 2

Subcategorías de la categoría "Habilidades para enseñar"	
Habilidades comunicativas	Capacidad del profesor para expresarse y explicarse adecuadamente. No sólo a nivel conceptual o teórico sino también en la forma de dirigirse a su alumnado (entonación, vocabulario utilizado, apoyo de pizarra, etc.).
Estructuración de la sesión	Relativa a la correcta estructuración de la clase (e.g., calentamiento, parte principal y vuelta a la calma) así como a la organización de los ejercicios y su adecuado ritmo de ejecución en la misma.
Domino de los contenidos	Domínio que muestra el profesor sobre los ejercicios y contenidos que se realizan en la sesión, incluyendo las instrucciones técnicas sobre los mismos.
Utilización de preguntas y feedbacks	Formulación de preguntas, resolución de dudas que puedan surgir durante la sesión, correcciones realizadas en las actividades.
Realización de ejemplos prácticos	Utilización de demostraciones y ejemplificaciones como recurso didáctico, ya sean por parte del profesor o por parte de los alumnos.
Seguridad en los ejercicios	Riesgos para la integridad física del alumnado que se produjeron durante la organización y/o ejecución de las actividades.
Adecuación de las actividades	Si los ejercicios y tareas propuestas fueron adecuados al nivel o edad del alumnado, o si se establecieron progresiones en los mismos.
Adecuación de los objetivos de las actividades	Si existieron claros objetivos de las actividades, o si estas cumplieron los objetivos establecidos previamente.
Adecuación de los materiales de aprendizaje	Si los materiales utilizados en la sesión (convencionales, no convencionales, impresos, etc.) cumplieron su función, o si eran idóneos para el nivel de los alumnos y los objetivos de los ejercicios.
Atención a alumnos con necesidades educativas específicas	Todo lo visto anteriormente y que estuviese en relación con este tipo de alumnado, además de la atención que recibe por parte del profesor.

Nota: Elaboración propia a partir de Vonk (1995), Guerrero et al. (2011), Soriano y Delgado (2011) y de los propios resultados de la presente investigación.

Una vez establecido el mapa previo de categorías y subcategorías de análisis, para la reducción de la información se utilizó el módulo de análisis de contenido, enfoque cualitativo, del programa informático Aquad 7 (véase Huber & Gürtler, 2013). La utilización de este tipo de programas facilita las fases instrumentales del análisis (e.g., codificación del texto, recuento, revisión, agrupación, o relación de categorías) en el proceso de reducción de datos (Revuelta & Sánchez, 2003), evitando los errores potenciales del trabajo manual y puede ahorrar mucho tiempo a los investigadores una vez estos estén familiarizados con su manejo.

Para asegurar la fiabilidad respecto a la ubicación de los comentarios en las categorías y subcategorías se realizó un doble proceso de asignación independiente por parte de dos miembros del equipo investigador y una puesta en común posterior por todo el equipo, en la que se debatieron los casos más conflictivos hasta llegar a un acuerdo. Concretamente, se obtuvieron estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes y cuartiles) de las categorías y subcategorías definidas en el estudio.

Resultados y discusión

En este estudio se tratan de poner de manifiesto los errores de intervención didáctica que cometen profesores de educación física en formación, en el contexto de sesiones simuladas y desde la perspectiva de sus compañeros de prácticas. Los resultados (Tabla 3) muestran que estos errores implicaban por igual su capacidad para dirigir la clase y las habilidades que mostraban para enseñar. Así, el número de errores totales registrados en los 270 informes analizados ascendió a 1.482 ($M=5,5$ errores por informe), y existió un equilibrio entre las categorías *capacidad para dirigir la clase* (50,3% del total de errores) y *habilidades para*

enseñar (49,7%). En las subcategorías las frecuencias oscilaron entre un mínimo de 28 y un máximo de 136, es decir aproximadamente en una de cada diez sesiones se detectó el error menos frecuente y en una de cada dos se detectó el error más habitual.

Por tanto, y a pesar de que las sesiones se realizaron en condiciones facilitadas, los profesores en formación cometieron numerosos errores de intervención didáctica y de toda índole. Esto refuerza la utilidad potencial de este tipo de prácticas, siempre que se conciben como procesos formativos, generadores de reflexión y debate (López-Pastor, 2006, 2009; Romero, 2004). A través de este tipo de iniciativas se puede ayudar a la mejora progresiva de «competencias para enseñar», entre ellas: organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, o trabajar en equipo (Perrenoud, 2004).

Ante la inexistencia de trabajos similares en contexto y procedimientos a la que aquí se presenta, creemos que el aspecto más importante a discutir aquí es si los errores detectados se producen también en contextos reales, especialmente con profesores noveles. Si esto fuese así, este tipo de prácticas contribuirían positivamente a conciliar «el divorcio entre la teoría y la práctica» que parece existir en los procesos de formación inicial de docentes (Marcelo & Vaillant, 2009, p. 48), y a paliar la «sensación de incompetencia» que habitualmente acompaña a los profesores noveles (Tynjälä & Heikkinen, 2011, p. 15), a pesar de las grandes diferencias que separan las prácticas simuladas del ejercicio real de la docencia.

En este sentido, Veenman (1984) categoriza hasta 24 problemas comunes del profesorado novel. A pesar de la antigüedad de este estudio, la mayor parte de estos problemas siguen existiendo en la actualidad, aunque puede variar su orden de importancia según el momento y contexto de investigación (véase Latimer, 2009). Concretamente, diez de estos problemas pueden relacionarse con la presente investigación; siguiendo la categorización citada son los siguientes:

- (1) disciplina en el aula y (8) problema con alumnos en concreto, relacionado con la subcategoría *control del aula* de nuestro estudio.
- (2) la motivación de los alumnos, relacionado con la subcategoría *creación de un ambiente en el aula* de nuestro estudio.
- (3) la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales y (19) tratamiento de alumnos de aprendizaje lento, relacionado con la subcategoría *atención a alumnos con necesidades educativas específicas* de nuestro estudio.
- (6) la organización del trabajo en clase, relacionado en general con la categoría *capacidad para dirigir la clase* de nuestro estudio.
- (7) insuficiente material y (18) materiales didácticos inadecuados, relacionado con las subcategorías *gestión del material* y *adecuación de los materiales de aprendizaje* de nuestro estudio.
- (12) el dominio de los diferentes métodos de enseñanza, relacionado con las subcategorías *adecuación de las actividades*, *habilidades comunicativas*, *utilización de preguntas y feedbacks* y *realización de ejemplos prácticos* de nuestro estudio.
- (15) dominio de las materias, relacionado con las subcategorías *dominio de los contenidos* y *seguridad en los ejercicios* de nuestro estudio.

Existe un consenso sobre que la disciplina y el control del aula son uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los profesores noveles (Latimer, 2009). Esto también ha sido referido para el caso de la educación física (Eldar, et al., 2011; Shoval, et al., 2010; Swabey, et al., 2010), y también en España (Saenz-Lopez, et al., 2011). De hecho, estos últimos autores señalan que los resultados de su estudio son similares a los de estudios realizados en otros países como el Reino Unido o los Estados Unidos. Nuestro trabajo, de forma análoga, sitúa el *Control del aula* en cuarto lugar dentro de la categoría *Capacidad para dirigir la clase*. Ello a pesar de que los compañeros de prácticas simuladas no presenten los mismos problemas de control y disciplina que los alumnos de educación secundaria. En este sentido, las clases de educación física poseen unas características especiales que hacen que el control de la clase y la disciplina tengan un lugar destacado (Eldar, et al.,

Tabla 3
Frecuencias absolutas y relativas de las categorías y subcategorías analizadas

Cuartil	Categorías/Subcategorías	n	%	Categorías/Subcategorías	n	%
	Capacidad para dirigir la clase	746	50,3%	Habilidades para enseñar	736	49,7%
Q1	Organización general de la clase	136	9,2%	Adecuación de las actividades	133	9,0%
	Tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje	104	7,0%	Habilidades comunicativas	122	8,2%
	Creación de un ambiente en el aula	100	6,7%	Estructuración de la sesión	106	7,2%
Q2	Control del aula	91	6,1%	Domínio de los contenidos	79	5,3%
	Aspectos generales de seguridad e higiene en el aula	75	5,1%	Utilización de preguntas y feedbacks	70	4,7%
Q3	Espacios donde se realiza la clase	61	4,1%	Atención a alumnos con necesidades educativas específicas	69	4,7%
	Organización de grupos y roles	53	3,6%	Seguridad en los ejercicios	65	4,4%
	Gestión del material	52	3,5%	Adecuación de los objetivos de las actividades	34	2,3%
Q4	Disposición del profesor en el aula	42	2,8%	Adecuación de los materiales de aprendizaje	30	2,0%
	Participación del alumnado	32	2,2%	Realización de ejemplos prácticos	28	1,9%

Nota: N = 1.482.

2011), y esto se ha manifestado, aunque posiblemente de forma bastante atenuada, en las prácticas simuladas:

En este sentido, ha habido algunos comentarios despectivos que el profesor debería haber parado al igual que los tacos. Una alternativa puede ser mandarles hacer una reflexión (que se incluirá en el cuaderno del alumno) sobre la lectura de un artículo que trate sobre el tema. El inconveniente a esta propuesta es que puede que no sirva para erradicar el problema pero por lo menos les hará reflexionar. (Informe nº 187)

La investigación de Eldar et al. (2011) también sitúa como grandes desafíos de los profesores noveles de educación física los relativos a la preparación de las clases y la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En nuestra investigación, subcategorías relacionadas como *Organización general de la clase* o *Adecuación de las actividades* se sitúan en el puesto más destacado de sus respectivas categorías, mientras que la subcategoría *atención a los alumnos con necesidades educativas específicas* se sitúa en una posición intermedia (tercer cuartil), posiblemente por la sensibilización existente en torno a esta temática (Molina & Mandarin, 2009), por la formación específica que reciben en otras asignaturas de sus estudios y por las dificultades para simular las características de estos alumnos en las prácticas (este mismo motivo también puede justificar la no aparición del problema nº 20 del listado de Veenman en nuestro estudio: tratamiento de la interculturalidad, a pesar de que parecen existir déficits formativos al respecto en la formación del profesorado, como recoge Flores, Prat y Soler, 2015):

En lo que refiere al alumno con necesidades especiales me pareció erróneo llamarle la atención antes de tiempo y estar encima de él sin que haya hecho nada todavía ya que así creo que se favorece a que lo haga ya que se le recuerda al alumno cual es su «papel» nada más comenzar la clase [sic]. Creo que lidiar con este tipo de alumnos es complicado ya que no hay una receta única para todos los casos, ya que cada persona es diferente y tiene unas necesidades y problemática diferentes. Considero muy importante la experiencia aunque también creo que podemos ir «preparados» desde casa con unas pautas o directrices básicas con las que comenzar a trabajar, ya luego en función de las características del alumno problemático iremos por un camino u otro [sic]. En la dirección de correo que aparece en la bibliografía podemos encontrar un artículo de la revista digital Temas para la educación en el cual aparecen unas pautas de actuación que me han parecido muy interesantes. Tengo que aclarar que el artículo se refiere a alumnos con problemas de hiperactividad y déficit de atención, lo que me parece que está muy relacionado con los alumnos problemáticos por que una gran parte de ellos esconden un trastorno de los antes citados [sic]. (Informe nº 154)

Otra de las particularidades de la educación física es la gran variedad de materiales e instalaciones que pueden utilizarse para su desarrollo. Muchos centros educativos suelen carecer de los recursos que el profesorado de educación física desearía para desarrollar su labor, y esto supone otro importante problema para los profesores noveles (Saenz-Lopez, et al., 2011). En nuestra investigación, este problema también ha aparecido en relación a la *adecuación de los materiales de aprendizaje*, aunque con una baja frecuencia (último cuartil). Consideramos que ello es debido al contexto de realización de las prácticas en una facultad de ciencias de la actividad física y del deporte y a la posibilidad dada a los grupos para que eligiesen los contenidos de aprendizaje a impartir.

Por su parte, Shoval et al. (2010) destacan respecto a las demostraciones prácticas que los profesores noveles se sienten confiados en los conocimientos de los contenidos porque se sienten jóvenes, en forma y dominan físicamente los deportes, por lo que realizar demostraciones lo ven como parte de su trabajo. Por tanto, son capaces de demostrar físicamente sus habilidades en las clases, y dan valor a este aspecto ya que lo reconocen como una capacidad profesional a poseer. Nuestro estudio parece reforzar esta idea, al situarse el código *realización de ejemplos prácticos* como aquel con menor número errores percibidos. En general, las demostraciones prácticas no son un error que cometan a menudo los profesores en formación porque quizá la propia formación

recibida les ha acostumbrado a estas ejemplificaciones:

Por otro lado, reseñar también la necesidad de las demostraciones de los ejercicios a realizar para una comprensión mejor, siempre que no sea un descubrimiento guiado o resolución de problemas, aunque incluso en éstos también cabría el ejemplo con demostración. (Informe nº 8)

Estos mismos autores concluyeron que los profesores noveles de educación física tienen dificultades y problemas con respecto a la aplicación práctica de los conocimientos teóricos que conocen, debido a las circunstancias cambiantes de los centros y de los alumnos (Shoval, et al., 2010), algo que solo es posible reproducir parcialmente en un estudio como el nuestro. Igualmente, aspectos relativos a la evaluación y al nivel de aprendizaje de los alumnos (Veenman, 1984), también referidos en la literatura sobre la temática, que atribuimos a la dinámica de trabajo seguida, en la que cada grupo exponía una única sesión. Muchos de estos aspectos, en esta idea de exposición gradual a la realidad de la docencia que cabe plantear para los futuros profesores, pueden ser objeto de experimentación y reflexión en el Prácticum.

Por otra parte, debemos entrar a discutir también los aspectos metodológicos de este estudio, como mediadores y condicionantes de los resultados obtenidos. Así, puede argumentarse que estos resultados se derivan de observaciones realizadas por evaluadores no expertos – alumnos en formación –, y serían diferentes de los que habrían registrado evaluadores más experimentados, como profesorado universitario o docentes en activo en educación secundaria. De hecho, existe un amplio soporte en la literatura acerca de las diferentes percepciones que pueden llegar a tener los diversos agentes implicados en un mismo hecho educativo (Feldman, 1988; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, & Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez, & Palacios-Picos, 2011; Hamodi, López-Pastor, & López-Pastor, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Salicetti, 2015; Martínez, et al., 2012; Romero, Castejón, & López-Pastor, 2015). Con todo, pensamos que el debate grupal posterior a la sesión simulada afecta a las valoraciones que realizan los alumnos sobre la misma (y que se plasman en los informes que elaboran posteriormente), añadiendo elementos de objetividad por la participación de numerosos compañeros y del propio profesor de la asignatura. En último término, estos informes reflejan el resultado de un proceso de reflexión y de desarrollo de *pensamiento práctico* (Imberón, 1994) que es en parte individual y en parte compartido, y es aquí donde radica el valor formativo de este modo de trabajo.

También es discutible el sistema utilizado de categorías y subcategorías de errores. Como ya se ha señalado, hasta donde conocemos no existe una categorización estándar mayoritariamente en los estudios realizados sobre la temática. En su defecto, lo que hemos intentado es construir un sistema *de, para y a partir de* la práctica (González, 2013), que tenga sentido en un contexto específico de prácticas simuladas. Dicho de otro modo, que la clasificación sea fácilmente comprensible por los profesores en formación, de forma que les permita identificar y ubicar fácilmente los errores de intervención didáctica que suelen cometer. A lo largo de cada curso académico, lo que se intentaba en que el nuevo grupo de trabajo no repitiese los errores cometidos por los grupos de trabajo precedentes, entendiendo toda esta dinámica como un proceso de investigación-acción (Fraile, 2004; Imberón, 2014) con unos mismos protagonistas que desempeñaban diferentes roles.

Por último, también debemos dejar claro que a partir de los números obtenidos en los resultados puede deducirse la frecuencia de los errores cometidos por profesores en formación, pero en ningún caso la gravedad o importancia de los mismos.

Conclusiones y futuras líneas de investigación

Este estudio muestra que las prácticas simuladas, como parte de los procesos de formación del profesorado, ayudan a observar errores de intervención didáctica a partir de los cuales se pueden generar procesos de análisis y reflexión para la mejora docente. En el camino hacia una buena práctica profesional, los profesores en formación cometen de

manera equilibrada errores tanto a nivel de capacidad para dirigir la clase como en lo que se refiere a sus habilidades para enseñar. Dentro de estas categorías, las subcategorías contempladas muestran frecuencias diversas, destacando por su mayor frecuencia *organización general de la clase, adecuación de las actividades, habilidades comunicativas, estructuración de la sesión y tiempo dedicado a las tareas de aprendizaje*, y por su menor presencia *realización de ejemplos prácticos, adecuación de los materiales de aprendizaje, participación del alumnado, adecuación de los objetivos de las actividades y disposición del profesor en el aula*. Muchas de estas subcategorías se relacionan con los problemas que encuentran los docentes noveles ya en activo, reforzando, por tanto, la utilidad de estas prácticas simuladas.

El trabajo realizado puede ayudar a mejorar los procesos de formación inicial de los docentes en educación física y, por ello, puede ser interesante para los diversos colectivos implicados en dichos procesos, ya sea profesorado universitario, tutores en centros educativos o los propios docentes en formación. Futuros trabajos de investigación podrían: (1) Analizar, además de la frecuencia de los errores, la importancia que los profesores en formación atribuyen a los mismos; (2) Comparar las percepciones de estos profesores en formación con la de profesores en activo; y, (3) Estudiar hasta qué punto el procedimiento descrito ayuda a disminuir el número de errores que cometen los profesores en formación durante todas las sesiones simuladas, y diseñar intervenciones para lograr de forma eficiente este fin.

Agradecimientos

Este estudio forma parte del proyecto I+D titulado: “*Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.

Referencias

Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid McGraw-Hill.

Barrera, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educativa*, 50(1), 31-60.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Bozu, Z. (2010). Los jóvenes profesores universitarios en el contexto actual de la enseñanza universitaria: claves y controversias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-15.

Calvo de Mora, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios pedagógicos*, 26, 107-117. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705200000100008>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.

Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 45-63.

Cardona, J. (Ed.). (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Contreras, O. R., Zagalaz, M. L., Ruiz, L. M., & Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física: incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 45, 131-149.

Coraggio, J. L., & Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290.

Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage.

de la Calle, M. J. (2004). El Reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51, 251-258

Eldar, E., Ayvazo, S., Talmor, R., & Harari, I. (2011). Difficulties and successes during induction of physical education teachers. *International Journal of Physical Education*, 48(1), 33-42.

Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-344.

Feliz, T., & Ricoy, M. d. C. (2008). La formación inicial de los profesores de secundaria. En J. Cardona (Ed.), *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores* (pp. 39-78). Madrid: Sanz y Torres.

Flores, G., Prat, M., & Soler, S. (2015). La intervención pedagógica del profesorado de educación física en un contexto multicultural: prácticas, reflexiones y orientaciones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 248-255.

Fraille, A. (2004). El profesor de educación física como investigador de su práctica. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 15, 37-49.

Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.

González, F. J., & Fensterseifer, P. E. (2009). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la educación física: desafíos para la formación inicial. *Didácticas Específicas*, 1, 191-203.

González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.

González, M., & Fuentes, E. X. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión de docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.

Granda, J. (1998). Análisis del pensamiento de docentes noveles en Educación Física mediante la utilización conjunta de técnicas cuantitativas y cualitativas. *European Journal of Human Movement*, 4, 159-181.

Guerrero, S., Collazo, M., Zamora, L., Cárdenas, K. G., & Villasana, V. (2011). *Docentes noveles y docentes con experiencia. Comparación de sus problemas*. Comunicación presentada al III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona. Recuperado de http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Agora para la educación física y el deporte*, 15(2), 130-151.

Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 23(4), 499-514.

Hamodi, C., López-Pastor, A. T., & López-Pastor, V. M. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. *@tic. revista d'innovació educativa*, 14, 71-81.

Hernández, F., & Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. In S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 110-126). Madrid: Dykinson.

Hernández, M. J., & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Ense-*

- ñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 30(2), 127-152.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 66-70
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2013). AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos Recuperado de http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-c.pdf
- Iglesias, M., Lozano, I., & Pastor, F. (2011). Los discursos del profesorado novel universitario: un estudio sobre su práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 29(2), 23-44.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Latimer, M. (2009). *An Analysis of New Teachers' Initial and Developing Concerns: A Deeper Look*. Ann Arbor, MI: ProQuest.
- Lopes, H. A., & Blázquez, F. (2012). La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 29-42.
- López, A. (Coord.). (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). La evaluación en Educación Física revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V. M. (Ed.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Mancha, J. P. (2012). *Formación inicial y conocimiento didáctico del contenido en los profesores de educación física de secundaria de la ciudad de Badajoz*. Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura. Recuperada de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=25334>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2006). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. En F. Larrosa & M. D. Jiménez (Eds.), *Análisis de la profesión docente* (pp. 15-43). Alicante: CAM.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez, L. F., Castejón, F. J., & Santos, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 57-67.
- Mateo, J. (2009). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (2 ed., pp. 196-230). Madrid: La Muralla.
- Medina, A., Pérez, L., & Campos, B. (Coords.). (2014). *Elaboración de planes y programas de formación del profesorado en didácticas especiales*. Madrid: UNED.
- Meirieu, P. H. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Molina, J., & Mandarino, C. M. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 16-21.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Revuelta, F. I., & Sánchez, M. C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm
- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8(1), 1-20.
- Romero, M. d. R., Castejón, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME5.pdf doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.51602015>
- Saenz-Lopez, P., Almagro, B. J., & Ibáñez, S. J. (2011). Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4, 1-9. doi: 10.2174/1875399X01104010001
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 85-101.
- Soriano, A., & Delgado, M. A. (2011). Buenas prácticas profesionales en la enseñanza de la educación física. Formación inicial y actualización. Un estudio exploratorio. *Motricidad Humana*, 12(1), 8-15.
- Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the Standards? Exploring Preparedness for Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 29-46. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.3>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. doi: 10.1007/s11618-011-0175-6
- Vaquero, A. (2005). La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 7, 35-41.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Vonk, J. (1995). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory interventions*. Conferencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

