



Perfil académico y profesional y planteamientos metodológicos del profesorado de educación física con experiencia

Mario Díaz del Cueto
F. Javier Castejón
Universidad Autónoma de Madrid

Este estudio analiza el perfil académico y profesional y el planteamiento de enseñanza que de forma prioritaria utiliza el profesorado de la Comunidad de Madrid para iniciar al alumnado en los deportes de invasión. Se utilizó un cuestionario con cuarenta y tres preguntas de tipo cerrado y con una escala tipo Likert, que fue cumplimentado por treinta y un docentes. Además, ha sido completado con entrevistas a tres profesores y dos profesoras. Los resultados nos señalan que entre un 40% y un 64,6% del profesorado de educación física (EF) de nuestro estudio valora en mayor medida el enfoque técnico de enseñanza del deporte, pero ese mismo profesorado, entre un 54,9% y un 80,6%, desea cambiar de enfoque de enseñanza. No obstante, y según los resultados de las entrevistas, todavía hay reservas e incertidumbre sobre sus conocimientos para el cambio cuando tratan de afrontar con éxito las nuevas demandas didácticas, curriculares y educativas.

Academic and professional profile and experienced physical education teachers' methodological approaches

This study analyses the main academic and professional profile and teaching approach used by teachers in the Community of Madrid to introduce students in invasion sports. A closed questionnaire with forty-three questions with a Liker-type scale was completed by thirty-one teachers. In addition, three male and two female teachers were interviewed. The findings suggest that between 40% and 64.6% of physical education teachers in our study value most the technical focus to teaching sport, but between 54.9% and 80.6% of these teachers also want to change the teaching focus. However, according to the results of the interviews, there are still reservations and uncertainties on their knowledge for change when they try to deal successfully with new teaching, curriculum and educational demands.

Palabras clave: *pensamiento docente, perfil formativo, planteamiento de enseñanza.*

Keywords: *teaching thought, educational profile, educational approach.*

Las conductas y los comportamientos que el profesorado muestra durante la realización de su labor docente están influenciadas por la toma de decisiones y rutinas que aquél procesa, así como por las influencias del entorno y del propio alumnado (Shavelson y Stern, 1985; Marcelo, 1987; Clark y Peterson, 1990; Jackson, 1991). Asimismo, las caracte-

terísticas del propio profesorado pueden influir en la toma de decisiones interactivas que acontecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Marcelo, 1987).

En este sentido, los paradigmas de pensamientos pedagógicos y toma de decisiones han centrado la atención en cómo las creencias educativas del profesorado pueden mediar en la enseñan-

za, considerando dichas creencias como informaciones que posee el profesorado y que estarán relacionadas con los conocimientos que posee, orientándole en sus decisiones y acciones docentes y con un componente afectivo (Marcelo, 1987; Pajares, 1992).

Desde esta perspectiva de los pensamientos del profesorado, nos hacemos partícipes de la inquietud de Piéron y Carreiro da Costa (1996, p. 16) cuando manifiestan «cómo podríamos mejorar el proceso de pensamiento, el conocimiento pedagógico, el conocimiento académico relativo al actual conocimiento del profesorado experto». En este sentido, Viciano Ramírez (en García Ruso, 2003) establece que el profesorado de EF no modifica sus creencias sobre la enseñanza después de un programa de formación permanente, pero sí su concepción sobre el aprendizaje. Observa cambios en las preocupaciones referidas al control y a la disciplina del grupo-clase y hacia los aprendizajes del alumnado. Asimismo, considera que la construcción del conocimiento está basada en la correspondencia entre la teoría y la práctica, relacionando constantemente los conceptos previos con su propia actuación como docentes.

En este sentido, y centrándonos en la enseñanza de los deportes, Siedentop (2002) propone que el conocimiento que el profesorado de EF debe tener sobre el contenido de la materia hará referencia a las habilidades deportivas que enseñará a sus alumnos, equiparándolo al de los entrenadores de iniciación

Sin desmerecer la necesidad de conocer el contenido de la materia, lo más importante es la actitud del profesorado hacia la propia actividad y hacia el contenido, y teniendo como referente las intenciones educativas de la EF

Los paradigmas de pensamientos pedagógicos y toma de decisiones han centrado la atención en cómo las creencias educativas del profesorado pueden mediar en la enseñanza

deportiva. En contraste con la opinión anterior, Tinning (2002) manifiesta que, sin desmerecer la necesidad de conocer el contenido de la materia, lo más importante es la actitud del profesorado hacia la propia actividad y hacia el contenido, desde la interrelación que existe entre ambos elementos y teniendo como referente las intenciones educativas de la EF. Se observa en la manifestación de Siedentop la influencia que el ámbito deportivo ha ejercido y ejerce sobre el ámbito educativo y la materia de EF, una tradición deportiva que ha sido señalada por Hernández Álvarez (1996).

Destacando el factor actitudinal del profesorado, Rovegno y Bandhauer (1997) así como McCaughtry y otros (2004) lo consideran un elemento relevante cuando participan de un cambio hacia un enfoque comprensivo en la enseñanza de los deportes.

Atendiendo a la concepción que hemos expuesto anteriormente sobre el profesorado y sus opciones de intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hemos considerado conveniente acercarnos al profesorado de la Comunidad de Madrid con el propósito de conocer el perfil académico y profesional del profesorado de EF que imparte sus enseñanzas en la etapa de secundaria obligatoria en los cursos 3.º y 4.º, así como el planteamiento de enseñanza que de una forma prioritaria han adquirido en su formación inicial y que utilizan para los deportes de invasión.

Sobre la base de este propósito, hemos establecido los siguientes objetivos para esta investigación:

- Conocer el perfil profesional y académico-formativo del profesorado de la materia de EF que imparte su docencia en los institutos de educación de secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid.
- Conocer qué planteamientos metodológicos, referidos a los deportes colectivos, ha recibido este profesorado al cursar sus estudios de EF, así como en su formación continua, y qué planteamiento metodológico utiliza de forma prioritaria en la enseñanza de estos deportes.

■ Método

■ Participantes y contexto

El estudio se desarrolla en dos fases. En la primera, participaron treinta y un docentes (20 profesores y 11 profesoras), seleccionados de forma aleatoria, que imparten sus enseñanzas en IES ubicados en diversos municipios de la Comunidad de Madrid y a los que se les pasó un cuestionario. En la segunda, participaron cinco profesores (tres hombres con las claves An1, Ar1 y Se1, para conservar el anonimato, y dos mujeres: Ma1 y Ro1) que fueron entrevistados por el equipo investigador. La selección de estos cinco profesores se realizó mediante la solicitud de sus datos de contacto en el cuestionario, manteniendo, si así lo consideraban conveniente, el anonimato. Asimismo, por medio de contacto telefónico y personal de los investigadores implicados en el estudio, nos dirigimos a profesorado de IES explicándoles las líneas generales de la investigación y el procedimiento de colaboración que había que seguir.

La selección de estos cinco profesores se realizó porque reunían un perfil similar al mostrado por el profesorado que cumplimentó el cuestionario en cuanto a: situación administrativa, centro en el que cursaron su formación inicial, antigüedad en la docencia, y ubicación del centro en el que imparten su docencia.

■ Técnicas e instrumentos

La información se obtuvo por medio de un cuestionario aplicado a los 31 profesores y profesoras, y a través de una entrevista realizada a un total de cinco profesores y profesoras.

El cuestionario integró cuarenta y tres preguntas con escala de respuesta tipo Likert (con cuatro opciones). Recogió información sobre:

- *Aspectos personales:* género, titulación, año de finalización de los estudios, experiencia docente, planteamiento de enseñanza recibido en su formación inicial y continua.
- *Perfil formativo personal e impulsado desde el departamento de EF del centro donde imparte la docencia.*
- *Enfoque didáctico* que prioritariamente utiliza en las clases de EF para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión.

El cuestionario fue validado por expertos con una dilatada experiencia en el ámbito de la investigación y especialización en el campo de conocimiento que constituye el objeto de este estudio. Además, se realizó una prueba piloto con siete profesores y profesoras que imparten la materia de EF en distintos centros educativos de la etapa de secundaria en la Comunidad de Madrid. Con todos estos datos, se terminó de elaborar el cuestionario. Un ejemplo de las preguntas realizadas en el cuestionario es el siguiente:

Durante la realización de las tareas, intervengo parando el juego de cada grupo para favorecer la reflexión y discusión, haciéndoles preguntas de acuerdo con los principios estratégicos del juego.

- Muy de acuerdo
 - Bastante de acuerdo
 - Algo de acuerdo
 - Nada de acuerdo
-

Asimismo, con los cinco profesores (tres profesores y dos profesoras) elegidos para entrevistarles y con el fin de profundizar en la información recogida a través del cuestionario y matizarla, se llevó a cabo una entrevista personal semiestructurada (Patton, 2002). Las entrevistas, de aproximadamente una hora de duración, tuvieron como ejes principales la formación inicial y continua, así como el enfoque didáctico que prioritariamente utilizan para la enseñanza de los deportes colectivos de invasión. A través de preguntas abiertas relacionadas con ambos temas, se fueron introduciendo otras cuestiones a modo de conversación, para ir matizando y precisando la información que considerábamos relevante para el estudio.

■ Aspectos éticos

De acuerdo con el código ético establecido por el Comité de Ética de la Investigación de la institución de los autores, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los participantes, así como un tratamiento de la información exclusivamente a efectos de la investigación presentada.

■ Tratamiento de datos

Para los datos procedentes del cuestionario se utilizó el programa SPSS 17.0. El análisis estadístico se centró en la frecuencia de respuesta a las diferentes opciones de cada una de las preguntas.

Las entrevistas se grabaron y transcribieron posteriormente, realizando un análisis inductivo del contenido de cada transcripción en función del objetivo del estudio y de las dimensiones recogidas en el cuestionario.

■ Resultados: análisis y discusión

■ Situación laboral y académica del profesorado

La gran mayoría de los participantes en este estudio (93,5%) son licenciados en EF, con la excepción de dos personas (6,5%), que poseen una titulación diferente (en medicina y en psicología, respectivamente). 27 de los 29 licenciados en EF han sido formados en el INEF de Madrid, mientras que los otros dos lo han sido en los de León y La Coruña. Una gran mayoría (74,6%) finalizó sus estudios en el año 1987 o anteriores. A continuación en el cuadro 1 se presentan las características de experiencia y situación laboral de los participantes.

■ Perfil formativo del profesorado

En este punto se ha relacionado la formación inicial y continua con el enfoque didáctico en la enseñanza de los deportes colectivos con balón, que prioritariamente aplica el profesorado y que es objeto de nuestro estudio.

	De 1 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	Más de 15 años
Experiencia docente	16,1%	6,4%	22,5%	54,8%
Situación laboral	Plaza definitiva	Interino	Desplazado	Expectativa
	76,7%	13,3%	3,3%	6,7%

Cuadro 1. Experiencia docente y situación laboral de los participantes

En cuanto a su formación, la mayoría del profesorado (96,6%) señala que su formación inicial se identifica con un enfoque tradicional, con prioridad de la técnica sobre la táctica. El comentario aportado por Ma1 en su entrevista así lo corrobora:

A mí, estos deportes (baloncesto, balonmano, voleibol...) me los enseñaron de una forma técnica, analítica. (Ma1. Entrevista)

Si se tiene en cuenta que una mayoría del profesorado (74,6%) finalizó sus estudios antes de 1987 y que, en esa fecha, en nuestro país aún no se contemplaba documentación sobre un enfoque alternativo (Devís, 1992), parece justificado el dominio del modelo tradicional, repercutiendo en una ausencia de análisis sobre el porqué y para qué de la enseñanza que ofrecen a su alumnado, tal y como nos dice An1 en la siguiente manifestación:

[...] creo que al principio no tenía claro para qué enseñaba la EF, puede que ni me lo plantease, o que simplemente reprodujese los modelos por los que me habían formado a mí, gimnasia sueca y deporte competitivo [...]. (An1. Entrevista)

En este sentido, también la manifestación de Ro1 nos muestra el tipo de formación inicial recibida, lo cual influye en su papel como agente reproductor del currículo oficial. Considera que su función es propiciar en el alumnado la realización de determinados contenidos a través de la imitación y reproducción del modelo previamente establecido:

[...] al principio parece que esperaba que los alumnos aprendieran determinados conceptos, gestos, ejercicios dentro de los contenidos obligatorios sin más. (Ro1. Entrevista)

La mayor parte del profesorado expresa en el cuestionario que en su formación inicial les

«enseñaban la táctica cuando ya conocíamos suficientemente bien la técnica», frente a un menor número de ocasiones en las que recibieron formación sobre un planteamiento que propiciase la posible comprensión de las acciones del juego: «[...] dando prioridad a situaciones jugadas similares al juego real 2 x 2; 3 x 3; etc.» en el 33,3% de los casos y «[...] que propiciaba la comprensión de los principios estratégicos de deporte» en el 56%.

Pero en la formación continua no parece que esta situación se aborde, a pesar del bajo nivel de satisfacción que muestra el profesorado con el planteamiento técnico:

El grado de satisfacción con el planteamiento técnico es bajo porque la mayoría del alumnado no aprende lo que se pretende y los que saben lo repiten. (Se1. Entrevista)

En este sentido, la asistencia a cursos, congresos, pertenencia a grupos de trabajo, etc., referidos a la enseñanza de los deportes de invasión, constituye una oportunidad para valorar la penetración de nuevos enfoques en el sistema de formación. Del grupo de profesorado de nuestro estudio, un 29% no asistió a ninguna de estas actividades en los últimos cinco años, un 54,8% asistió a entre una y tres actividades, y un 16,1% a más de seis actividades.

El conjunto del profesorado que ha asistido a esas actividades de formación continua se distribuye entre aquellos que aprecian una falta de innovación en este ámbito, pues se mantiene un enfoque tradicional (73,9%), y aquellos otros que asistieron a actividades en las que la propuesta metodológica fue la de comenzar con un enfoque comprensivo (39,1%).

La posibilidad de abordar estos planteamientos por intercambio de información en el puesto de trabajo también es baja. El 66% de las personas de nuestro estudio le dedica menos del 30% del tiempo

po total del departamento, ya sea al inicio del curso, en las reuniones semanales/mensuales o al final del curso, para debatir sobre aspectos relacionados con la enseñanza deportiva.

Por su parte, el 30% admite dedicar entre el 31% y el 50% del tiempo, quedando casos aislados que dedican más del 51% de tiempo. Esta ausencia de debate en los departamentos didácticos de los centros podría estar motivada por la comodidad en la que se encuentra el profesorado respecto al planteamiento técnico, tal y como consta en la siguiente manifestación:

Me refiero a eso, el planteamiento técnico es fácil en cuanto a comodidad, no en cuanto a que sea mejor, sino que resulta más fácil, más cómodo, porque sabes lo que va a salir. (Se1. Entrevista)

■ Enfoque didáctico para la enseñanza del deporte en las clases de EF

En cuanto al enfoque didáctico que ellos utilizan para la enseñanza de los deportes de invasión en las clases de EF, a través del cuestionario se exploró su aproximación a un enfoque técnico (véase el cuadro 2) y posteriormente su acercamiento a un enfoque táctico (véase el cuadro 3).

El cuadro 2 presenta un conjunto de preguntas que se aúnan en un conglomerado del enfoque técnico. Teniendo en cuenta las posibilidades de valoración «muy de acuerdo» y «bastante de acuerdo», los valores se encuentran entre el 40% y el 64,6%. En cuanto a los valores del cuadro 3, que son un conglomerado que hace referencia a un enfoque de enseñanza comprensiva del deporte, se encuentran

Ítems	1	2	3	4
30. Para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, debo priorizar la corrección de los errores de ejecución recurriendo al modelo técnico que previamente les he indicado, incidiendo en el aspecto que hacen mal.	6,5	35,5	51,6	6,5
33. La progresión de las habilidades técnicas debe realizarse mediante la acumulación de las respectivas técnicas que de forma aislada ha ido aprendiendo (por ejemplo: por parejas, realizar pases y terminar con lanzamiento a portería, etc.).	0,0	35,5	45,2	19,4
36. Para iniciar al alumnado en el aprendizaje de los deportes colectivos con balón, se les debe presentar las habilidades técnicas mediante la explicación o demostración.	0,0	25,8	58,1	16,1
37. Es prioritario incidir en las habilidades técnicas de los deportes colectivos con balón, y la mejor forma de enseñarlas al alumnado es mediante continuas repeticiones.	16,1	41,9	35,5	6,5
39. Se deben utilizar prioritariamente técnicas de enseñanza basadas en la instrucción directa (asignación de tareas, mando directo, etc.).	0,0	60,0	33,3	6,7

Cuadro 2. Porcentaje que se obtiene en las respuestas relacionadas con la incidencia de la técnica sobre la táctica (1. Nada de acuerdo; 2. Algo de acuerdo; 3. Bastante de acuerdo; 4. Muy de acuerdo)



Ítems	1	2	3	4
31. Para la enseñanza de los deportes colectivos con balón, debo utilizar tareas abiertas en cuanto a los mecanismos de percepción-decisión-ejecución, planteando al alumnado situaciones problema basadas en los principios estratégicos del juego.	0,0	19,4	54,8	25,8
32. Utilizo las situaciones de juego entre grupos (2 x 2; 3 x 3; etc.) como procedimiento de aprendizaje y para provocar el acercamiento a situaciones reales de práctica.	6,5	16,1	35,5	41,9
34. Dejo que las habilidades técnicas del juego vayan surgiendo como herramientas que permitan resolver los problemas de las situaciones tácticas del juego.	3,2	25,8	64,5	6,5
35. Se deben utilizar prioritariamente técnicas de enseñanza basadas en la búsqueda (resolución de problemas, descubrimiento guiado, etc.).	12,9	32,3	45,2	9,7
38. Durante la realización de las tareas, intervengo parando el juego de cada grupo para favorecer la reflexión y discusión, haciéndoles preguntas sobre la base de los principios estratégicos del juego.	12,9	12,9	67,3	6,5

Cuadro 3. Porcentaje que se obtiene en las respuestas relacionadas con la incidencia de la táctica sobre la técnica (1. Nada de acuerdo; 2. Algo de acuerdo; 3. Bastante de acuerdo; 4. Muy de acuerdo)

entre el 80,6% y 54,9%. Ello podría interpretarse como una ligera iniciación hacia procesos de intervención docente con enfoques metodológicos que integran, al menos, aspectos parciales de los planteamientos del enfoque comprensivo de la enseñanza de los deportes colectivos de invasión. Sin embargo, el contenido de algunas de las entrevistas parece señalar lo contrario. Así, por ejemplo:

Normalmente utilizo la instrucción directa, procurando escoger actividades lo más globales posibles con juegos modificados, aunque suelo utilizar ejercicios analíticos para el trabajo de la técnica. (Ar1. Entrevista)

En referencia al porcentaje aproximado de tiempo de la clase que asignan a los contenidos técnicos y a los tácticos y a su evaluación, los

resultados nos muestran que el tiempo que el profesorado dedica a los contenidos de tipo técnico y/o tácticos de las sesiones de estas unidades didácticas lo emplea mayoritariamente (el 41,9%) a una combinación equilibrada de contenidos técnicos y tácticos, y un menor número de docentes (el 35,5%), a una combinación con un mayor porcentaje dedicado a los contenidos de tipo técnico.

A la hora de evaluar esos mismos contenidos, la dispersión en las respuestas relacionadas con el tratamiento con prioridad técnica o táctica aumenta.

En el cuadro 4 puede observarse que este profesorado evalúa prioritariamente las habilidades que hacen referencia a la técnica. Es un 19,4% del profesorado el que evalúa la participación del alumnado sin atender ni a la técnica ni a la táctica.

Cuando evalúa incide en...	Frecuencia	Porcentaje
Principalmente las habilidades técnicas (sin contemplar las tácticas).	6	19,4
Mayor peso a las habilidades técnicas que a las tácticas.	11	35,5
Igual peso a las habilidades técnicas que a las tácticas.	6	19,4
Mayor peso a las habilidades tácticas que a las técnicas.	1	3,2
Solamente en las habilidades tácticas (sin contemplar las técnicas).	1	3,2
Principalmente si han participado, sin tener en cuenta los contenidos técnicos y tácticos.	6	19,4
Total	31	100,0

Cuadro 4. Evaluación de los aprendizajes del alumnado en cuanto al predominio de las habilidades técnicas o tácticas en las pruebas utilizadas

■ Conclusiones

Destacamos como más significativas las siguientes conclusiones:

- La gran mayoría del profesorado que imparte su docencia en los centros públicos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid ha realizado sus estudios en el INEF de Madrid, y ha obtenido la plaza definitiva en su centro. Se trata, en consecuencia, de una muestra relativamente homogénea en cuanto a la formación en el campo de conocimiento que estamos investigando.
- Se comprueba que en su formación inicial ha predominado un enfoque técnico (también denominado tradicional) en la enseñanza de los deportes.
- Este profesorado percibe que en las actividades regladas de formación sobre la enseñanza del deporte (cursos, congresos, grupos de trabajo, etc.) a las que ha asistido en los últimos cinco años se prioriza la enseñanza de las habilidades técnicas más que planteamientos de enseñanza comprensiva del deporte. Tampoco se aprecia un debate al respecto en los propios departamentos.
- Aparecen contradicciones sobre su preferencia por un planteamiento comprensivo de la enseñanza de los deportes colectivos y su utilización; lo mismo ocurre en la utilización de procedimientos de evaluación. Tanto en un caso como en el otro (enseñanza y evaluación), se inclinan hacia habilidades de tipo técnico. Hay seis personas (19,4%) que manifiestan evaluar sólo la participación del alumnado sin atender a la técnica ni a la táctica.
- A pesar de estas contradicciones, este profesorado está bastante satisfecho con el planteamiento de enseñanza que utiliza para la iniciación a los deportes colectivos con balón. Ello puede significar que no son conscientes de las contradicciones, y que no sienten la necesidad de un cambio en su enseñanza.

Nota

* AGRADECIMIENTOS: Este estudio forma parte del proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (código SEJ2007-67267/EDUC).

Referencias bibliográficas

- CLARK, C.M.; PETERSON, P.L. (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes», en WITTROK, C.: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona. Paidós, pp. 443-539.
- DEVÍS, J. (1992): «Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos», en Devís y Peiró (eds.): *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde, pp. 141-159.
- GARCÍA RUSO, H.M.a (2003): «Aportaciones al conocimiento del profesorado de EF desde el análisis de la investigación», en *El pensamiento del profesorado. Actas del XXI Congreso Nacional de Educación Física* (Puerto de la Cruz, Tenerife, 18-20 de septiembre). Tenerife. Universidad de La Laguna.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1996): «La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una definición de la Educación Física escolar?». *Revista de Educación*, núm. 311, pp. 51-70.
- JACKSON, W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- MARCELO, C. (1987): *El pensamiento del profesor*. Barcelona. Ceac.
- MCCAUGHTRY, N. y otros (2004): «Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance». *European Physical Education Review*, vol. 10(2), pp. 135-155.
- PAJARES M.F. (1992): «Teacher`s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, vol. 62(3), pp. 307-332.

- PATTON, M.Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. 3.ª edición. Thousand Oaks, CA. Sage.
- PIÉRON, M.; CARREIRO DA COSTA, F (1996): «Seeking Expert Teachers in Physical Education and Sport». *European Journal of Physical Education*, núm. 1, pp. 5-18.
- ROVEGNO, I.; BANDHAUER, D (1997): «Psychological Dispositions That Facilitated and Sustained the Development of Knowledge of a Constructivist Approach to Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 16, pp. 136-154.
- SHAVELSON, R.J.; STERN, P. (1985): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 372-419.
- SIEDENTOP, D. (2002): «Content Knowledge for Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 21, pp. 368-377. (Originalmente este artículo fue presentado en 1989 en la Convención Nacional de AAHPERD. Boston.)
- TINNING, R. (2002): «Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 21, pp. 368-377.

Dirección de contacto

Mario Díaz del Cueto

F. Javier Castejón Oliva

Universidad Autónoma de Madrid

mario.diaz@uam.es

javier.castejon@uam.es

Este artículo fue solicitado por TÁNDEM. DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA en junio de 2010 y aceptado en octubre de 2010 para su publicación.