

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL
DE LA ENTRENADORA DE GIMNASIA RÍTMICA EN GALICIA**

DOCTORANDA: M^a DE LOS ÁNGELES FERNÁNDEZ VILLARINO

**DIRECTORES: PR. DOCTOR FRANCISCO CARREIRO DA COSTA
PR. DOCTOR MIGUEL A. GONZÁLEZ VALEIRO**

**DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL
DE LA ENTRENADORA DE GIMNASIA RÍTMICA EN GALICIA**

DOCTORANDA: M^a DE LOS ÁNGELES FERNÁNDEZ VILLARINO

**DIRECTORES: PR. DOCTOR FRANCISCO CARREIRO DA COSTA
PR. DOCTOR MIGUEL A. GONZÁLEZ VALEIRO**

Quiero dedicar este trabajo:

A mis padres, que desde siempre han alentado mis ilusiones, respaldado mis sueños y, cuyas ganas por verme llegar hasta aquí, han hecho que este trabajo sea posible.

A mi hermano, por su apoyo incondicional y confianza.

A Jacobo, que con su amor y entrega, ha compartido nuestro tiempo, con este trabajo.

Gracias.

Llegado este momento, me gustaría dar las gracias a todas las personas, que han contribuido a que esta tesis fuera posible.

De manera particular, agradezco su ayuda a:

- Mis directores de tesis, al Profesor Doctor D. Miguel Ángel González Valeiro y al Profesor Doctor D. Francisco Carreiro da Costa; por su ánimo, apoyo, enseñanzas y amistad.
- Las tres entrenadoras, que bajo el seudónimo de Ariadna, Andrea y Noelia, me han permitido entrar en sus vidas profesionales y que, conociendo la importancia del trabajo que estábamos realizando, han empleado la sinceridad, la claridad, la colaboración, la dedicación y la amistad, como insignias de su contribución.
- La Profesora Doctora Dña. Belén Toja Reboredo, que desde que la conocí como profesora de Pedagogía de la Actividad Física y del Deporte, ha sido mi tutora, mi orientadora y sobre todo mi amiga y directora en la sombra.
- Todas las entrenadoras de gimnasia rítmica que han participado en el estudio. Sin su colaboración este trabajo no hubiera sido posible.
- La Federación Gallega de Gimnasia, por facilitarme y ayudarme en todo lo que pedí y necesité.
- Los profesores del INEF de Galicia que me han ayudado y animado: Miguel Saavedra, Marta Bobo, Elena Sierra, Rafael Martín Acero, etc.
- Personal del INEF de Galicia, por su ayuda y amabilidad.
- Mis compañeros de la Universidad de Vigo, por su apoyo y ánimos: Myrian Alvariñas, Carlos Lago, Aurora Martínez, Pino Díaz, Cristina López, Luis Casais, etc.
- Mis compañeras del grupo de investigación-acción, a las que pido perdón por las ausencias en este último año.
- Todos los profesores que desde mi infancia hasta hoy, me han enseñado el valor de educar, y en particular, a mi profesor de educación física del instituto, que es parte responsable de que yo, esté hoy aquí.
- A toda mi familia, y en especial a mis primas, porque ellas han prestado sus nombres para salvaguardar la identidad de las entrenadoras.
- A mis amigas y amigos, que siempre han confiado en mí y se alegran de que esto llegue a su fin.

A todos y cada uno de vosotros, GRACIAS.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento general del problema.	3
2. Relevancia del problema.	3
3. Antecedentes y estado actual del tema.	4
4. Motivaciones y origen del estudio.	5
5. Objetivos generales.	6
6. Estructura de la investigación y del informe.	6

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.	11
1.1. Introducción.	13
1.2. Del conocimiento profesional al conocimiento profesional del profesor: conceptualización, clasificación y tipología.	15
1.3. Del conocimiento del profesor al conocimiento del profesor de educación física.	31
1.4. El conocimiento profesional del entrenador deportivo.	38
1.4.1. Estudios sobre las diferencias entre el conocimiento del profesor de educación física y el del entrenador deportivo.	38
1.4.2. Estudios sobre el entrenador experto.	39
1.4.3. Estudios sobre los componentes de la formación de los entrenadores.	40
1.4.4. Estudios comparativos de entrenadores de éxito.	46
1.4.5. Estudios sobre pensamiento de los entrenadores.	46
1.4.6. Estudios sobre programas formativos de los entrenadores.	51
1.4.7. Estudios sobre las características del buen entrenador.	52
CAPÍTULO 2: MARCO PARADIGMÁTICO.	57
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO.	67
3.1. La metodología descriptiva.	69

3.1.1. Definiciones y características.	69
3.1.2. Objetivos.	70
3.1.3. Tipos de estudios.	71
3.2. El estudio de casos.	73
3.2.1. Definiciones y características.	74
3.2.2. Objetivos.	75
3.2.3. Tipos de estudios.	75
3.2.4. Condiciones de los casos.	76

CAPÍTULO 4: MARCO CONTEXTUAL. 79

4.1. Entorno de la gimnasia rítmica en Galicia.	81
4.1.1. Definición.	81
4.1.2. Características.	82
4.1.3. Componentes.	84
4.2. La formación de las entrenadoras nacionales de gimnasia rítmica deportiva en Galicia.	84
4.2.1. Obtención del título a través de la federación.	85
4.2.2. Obtención del título a través de la convalidación.	88

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LA ENTRENADORA DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA EN GALICIA. DIAGNÓSTICO INICIAL. 93

5.1. Objetivos.	95
5.2. Variables y/o Elementos de estudio.	95
5.3. Población y muestra.	96
5.4. Técnica de recogida de datos: el cuestionario.	97
5.5. Presentación y análisis de los resultados relativos al pensamiento de las entrenadoras gallegas de GRD.	102
5.5.1. Identificación.	102
5.5.2. Experiencias.	104
5.5.3. Formación inicial.	106
5.5.4. Formación permanente.	108

5.5.5. Conocimientos.	109
5.5.6. Necesidades de formación.	114
5.6. Síntesis del diagnóstico inicial.	118
CAPITULO 6: ESTUDIO DE LOS CASOS.	123
6.1. Objetivos.	125
6.2. Elementos de estudio.	126
6.3. Nuestro estudio de casos.	131
6.4. Selección de los casos.	132
6.5. Contexto del estudio.	133
6.6. Instrumentos de recogida de datos.	134
6.6.1. La observación.	134
6.6.1.1. Instrumento de registro del feedback.	135
6.6.1.2. Instrumento de registro de la presentación de Tareas.	137
6.6.1.3. Instrumento de registro del tiempo de compromiso motor.	138
6.6.1.4. Instrumentos de registro del clima y la organización.	139
6.6.2. La entrevista.	139
6.6.3. La estimulación del recuerdo.	140
6.6.4. El cuestionario.	141
6.7. Estrategias de análisis de datos.	142
6.7.1. Análisis de datos cuantitativos.	142
6.7.2. Análisis de datos cualitativos.	144
6.7.3. Triangulación.	149
6.8. Estructura del estudio de casos.	152
6.9. Los casos.	153
6.9.1. El caso de Ariadna.	153
6.9.1.1. Circunstancias generales de la realidad de entrenamiento: la entrenadora, sus experiencias, su formación inicial y permanente y sus conocimientos.	154
6.9.1.2. Las habilidades docentes.	157
A. Presentación de tareas.	157

B. Feedback.	160
C. Clima.	163
D. Organización y control.	166
E. Tiempo de práctica motriz.	168
6.9.1.3.El conocimiento práctico.	169
A. Dimensión personal.	169
B. Dimensión relacional.	179
C. Dimensión entrenamiento.	183
D. Dimensión estructural.	189
6.9.1.4. Resumen del caso de Ariadna.	190
6.9.2.El caso de Andrea.	194
6.9.2.1.Circunstancias generales de la realidad de entrenamiento: la entrenadora, sus experiencias, su formación inicial y permanente y sus conocimientos.	195
6.9.2.2.Las habilidades docentes.	196
A. Presentación de tareas.	196
B. Feedback.	201
C. Clima.	205
D. Organización y control.	207
E. Tiempo de práctica motriz.	209
6.9.2.3.El conocimiento práctico.	209
A. Dimensión personal.	209
B. Dimensión relacional.	217
C. Dimensión entrenamiento.	220
D. Dimensión estructural.	227
6.9.2.4.Resumen del caso de Andrea.	227
6.9.3.El caso de Noelia.	231
6.9.3.1.Circunstancias generales de la realidad de entrenamiento: la entrenadora, sus experiencias, su formación inicial y permanente y sus conocimientos.	231
6.9.3.2.Las habilidades docentes.	234
A. Presentación de tareas.	234
B. Feedback.	236
C. Clima.	240

D. Organización y control.	242
E. Tiempo de práctica motriz.	244
6.9.3.3.El conocimiento práctico.	245
A. Dimensión personal.	245
B. Dimensión relacional.	253
C. Dimensión entrenamiento.	256
D. Dimensión estructural.	261
6.9.3.4.Resumen del caso de Noelia.	262
CAPÍTULO 7: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.	267
CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO.	291
8.1. Conclusiones.	293
8.2. Propuestas de futuro.	298
CAPÍTULO 9: BIBLIOGRAFÍA.	301
ANEXOS.	325
Anexo 1. Cuestionario.	327
Anexo 2. Entrevista a las entrenadoras.	335
ANEXOS CD.	
Anexo 1. Planes de estudio.	
Anexo 2. Cálculos estadísticos.	
Anexo 3. Cálculos de fiabilidad.	

ÍNDICE DE CUADROS

INTRODUCCIÓN.

Cuadro 1. Relación de objetivos, metodología e instrumentos.	7
--	---

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN.

Cuadro 1.1. Componentes del conocimiento profesional. Porlán y Rivero, 1998.	22
Cuadro 1.2. Componentes de la formación del profesor de Educación Física. Del Villar, 1993.	33
Cuadro 1.3. Propuesta de estudio del conocimiento práctico de los entrenadores. Moreno y Del Villar, 2004.	50
Cuadro 1.4. Relación entre el modelo formativo y el tipo de conocimiento.	53
Cuadro 1.5. Relación paradigma, modelo formativo y tipos de conocimiento.	54
Cuadro 1.6. Relación entre paradigma, modelo formativo y tipo de conocimiento del entrenador.	55
Cuadro 1.7. Comparación entre los paradigmas de investigación educativa. Colás y Buendía, 1992.	61
Cuadro 1.8. Variables mediadoras que influyen en la participación de los alumnos en Educación Física. Carreiro da Costa, 1996.	62
Cuadro 1.9. Clasificaciones del estudio de caso. Ramos Mondéjar, 1999.-	76
Cuadro 1.10. Objetivos de los niveles establecidos por la Federación Española de Gimnasia.	86
Cuadro 1.11. Requisitos de acceso al primer nivel.	86
Cuadro 1.12. Requisitos de acceso al segundo nivel.	87
Cuadro 1.13. Requisitos de acceso al tercer nivel.	87
Cuadro 1.14. Plan de estudios del primer nivel.	87
Cuadro 1.15. Plan de estudios del segundo nivel.	88
Cuadro 1.16. Plan de estudios del tercer nivel.	88

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

Cuadro 2.1. Preguntas del cuestionario.	99
Cuadro 2.2. Perfiles profesionales de las entrenadoras gallegas.	121
Cuadro 2.3. Categorización de las unidades de análisis.	126
Cuadro 2.4. Hoja de registro del feedback.	136
Cuadro 2.5. Hoja de registro de la presentación de tareas.	137
Cuadro 2.6. Ejemplo de estructura de anotación del registro anecdótico.	139
Cuadro 2.7. Márgenes de valoración del índice kappa.	143
Cuadro 2.8. Dimensiones, categorías y códigos de la entrevista.	146
Cuadro 2.9. Definiciones de triangulación.	150
Cuadro 2.10. Propuesta de triangulación.	152
Cuadro 2.11. Estructura y fases del diseño de casos: funciones desarrolladas en las diferentes fases.	153
Cuadro 2.12. Presentación de tareas y comparación por periodo de entrenamiento.	158
Cuadro 2.13. Anécdota relativa a la organización y control de Ariadna.	159
Cuadro 2.14. Forma y modo de presentar las tareas. Análisis general y por periodo de entrenamiento.	159
Cuadro 2.15. Tiempo empleado en la presentación de las tareas.	159
Cuadro 2.16. Anécdota relativa al feedback de Ariadna.	162
Cuadro 2.17. Resumen del análisis de la observación del feedback de Ariadna. Datos generales y por periodo de entrenamiento.	163
Cuadro 2.18. Anécdota relativa a la relación con las gimnastas de Ariadna.	165
Cuadro 2.19. Anécdota relativa al clima de Ariadna.	166
Cuadro 2.20. Anécdota relativa a la organización y el control de Ariadna.	167
Cuadro 2.21. Anécdota relativa al tiempo de compromiso motor de Ariadna.	169
Cuadro 2.22. Anécdota relativa a la relación con las entrenadoras de Ariadna.	170
Cuadro 2.23. Anécdota relativa a la relación con los padres de Ariadna.	183

Cuadro 2.24. Resumen del feedback de Ariadna.	191
Cuadro 2.25. Resumen de la presentación de tareas de Ariadna.	192
Cuadro 2.26. Resumen del tiempo de compromiso motor de Ariadna.	192
Cuadro 2.27. Resumen del clima de Ariadna.	192
Cuadro 2.28. Resumen de la organización y el control de Ariadna.	193
Cuadro 2.29. Resumen de la dimensión personal de Ariadna.	193
Cuadro 2.30. Resumen de la dimensión relacional de Ariadna.	193
Cuadro 2.31. Resumen de la dimensión entrenamiento de Ariadna.	194
Cuadro 2.32. Resumen de la dimensión estructural de Ariadna.	194
Cuadro 2.33. Anécdota relativa a la organización y control de Andrea.	197
Cuadro 2.34. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Andrea.	198
Cuadro 2.35. Presentación de tareas y comparación por periodos de entrenamiento de Andrea.	199
Cuadro 2.36. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Andrea.	199
Cuadro 2.37. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Andrea.	200
Cuadro 2.38. Modo de presentación de tareas y comparativo por momentos de entrenamiento de Andrea.	200
Cuadro 2.39. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Andrea.	200
Cuadro 2.40. Anécdota relativa al feedback de Andrea.	201
Cuadro 2.41. Tipo de corrección en función del periodo de entrenamiento del deporte de Andrea.	204
Cuadro 2.42. Anécdota relativa al feedback de Andrea.	204
Cuadro 2.43. Anécdota relativa al clima de Andrea.	205
Cuadro 2.44. Anécdota relativa al clima de Andrea.	205
Cuadro 2.45. Anécdota relativa al clima de Andrea.	207
Cuadro 2.46. Anécdota relativa a la organización y el control de Andrea.	207
Cuadro 2.47. Anécdota relativa a la organización y el control de Andrea.	208
Cuadro 2.48. Resumen del feedback de Andrea.	227
Cuadro 2.49. Resumen de la presentación de tareas de Andrea.	228
Cuadro 2.50. Resumen del tiempo de compromiso motor de Andrea.	228
Cuadro 2.51. Resumen del clima de Andrea.	228
Cuadro 2.52. Resumen de la organización y el control de Andrea.	229

Cuadro 2.53. Resumen de la dimensión personal de Andrea.	229
Cuadro 2.54. Resumen de la dimensión relacional de Andrea.	230
Cuadro 2.55. Resumen de la dimensión entrenamiento de Andrea.	230
Cuadro 2.56. Resumen de la dimensión estructural de Andrea.	230
Cuadro 2.57. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Noelia.	234
Cuadro 2.58. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Noelia.	235
Cuadro 2.59. Anécdota relativa a la presentación de tareas de Noelia.	236
Cuadro 2.60. Anécdota relativa al feedback de Noelia.	237
Cuadro 2.61. Anécdota relativa al feedback de Noelia.	240
Cuadro 2.62. Anécdota relativa a la organización y control de Noelia.	242
Cuadro 2.63. Anécdota relativa a la organización y control de Noelia.	243
Cuadro 2.64. Resumen del feedback de Noelia.	263
Cuadro 2.65. Resumen de la presentación de tareas de Noelia.	263
Cuadro 2.66. Resumen del tiempo de compromiso motor de Noelia.	263
Cuadro 2.67. Resumen del clima de Noelia.	264
Cuadro 2.68. Resumen de la organización y control de Noelia.	264
Cuadro 2.69. Resumen de la dimensión personal de Noelia.	264
Cuadro 2.70. Resumen de la dimensión relacional de Noelia.	265
Cuadro 2.71. Resumen de la dimensión entrenamiento de Noelia.	265
Cuadro 2.72. Resumen de la dimensión estructural de Noelia.	266

ÍNDICE DE GRÁFICAS

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.

Gráfica 2.1. Bagaje profesional de las entrenadoras.	103
Gráfica 2.2. Categorías en las que entrenaron.	104
Gráfica 2.3. Participación en competiciones como gimnasta.	105
Gráfica 2.4. Justificación de su influencia como gimnasta.	106
Gráfica 2.5. Modo de obtención de su titulación.	106
Gráfica 2.6. Formación inicial responde a las necesidades como entrenadora.	107
Gráfica 2.7. Justificación positiva.	107
Gráfica 2.8. Justificación negativa.	108
Gráfica 2.9. Relación de los cursos de formación.	109
Gráfica 2.10. Factores valorados como muy importantes.	110
Gráfica 2.11. Factores valorados como importantes.	110
Gráfica 2.12. Tareas valoradas como importantes.	111
Gráfica 2.13. Tareas valoradas como poco importantes.	111
Gráfica 2.14. Contenidos valorados como muy importantes.	112
Gráfica 2.15. Contenidos valorados como poco importantes.	112
Gráfica 2.16. Aspectos señalados como importantes.	113
Gráfica 2.17. Aspectos señalados como poco importantes.	113
Gráfica 2.18. Conocimientos teóricos suficientes.	114
Gráfica 2.19. Justificación positiva.	114
Gráfica 2.20. Justificación negativa.	115
Gráfica 2.21. Conocimientos didácticos suficientes.	115
Gráfica 2.22. Justificación positiva.	116
Gráfica 2.23. Justificación negativa.	116
Gráfica 2.24. Necesidades de formación inicial.	117
Gráfica 2.25. Justificación.	117
Gráfica 2.26. Necesidades de formación permanente.	118

INTRODUCCIÓN



1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA.

El problema objeto de nuestro estudio atiende a la descripción y análisis del conocimiento profesional de la entrenadora de gimnasia rítmica deportiva (GRD) en la realidad gallega.

Se trata de un estudio que combina dos metodologías: descriptiva y estudio de casos, para analizar el conocimiento profesional desde el punto de vista de la experiencia práctica. El proceso de desarrollo deportivo exige que se disponga de información detallada y rigurosa sobre los recursos humanos que en él intervienen, con especial relevancia para el entrenador. Aunque en el ámbito educativo, este es un tema en auge, en el contexto deportivo es todavía incipiente. Es escasa la información existente sobre quienes son, como piensan y qué conocimientos tienen los responsables de los procesos de enseñanza en el entrenamiento de la gimnasia rítmica deportiva. Esta falta de información, no permite tomar decisiones estratégicas de cara a la formación inicial y permanente de estos profesionales.

A través de la descripción y análisis del conocimiento profesional podremos conocer lo que las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva consideran importante para desarrollar su labor del mejor modo posible; este pensamiento será contrastado, con la observación de sus intervenciones en la práctica, lo que generará información a cerca de qué y cómo ha de ser la formación de las futuras entrenadoras.

2. RELEVANCIA DEL PROBLEMA.

Tomando como punto de partida las palabras de Colás y Buendía (1992) en las que destacan la importancia de que cuando un investigador se plantea un problema de investigación, debe asegurarse de que éste sea lo suficientemente importante como para dedicarle el esfuerzo y el tiempo que exige; nos gustaría exponer las razones por las que el estudio que proponemos es susceptible de ser investigado.

Es por ello, que las razones son las siguientes:

- Hasta ahora, no existe ningún trabajo que haga referencia al conocimiento profesional dentro del ámbito de la gimnasia rítmica deportiva.
- La importancia de establecer un perfil del conocimiento profesional de la entrenadora que permita la posterior formación de entrenadoras en relación a dicho perfil.
- El interés de conocer las necesidades de formación inicial y permanente desde la perspectiva práctica del deporte.
- La posibilidad, una vez definido el conocimiento profesional y las necesidades de formación, de modificar y adaptar los programas de formación; con la intención de responder del mejor modo posible a las expectativas de las profesionales que trabajan en este ámbito.

Nos gustaría señalar también, la consideración que tenemos al respecto de la pertinencia de nuestro estudio al apreciar la contribución al cuerpo de conocimientos

del proceso de entrenamiento deportivo en el ámbito de la GRD, puesto que determinar lo que las entrenadoras necesitan conocer para ejercer del mejor modo posible su labor, puede ayudarnos en el proceso de formación.

Muchos son los estudios que han tratado el conocimiento profesional desde el campo de la educación en general con la intención de mejorar los procesos de formación y responder a las necesidades demandadas por los profesionales que ejercen su labor en el terreno educativo. Nuestro interés es identificar las posibles semejanzas y diferencias entre profesores y entrenadores en el ejercicio de su labor profesional, en tanto en cuanto, ambos se dedican a un proceso de enseñanza-aprendizaje, y determinar el nexo de unión entre la formación de profesores y la formación de entrenadores, en el caso de que este exista.

Si tomamos como punto de partida lo anteriormente señalado creemos que nuestro estudio puede conducirnos a nuevos problemas y a investigaciones posteriores tales como las que se realizan dentro del ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en las que se estudian aspectos referentes a la aplicación de diferentes programas de formación, al estudio del pensamiento, análisis de conocimientos didácticos, etc.

Por otro lado, la doble perspectiva desde la que se pretende afrontar el problema de estudio, al conjugar metodologías que nos permitirán realizar análisis de datos tanto cualitativos (entrevistas) como cuantitativos (cuestionario) lo convierte en un problema investigable. Del mismo modo, nos gustaría señalar que es un trabajo adaptado a nuestras posibilidades, puesto que buscamos conocer una realidad que nos rodea y contribuir a que el resultado de un proceso formativo sea mejor, disponiendo para ello de los medios necesarios para llevarlo a cabo.

Todo lo expuesto anteriormente nos hace pensar que estamos ante un problema de investigación pertinente y válido.

3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA.

Los antecedentes de esta investigación los situamos en la línea desarrollada por el grupo de investigación de la Junta de Andalucía iniciada por Delgado Noguera (1990) en donde se trabajaba sobre la formación y actualización del profesor de educación física y que posteriormente se extendió a la formación del entrenador. De esta línea surgieron trabajos como los de Ibáñez (1998), Castejón (1999), Fuentes (2001), Moreno (2001), Sanz (2003), Jiménez Fuentes-Guerra (2003).

Otro de los antecedentes de la investigación los situamos en la inexistencia de trabajos que estudiaran a las entrenadoras de gimnasia rítmica desde esta perspectiva, la del conocimiento profesional. Hasta ahora los trabajos en este deporte, se han centrado en las siguientes temáticas:

- Operativización y medida del rendimiento deportivo, (Palomero, 1996; Díaz, 1997; Cabrera, 1998; Díaz y Martínez, 1999; Bobo, 2002).
- Medida y descripción de la técnica, (Vernetta, 1995; Martín Llaudes, 1995)

- Medida y desarrollo de las habilidades artísticas, (Zatsiorski, 1989; Martínez, 1997)
- Procesos de enseñanza-aprendizaje, (Vernetta, 1995; Vernetta y López-Bedoya, 1997; Ariza Vargas, 2003).
- Medidas antropométricas y funcionales de las gimnastas, (Mercado, 1985; Nuviala, León, Lapieza y Giner, 1987; Corbella y Barnani, 1991, 1992, 1994; Lapieza y Nubiala, 1993; Mendizábal, 2000).
- Análisis praxiológico, (Sierra, 2000).

Actualmente, ante los cambios que se están produciendo en los currículum formativos de los técnicos deportivos, y concretamente en nuestro ámbito, consideramos necesario analizar el conocimiento que estos poseen mediante el análisis de su conducta y de su pensamiento y, fundamentalmente en situación real de entrenamiento, dado que de esta manera, obtendremos una información más exacta y de sus necesidades.

Con el estudio queremos contribuir al incremento del conocimiento de las características del pensamiento del entrenador, para posteriormente proponer programas formativos que cubran las necesidades de este grupo de profesionales.

4. MOTIVACIONES Y ORIGEN DEL ESTUDIO.

La motivación fundamental que nos ha llevado al desarrollo y puesta en marcha de este proyecto, tiene que ver con la experiencia personal de haber formado parte de un programa de formación en pre-servicio en el ámbito de la educación física, en donde la investigación-acción se ha utilizado como estrategia de formación e investigación. La experiencia que nosotros vivimos, se llevó a cabo en el ámbito educativo con resultados muy positivos; de ahí, la intención de trasladar dicha experiencia a otros ámbitos y proponer el desarrollo de dicho programa de formación en rendimiento deportivo.

Pero llegado el momento de poner en marcha el proyecto, surge la necesidad de determinar el perfil y el conocimiento profesional de las entrenadoras de gimnasia rítmica, con la intención de que en un futuro, fueran el referente de formación del programa que pretendíamos poner en marcha.

Nos gustaría destacar que otro de los motivos que nos llevan al desarrollo de este estudio tiene que ver con el interés por dotar a las futuras entrenadoras de las habilidades suficientes para afrontar su práctica profesional, partiendo siempre desde el compromiso con la realidad y la reflexión en y desde su propia acción. Es por lo que consideramos que el mejor modo de proporcionar esto a las entrenadoras, es realizando un primer estudio que sienta las bases para su posterior formación y que nos permita desarrollar posteriormente el trabajo que consideramos al principio.

Con esta investigación no pretendemos establecer las pautas definitivas para la formación de entrenadoras de gimnasia rítmica, pero entendemos que, será a partir de investigaciones como esta y similares, cuando se podrán establecer programas de formación, en los que se ajuste el conocimiento teórico a las necesidades de la práctica profesional.

5. OBJETIVOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN.

- Identificar los diferentes perfiles profesionales de las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva en la comunidad gallega, su estatus profesional, características de su puesto de trabajo, tipo de formación inicial y permanente.
- Comprender y profundizar en el conocimiento profesional de la entrenadora de gimnasia rítmica.
- Determinar los factores esenciales que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional de la entrenadora de GRD.
- Identificar las necesidades de formación inicial y permanente de la entrenadora de GRD.
- Analizar el curriculum en la formación inicial de los técnicos superiores de GRD.

6. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.

El trabajo que presentamos a continuación, está constituido por dos estudios complementarios.

En primer lugar, presentamos un estudio descriptivo tipo encuesta con el que realizamos un acercamiento inicial a la realidad de las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva en Galicia. Se incluye en la segunda parte del documento y nos sirvió como diagnóstico inicial del estudio posterior. Para esta parte, elaboramos un cuestionario con el que analizamos el pensamiento de las entrenadoras relativo a su estatus profesional, experiencias, formación inicial, formación permanente, conocimientos, y necesidades de formación. Como consecuencia de las conclusiones de este trabajo, establecimos los diferentes perfiles de las profesionales de la rítmica en Galicia.

El segundo estudio, en el que abordamos cuestiones tales como las habilidades docentes y el conocimiento práctico de las entrenadoras, es un estudio de casos, en el que trabajamos con tres entrenadoras que responden a los perfiles obtenidos en las conclusiones del estudio descriptivo.

Finalmente presentaremos las conclusiones y las recomendaciones finales de nuestro trabajo.

OBJETIVOS	METODOLOGÍA	INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> Identificar los diferentes perfiles profesionales de las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva en la comunidad gallega, su estatus profesional, características de su puesto de trabajo, tipo de formación inicial y permanente. 	<p>Descriptiva, tipo encuesta.</p>	<p>Cuestionario semiestructurado con preguntas abiertas y cerradas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Comprender y profundizar en el conocimiento profesional de la entrenadora de gimnasia rítmica. 	<p>Estudio de casos.</p>	<p>Entrevista, estimulación del recuerdo, técnica de observación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Determinar los factores esenciales que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional de la entrenadora de GRD. 	<p>Estudio de casos.</p>	<p>Entrevista, estimulación del recuerdo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identificar las necesidades de formación inicial y permanente de la entrenadora de GRD. 	<p>Descriptiva, tipo encuesta y estudio de casos</p>	<p>Cuestionario, entrevista.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Analizar el curriculum en la formación inicial de los técnicos superiores en GRD. 	<p>Descriptiva</p>	<p>Análisis de documentos</p>

Cuadro 1. Relación de objetivos, metodología e instrumentos.

FUNDAMENTACIÓN



CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. 1. INTRODUCCIÓN.

“Una vez delimitado el campo de investigación, se deben revisar los estudios anteriores sobre el tema, para aclarar conceptos sobre los que se pretende indagar o conseguir ideas para plantear las cuestiones de interés en nuevas situaciones, con nuevos sujetos y nuevos datos.”

(Colás y Buendía, 1992:74)

Realizar el abordaje teórico de este estudio nos ha supuesto uno de los mayores retos a nivel personal, porque sabíamos que este punto constituía la base sobre la deberíamos desarrollar y sustentar nuestro trabajo y que lo dotaría de relevancia y pertinencia.

La primera revisión que hicimos de la literatura tenía la intención de aclarar y profundizar en los conceptos referentes a la definición del problema, es decir, conocer y entender lo que los diferentes autores decían acerca del concepto de “conocimiento profesional”. La cantidad de material encontrado referente al objeto de estudio era considerable, si el acercamiento se hacía desde un punto de vista general, es decir, desde el ámbito de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero nuestro trabajo tenía que ver con el mundo del entrenamiento deportivo y la duda que nos surgía era si lo que nosotros encontrábamos podíamos trasladarlo y aplicarlo al mundo de las profesionales de la gimnasia rítmica. Esta circunstancia nos impedía realizar una segunda revisión, con un carácter más funcional, en la que analizaríamos el estado de la investigación sobre nuestro problema, las metodologías seguidas, las pruebas e instrumentos utilizados y la fiabilidad y validez de los mismos.

Dada esta situación, decidimos estudiar el concepto de entrenamiento deportivo para poder establecer las semejanzas y diferencias de éste con el proceso de enseñanza-aprendizaje y saber si la información encontrada, desde un punto de vista más general, era transferible a nuestro ámbito de estudio. Es entonces cuando surgen las palabras de Matvéiev al definir el proceso de entrenamiento deportivo:

“Como fenómeno pedagógico, es el proceso especializado de la Educación Física orientado directamente al logro de elevados resultados deportivos. Es decir; se trata del proceso de la Educación Física “a través del deporte”, por medio del deporte. Es importante tener aquí en cuenta que el deporte, en el aspecto pedagógico no constituye un fin por sí, sino que es un medio de educación, de mejoramiento de la salud y de la preparación para la vida.”

(Matvéiev, 1993:11)

Este autor realiza una comparación del entrenamiento deportivo con otros tipos de educación física y señala como único elemento diferenciador, entre ambos, el empleo más amplio de métodos que plantean mayores exigencias a las posibilidades funcionales del organismo. Es más, considera al entrenador el responsable del aprendizaje práctico del deportista, empleando para ello métodos orales y demostrativos. Ni siquiera en las etapas de especialización, considera que se disminuya o excluya el desarrollo múltiple del deportista; por lo que el entrenador nunca dejará de estar presente.

“Reviste excepcional importancia que la compaginación de la preparación general y de la especial responda no sólo a las leyes de perfeccionamiento deportivo, sino también a las leyes generales del sistema de educación donde todo está subordinado al desarrollo integral del hombre.”

(Matvéiev, 1993:36)

Considera que los principios que reflejan las leyes generales de la educación física, son también extensivos al entrenamiento deportivo: toma de conciencia del fin propuesto y la actividad de carácter demostrativo, la accesibilidad y la individualización, el carácter sistemático y progresivo, etc. Ahora bien, se manifiestan de una forma especial y singular, puesto que a ellas les son inherentes las leyes específicas del entrenamiento deportivo que determinarán los resultados de la actividad del entrenador y del deportista.

Una problemática similar, la plantea Vázquez Gómez (2001), al preguntarse si el entrenamiento deportivo puede ser estudiado desde el punto de vista de la pedagogía. Esta autora encuentra la respuesta en las palabras de Piéron (1988) en donde señala que el entrenador debe transmitir conocimientos, actitudes y recursos para mejorar el comportamiento motor de sus deportistas, por lo que las tareas que desarrolla, son comunes a las de un profesor.

Por otro lado, Hedegüs (1993), en el prólogo al libro de “El proceso de Entrenamiento Deportivo” de Matvéiev, señala que una cosa es saber mucho de entrenamiento deportivo y otra distinta es ser un buen entrenador:

“Una cosa es hablar de entrenamiento en el ejercicio de una cátedra (es decir; en los institutos de formación profesional) y otra es la de entrenar en el campo práctico.”

(Hedegüs, 1993:7, en Matvéiev, 1993)

Esto viene a justificar la existencia de un conocimiento teórico y práctico del entrenador deportivo y que aun presentando elementos comunes con el conocimiento profesional de un profesor, también presenta elementos diferenciadores. Es aquí donde surge nuestro interés por detectar cuáles son esas

diferencias y poder entonces llevarlas al terreno educativo y formar a profesionales del deporte en todas sus habilidades.

Del mismo modo, Ibáñez (1996) e Ibáñez y Medina (1999, 2000), comparten la idea de que, tanto en el ámbito de la educación física como del entrenamiento deportivo, estamos hablando de un proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/deportista, en donde se persigue la modificación de conductas para la creación de actitudes y la obtención de resultados académicos o deportivos. Estos autores afirman que la mayor tradición en investigación del profesorado, obliga a tomar ésta como referencia, pero consideran que desde la formación del profesor de educación física se pueden hacer aportaciones a la formación de los técnicos deportivos que permitan formar a profesionales más y mejor cualificados.

Las palabras de Matvéiev (1993) y Hedegüs (1993), han contribuido a que entendamos que el origen del estudio de nuestro trabajo se sitúa en la educación en general en tanto en cuanto el proceso de entrenamiento deportivo es considerado como un proceso de enseñanza-aprendizaje, y que será posteriormente, cuando debamos establecer y discutir las diferencias y semejanzas encontradas entre los dos ámbitos.

Es por ello que, en esta fundamentación teórica realizaremos una primera revisión conceptual en la que abordaremos aspectos tales como: qué es el conocimiento profesional, cómo se construye, cuáles son sus componentes, para posteriormente hacer un acercamiento a los trabajos relacionados directamente con el rendimiento deportivo y la problemática de nuestro estudio.

1. 2. DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL AL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR: conceptualización, clasificación y tipología.

La primera pregunta que nos hicimos a la hora de abordar la revisión de la bibliografía fue el saber qué era el conocimiento profesional. En un intento inicial, de carácter inductivo/deductivo, hipotizamos que el conocimiento necesario para desarrollar el trabajo de cualquier profesional pasaba por su formación inicial, la cual, lo dotaría de unos conocimientos teóricos sobre los que después se desarrollaría su trabajo, generando nuevos conocimientos, éstos, de carácter práctico. Con la intención de confirmar o refutar esta hipótesis nos dirigimos a la bibliografía.

El primer acercamiento que hicimos a este concepto, nos llevó a los estudios de Schön presentados en 1983, sobre la formación de profesionales reflexivos (a los que nosotros hemos accedido a través de las publicaciones de 1998). En su intento por analizar la estructura reflexiva de los profesionales y conceptualizar sobre el conocimiento profesional, este autor señala una diferencia importante; por un lado sitúa los conocimientos respetados académicamente y por otro los tipos de competencia, valorados en la práctica profesional. Considera que estos conceptos son divergentes, puesto que el primero, responde a unas concepciones epistemológicas particulares que se alejan de la perspectiva práctica. Todo esto conduce o traslada dicha divergencia a las universidades y las

profesiones, a la investigación y la práctica, al pensamiento y la acción. Como consecuencia se crea la dicotomía de que el conocimiento procedente de la ciencia es “duro” frente al que procede de la maestría práctica que es “blando”.

Schön (1998), defenderá el valor del conocimiento que emana de la práctica; la cual, ha de ser reflexiva y sensible a un rigor intelectual diferente, y semejante al rigor de la investigación científica.

La definición que Schön (1998) da sobre el conocimiento profesional es opuesta a la dada por la racionalidad técnica, que considera que son tres los componentes del conocimiento profesional:

“1. Una disciplina subyacente o ciencia básica componente sobre la cual descansa la práctica o a partir de la cual se desarrolla.

2. Una ciencia aplicada, o componente de “ingeniería”, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas.

3. Un componente de habilidad y actitud que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.”

(Schön, 1998:34)

Frente a esta postura, Schön (1998) opta por un conocimiento que se obtiene de la siguiente manera:

- “Conociendo la acción”. Se corresponde con el “saber hacer”, adquirido de manera inconsciente y desarrollado espontáneamente, permite al profesional identificar, valorar, etc.
- “Reflexionando en la acción”. Tiene que ver con el doble proceso de pensar sobre lo que se hace a la vez que se está haciendo. Pensar la práctica y analizarla en confrontación con los pensamientos, creencias y teorías del profesor y todo ello de forma simultánea, flexible y abierta. No proporciona un conocimiento sistemático, pero sí real y rápido.
- “Reflexionando sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”. Es el conocimiento que surge posterior a la acción, tras un análisis reflexivo de lo que se recuerda sobre la acción. Esta acción es lo que convierte al profesor en un investigador en el aula y en esta acción se fundamenta su desarrollo profesional.

Para él, la acción posee unas características: inestabilidad, incertidumbre, carácter único y conflicto de valores. Asumiendo tal caracterización, define el conocimiento como tácito, implícito en los patrones de acción y en la sensación respecto a la realidad tratada; es decir; el conocimiento se da en la acción.

A raíz de la lectura de Schön (1998), nos gustaría destacar una problemática en torno al concepto mismo de conocimiento profesional. Autores

como Porlán y Rivero (1998) y Brome (1988), lo identifican como un global que integra todos los conocimientos del profesional: teóricos y prácticos. Sin embargo, nos encontramos con autores como Schön (1998) que identifican el conocimiento profesional con el práctico.

Nosotros consideramos que una de las características del conocimiento profesional es su carácter cambiante; dado ese aspecto en uno de sus componentes, en el conocimiento práctico. La problemática se sitúa en el hecho de definir un conocimiento estanco y generalizable y que habitualmente es el que se expone desde los centros de formación. Pero ese conocimiento no es estanco, sino que se ha de adaptar a la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, conflicto de valores y carácter único de la realidad en que se da la práctica profesional (Schön, 1998).

“Las necesidades reales de los profesionales van más allá de aquellas para las que fueron formados”.

(Schön, 1998:25)

Es decir, la formación de los profesionales, tiene o trata de cubrir una serie de necesidades que cuando se trasladan a la práctica, éstos se ven desbordados y demandan otras muchas habilidades para afrontar su práctica y para las que no han sido formados. A esta situación, podemos encontrar respuesta en una de las características que definen la práctica, la inestabilidad. Ésta, provocará que el profesional tenga que poseer una capacidad de adaptabilidad, al igual que su conocimiento. Para resolver cada una de las situaciones prácticas a las que se enfrentan, será necesario adaptar sus conocimientos.

Esta circunstancia nos lleva a entender el carácter cambiante del conocimiento y a la dificultad de gestionarlo para enseñarlo. La pregunta que nos surge es: ¿cómo se incluye en un programa de formación un cuerpo de conocimiento que se sabe es inestable y cambiante? El hecho de que la realidad cambie hará que el conocimiento necesario para los profesionales también deba cambiar, lo que nos lleva a la característica intrínseca de la inestabilidad.

Consideramos que el conocimiento práctico no es el único verdadero o el único que se debe tener en cuenta, puesto que, tal y como señalan Porlán y Rivero (1998), a partir de las reflexiones de Pérez Gómez (1992):

“El conocimiento basado en la experiencia, por si sólo, tiene un fuerte componente conservador; al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante”.

(Porlán y Rivero, 1998:43)

Esto sucede si el conocimiento práctico no es reflexionado ni analizado, no puesto en relación con la teoría.

Esta es la forma artesanal de entender el conocimiento práctico. Bien es cierto que existen alternativas a esta concepción; por ejemplo la que presenta Carr (1990) en donde la práctica es sometida a reflexión sistemáticamente y analizada su validez en torno a la toma de decisiones. Para que dicho análisis permita un correcto desarrollo profesional será necesario dotar al profesor de las armas necesarias: la reflexión sobre su práctica y el uso que de los resultados de dichas reflexiones se obtenga para mejorar su propia práctica. En una línea similar se encuentra Loughran (2002), al considerar que el desarrollo del conocimiento es posible a través de la experiencia, siempre y cuando ésta se reflexione desde la práctica y de manera efectiva, pudiendo superarse de este modo la eterna dicotomía entre la teoría y la práctica y articular así el conocimiento profesional.

La problemática que nosotros reflejamos aquí en torno al concepto mismo de conocimiento profesional ya la reflejan Clandinin y Connelly (1987) al afirmar, tras un análisis de diferentes estudios sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores, la diversidad de términos que se utilizan para hablar del conocimiento personal de los profesores. Una diversidad también reflejada por Calderhead (1988) al intentar sintetizar la investigación y los resultados en torno al estudio y pensamiento del conocimiento profesional de los profesores.

Una situación similar es la que plantean Munby, Russell y Martin (2001) al destacar la complejidad de lo que supone abordar el área del conocimiento de los profesores; por ejemplo, en lo que concierne a si el tipo de conocimiento es proposicional o práctico. El origen de parte de esta problemática lo sitúan en el punto de vista paradigmático desde el que se estudie; es decir, desde qué concepciones epistemológicas y filosóficas se asume dicho estudio; superarla, supone ser más flexible, tolerante y cauto con la forma de abordar el estudio.

En esta línea se sitúa Rink (1993) al hablar de dos marcos paradigmáticos que han dominado la investigación a lo largo de la historia:

- La tradición cuantitativa: que presenta como mera el controlar y el predecir.
- La tradición cualitativa: que no busca ni predecir ni controlar, sino explicar.

Considera que estas tradiciones también se han trasladado al mundo de la educación y al hecho de analizar las ventajas y desventajas de ambas orientaciones. Afirma que el resultado del diálogo no ha sido todo lo positivo que cabía esperar, ya que ha reforzado la dicotomía en el valor del conocimiento generado en cada perspectiva en lugar de integrar o generar nuevas ideas relacionadas con el conocimiento. Señala que cada marco paradigmático o línea de investigación tienen una perspectiva particular en torno al conocimiento base. Desafortunadamente un paradigma ha reemplazado al otro y la tendencia ha sido la de disgregar el conocimiento base acumulado a lo largo de los años y de la investigación cuantitativa y no integrarlo con el nuevo conocimiento surgido, esta vez, de la investigación cualitativa.

Carter (1990), analiza la evolución del concepto desde el “aprendiendo a enseñar” a través de tres líneas diferenciadas de investigación sobre ello:

- Estudios del proceso de información: línea que se centra en los procesos cognitivos que los profesores desarrollan en la enseñanza, concretamente en la planificación y en la toma de decisiones.
- Conocimiento práctico de los profesores: se centra en las cuestiones relevantes de la práctica resultantes de la enseñanza interactiva y compleja del pensamiento en la acción.
- Conocimiento pedagógico del contenido: lo que los profesores conocen acerca de sus alumnos y en cómo el conocimiento se traslada a los aspectos curriculares de las clases, es donde focalizan su atención.

Dentro de esa última línea, debemos destacar los trabajos de Shulman (1987) y la categorización que hace del conocimiento del profesor:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento del curriculum.
- Conocimiento pedagógico del contenido.
- Conocimiento de la enseñanza y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de las finalidades, propósitos y valores educativos.

A raíz de la propuesta hecha por este autor, Grossman (1995) profundiza en dicho planteamiento y propone la siguiente tipología del conocimiento del profesor:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje.
- Conocimiento de la pedagogía general.
- Conocimiento del curriculum.
- Conocimiento del contexto.
- Conocimiento de uno mismo.

Se centrará en el “conocimiento de uno mismo” por su personal e idiosincrásica naturaleza. Lo considera como un filtro a través del que el conocimiento teórico o abstracto se tamiza, se examina. De la clasificación que propone señala la complejidad del conocimiento dada la integración e interacción de los diferentes componentes.

Brome (1988), define el conocimiento profesional como aquel que se usa en la práctica diaria y cotidiana. Señala que está compuesto por: elementos teóricos, reglas empíricas y experiencia práctica. Todos ellos serán necesarios para el ejercicio de la profesión y además, estructurarán la práctica. Al igual que Schön (1998), Brome (1988), plantea la problemática de identificar en algún momento experiencia práctica con conocimiento profesional y plantea también la relación

entre los conocimientos teóricos, con carácter científico con los prácticos con menor rigor científico. Señala que el conocimiento teórico posee un carácter más globalizador general, mientras que el conocimiento práctico es más específico, focalizado y contextualizado. El problema se presenta cuando pretendemos trasladar sin más, los conocimientos teóricos a la realidad práctica, siguiendo el modelo del racionalismo técnico señalado por Schön (1998).

Con la intención de solucionar esta problemática, Brome (1988), diferencia entre el origen del conocimiento teórico y el práctico. Señala que el teórico debe sufrir una transformación heurística e integrarse para poder producir conocimiento práctico.

Este autor, caracteriza el conocimiento de los profesionales como:

- Contextualizado: adecuado a las exigencias del entorno.
- Ecléctico: procedente de diferentes disciplinas.
- Cambiante: debido a la gran variedad que presenta la práctica y que hace que se tenga que desarrollar día a día.
- No siempre es consciente, sobre todo el práctico.
- Parcialmente verbalizable, ya que el conocimiento tácito es difícilmente explicitable.

A la hora de estudiar el origen y la naturaleza del conocimiento de los profesores, Porlán y Rivero (1998), consideran que cada modelo formativo, promueve un tipo de saber profesional con una naturaleza, características y contenidos diferenciados. Esta afirmación nos llevó a analizar los diferentes tipos de conocimiento, en base a las diferentes propuestas que los autores hacen de los modelos formativos del profesorado, y poder entender así, el concepto de conocimiento profesional que nosotros hemos aceptado.

Existen diferentes corrientes o tradiciones que promueven modelos de formación diferenciados, tanto desde ámbitos generales como específicos (psicología, educación, etc.) Nuestro interés se centró en los que hacen referencia al profesorado.

Porlán y Rivero (1998) realizan un análisis de las diferentes tendencias en la formación del profesorado y destacan el tipo de conocimiento relevante para cada tendencia:

- **Modelos basados en la primacía del saber académico.**

En donde el único saber destacable para la enseñanza es el disciplinar, bien el curricular, bien el de las ciencias de la educación. No tienen en cuenta otros saberes, se identifica el saber académico con el saber profesional y se establece una relación mecánica y lineal entre la teoría y la acción profesional mediante una forma transmisiva de enseñar. El profesor posee una visión parcial de los contenidos al negársele aspectos como el análisis didáctico de los mismos. Las críticas a estos modelos se basan en el no asumir la dimensión práctica de la profesión docente.

- **Modelos basados en la primacía del saber tecnológico.**

En estos modelos se reconoce la dimensión práctica de la enseñanza, en donde ésta es concebida como un saber técnico. Así y todo mantienen una relación jerárquica de los saberes colocando el disciplinar por encima del resto y que se relaciona con los demás a través del saber técnico-didáctico. El éxito del proceso radica en el aprendizaje y dominio de las habilidades y competencias concretas del profesor.

- **Modelos basados en la primacía del saber fenomenológico.**

Son modelos en los que prima la acción sobre la reflexión y la intervención sobre la planificación y el control de la acción educativa. Destacan el carácter espontáneo del aprendizaje profesional en donde lo procedimental es enfatizado frente a lo conceptual. Es más importante el conocimiento basado en la experiencia profesional y contextualizado que el conocimiento académico y tecnológico.

A modo de conclusión, ante los diferentes enfoques existentes, Porlán y Rivero (1998) argumentan que el conocimiento profesional no puede ser identificado con un único componente; es decir, no podemos entender que éste sea sólo un conocimiento académico o un conjunto de competencias técnicas o una interiorización acrítica de experiencias. Ellos optan más por una composición integradora que supera el relativismo y el absolutismo de los enfoques existentes.

“El conocimiento profesional no tiene por que ser homogéneo, pudiendo coexistir, en un mismo profesor, orientaciones epistemológicas diferentes para aspectos también diferentes de su actividad profesional”.

(Porlán y Rivero, 1998:41)

Su propuesta pasa por un enfoque que conjugue e integre diferentes referentes teóricos y que tenga como resultado un modelo de profesor investigador que propicie el desarrollo de un conocimiento profesional basado en un proceso de investigación crítica y reflexiva de los problemas más relevantes de su realidad y dirigido hacia la intervención y la acción profesional. Estos referentes serán:

- La perspectiva evolutiva y constructivista del conocimiento.
- La perspectiva sistémica y compleja del mundo.
- La perspectiva crítica.

Como consecuencia de esta propuesta, estos autores señalan la existencia de un conocimiento profesional dominante y uno deseable. El primero de ellos es el que consideran que existe mayoritariamente y el segundo es el que debería existir. La definición de ambos y sus componentes se hace en base a dos dimensiones: una dimensión epistemológica que se establece en torno a la dicotomía racional-experimental; y una dimensión psicológica, que se organiza a su vez en explícita y tácita.

La combinación, de estas dimensiones da como resultado los diferentes componentes del conocimiento profesional, tanto del dominante como del deseable:

1. **Los saberes académicos:** generados en el proceso de formación inicial, y relativos a los contenidos del currículo. Son explícitos y organizados y con escasa influencia en la actividad profesional dado su carácter fragmentado y descontextualizado.
2. **Los saberes basados en la experiencia:** son el conjunto de ideas conscientes generadas en el ejercicio de la profesión sobre diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a ellos como creencias, principios de actuación, etc. Se caracterizan por su fuerte poder socializador, su carácter adaptativo y su baja organización interna.
3. **Rutinas y guiones de acción:** son el conjunto de esquemas tácitos que generan conductas concretas y estandarizadas ante los diferentes acontecimientos que se dan en el aula. Al contrario que los anteriores son resistentes al cambio y se generan de forma muy lenta.
4. **Las teorías implícitas:** un conjunto de concepciones de carácter tácito que sólo se ponen en evidencia con ayuda de terceras personas y que enfatizan y confirman lo que creemos y hacemos.

En el caso del conocimiento profesional dominante, estos cuatro componentes se dan en diferentes momentos y contextos, de forma inconexa, lo que hace que tengan un bajo nivel de integración y de organización entre ellos. Mientras, el conocimiento profesional deseable, rompe con la inconexión y la descontextualización a través de lo que Porlán y Rivero (1998) denominan “teorías prácticas”, las cuales hacen que entre los componentes exista un mayor grado de integración y organización, el cual se generará a través del contraste, integración y reconstrucción de dichos componentes.

EXPLÍCITO		TÁCITO
SABER ACADÉMICO (Enciclopédico)	TEORÍAS IMPLÍCITAS	CONOCIMIENTO MAYORITARIO
PRINCIPIOS Y CREENCIAS (Estereotipados)	RUTINAS Y GUIONES (Mecánicos)	
SABER ACADÉMICO (Elaborado)	TEORÍAS IMPLÍCITAS	CONOCIMIENTO DESEABLE
TEORÍAS PRÁCTICAS		
PRINCIPIOS Y CREENCIAS (Autónomos)	RUTINAS Y GUIONES (Diversificados)	

Cuadro 1.1. Componentes del conocimiento profesional. Porlán y Rivero, 1998.

Porlán y Martín (1994), ya abordaron el saber práctico de los profesores especialistas, también desde la dualidad del conocimiento que habitualmente se desarrolla en los centros de formación y el conocimiento que ellos consideraron como deseable. Señalan dos componentes del conocimiento profesional de los especialistas: el saber más académico y disciplinar y el saber-hacer tácito. Estos dos componentes poseen características epistemológicamente diferentes:

“El primero es un conocimiento consciente, abstracto y racional, basado en la lógica de la disciplina, centrado en los productos de la ciencia (leyes, conceptos y teorías) y, con frecuencia, poco relacionado con los contextos históricos, sociológicos y metodológicos de producción científica. El segundo, por el contrario, es un conocimiento tácito, concreto e irreflexivo, basado en la lógica del pensamiento cotidiano, constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos, y poco relacionados con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación.”

(Porlán y Martín, 1994:50)

Estas diferencias epistemológicas se han trasladado a los procesos de desarrollo de cada uno de estos componentes, dando lugar a una simplificación del concepto de conocimiento profesional y que se ha trasladado, también, a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales, nada más lejos de la simplicidad. Este es el conocimiento profesional que Porlán y Martín (1994) consideran que existe, pero para poder responder a la complejidad de la enseñanza, será necesario que se produzcan cambios en él y en cómo se concibe, de tal manera que pueda responder a planteamientos relacionados con: el análisis didáctico de la disciplina, el análisis histórico de la disciplina, el análisis de la cultura y del pensamiento cotidiano, todos ellos en relación con el diseño de los contenidos curriculares y con los procedimientos metodológicos que contribuyen al aprendizaje y evolución de los alumnos. El nuevo conocimiento profesional que se genere, debe relacionar la teoría y la práctica y responder, al menos, a cuatro dimensiones: la científica, la psicopedagógica, la empírica y una última dimensión, procedente de las didácticas específicas que integraría las anteriores. El resultado sería un conocimiento elaborado a partir de estas dimensiones y de la problemática de la profesión, con un carácter didáctico y práctico, que orientará y dirigirá la conducta docente, evolutivo y dinámico.

Por su parte, Pérez Gómez (1992) propone cuatro perspectivas sin tener en cuenta el nivel ni la especificidad:

- **Perspectiva académica.**

En ella el docente es un especialista en contenidos disciplinares. Dentro de esta perspectiva distingue dos enfoques:

- Enfoque enciclopédico: en el que el profesor es un mero transmisor verbal de los contenidos científicos acumulados.

- Enfoque comprensivo: en donde el profesor es un experto didáctico de los contenidos y que no sólo los conoce y acumula sino que trata de comprenderlos (Shulman, 1986).

- **Perspectiva técnica.**

En ella se establece una relación jerárquica del conocimiento en donde la teoría dirige y prescribe la práctica, de ahí que la formación de profesores se entienda como un proceso de entrenamiento en habilidades técnicas.

- **Perspectiva práctica.**

Tiene en cuenta la complejidad y singularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y su formación se basará en el conocimiento de la práctica, para la práctica y desde la práctica. Nuevamente, Pérez Gómez (1992), distingue entre dos enfoques:

- Enfoque tradicional: en donde el profesor posee un saber profesional que le es transmitido de la misma manera que entre el artesano y el aprendiz.
- Enfoque reflexivo: el cual promueve un modelo de profesor basado en la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción (Schön, 1998), desarrollando un conocimiento profesional emergente de la práctica educativa.

Este enfoque reflexivo es el que nosotros hemos adoptado a la hora de confeccionar nuestro concepto de conocimiento profesional, al considerar al conocimiento práctico como el saber de referencia y fruto de la integración consciente entre el saber científico y el saber adquirido de su experiencia. (Fenstermacher, 1994).

- **Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social.**

Bajo esta perspectiva se entiende al profesor como un profesional crítico y reflexivo que busca el desarrollo autónomo y emancipado de quienes participan en el proceso educativo. También aquí distingue dos enfoques:

- Enfoque crítico: con más énfasis en la cuestión socio-política (Giroux, 1990; Appel, 1989; Zeichner y Liston, 1990).
- Enfoque de investigación-acción: centrado en promover el modelo profesor-investigador (Stenhouse, 1984, 1987 y Elliot, 1990).

Al igual que Porlán y Rivero (1998), Tom y Valli (1990), consideran que el conocimiento profesional de los profesores viene determinado por cuatro tradiciones básicas de adquirir dicho conocimiento: positivista, interpretativa, crítica y artesanal. Señalan dos formas diferenciadas de acceder al conocimiento base de la enseñanza: a través de los usos tradicionales de la investigación educativa o a través del estudio y análisis de la práctica profesional. Teniendo en

cuenta que en el primer caso se busca un conocimiento universal y generalizable, el cual no ven que se corresponda con la realidad ya que, éste, es particularista y ligado a la acción; se decantan o asumen por el que la fuente del conocimiento sea el análisis de la propia enseñanza y el estudio de la relación entre el conocimiento y la práctica.

González Sanmamed (1995), considera que el proceso de construcción del conocimiento profesional depende de cómo se entienda el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a una decisión muy compleja a la hora de determinar qué deben conocer los profesores.

“Cada una de las concepciones de la enseñanza asume unos principios conceptuales, utiliza determinados recursos metodológicos y busca conseguir aquellos objetivos desde los que se define una enseñanza exitosa y por tanto un profesor experto y eficaz. Así pues, uno de los dilemas se plantea precisamente al tener que decidir en base a qué concepción de la enseñanza se articulará el proceso de formación del profesorado.”

(González Sanmamed, 1995:90)

De manera similar a Pérez Gómez (1992), esta autora, señala tres perspectivas diferentes sobre las que entiende dicha construcción:

- **Racionalidad técnica.**

El proceso de enseñanza-aprendizaje es entendido desde el paradigma positivista (Shulman, 1986), en donde con la intención de generalizar y universalizar se busca definir las relaciones causa-efecto entre las diferentes variables que intervienen en el proceso. Para ello, estas variables, se cuantifican y operativizan con la finalidad de obtener una “teoría educativa” que permita controlar y predecir. La investigación educativa se centrará en el desarrollo de leyes y teorías generalizables sobre la práctica, pero en donde la práctica estará subordinada a la investigación, la cual será la encargada de producir el conocimiento. Es decir, entre la investigación y la práctica se establece una relación jerárquica y unidireccional, de arriba hacia abajo: la investigación proporciona conocimiento científico que debe influir en la práctica; lo que se aprende en la investigación es lo que se aplica en la práctica.

Tal y como señalamos anteriormente, este enfoque es criticado por autores como Schön (1998) al considerar que no responde a aquellas situaciones que se convierten en la “excepción que confirma la regla” y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no constituyen una pequeña parte precisamente. Para González Sanmamed (1995), la crítica a esta fundamentación se hace desde el momento en que:

“La peculiaridad de la actividad de la enseñanza y más aún de los objetos y sujetos sobre los que se actúa, parecen dificultar estas aspiraciones”.

(González Sanmamed, 1995:56)

Considera que no se puede reducir la complejidad y la singularidad de las situaciones de la enseñanza-aprendizaje a una única y válida teoría científica; hacerlo significaría dar la espalda a la realidad educativa.

Pérez Gómez (1988) parte de que entender la enseñanza de esta manera supone presentar al profesor como un técnico y a la práctica docente como la resolución de problemas a través de la estricta aplicación de leyes y técnicas científicas. Esto lleva a un modelo de formación de profesorado en el que la teoría se entiende como única guía para la práctica. Ser profesor bajo esta tendencia es “aplicar técnicas que funcionen”; entender la práctica educativa como “recetas” para cada cosa.

- **Racionalidad práctica.**

Es un enfoque que surge por oposición y con la intención de superar las deficiencias presentadas por el modelo anterior. Su máxima es el análisis de la práctica educativa desde la perspectiva de la realidad, dando lugar a diferentes formas de entender y comprender los modelos de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta participa más de una perspectiva interpretativa y que permite un mejor y mayor acercamiento a la realidad educativa, la cual se entiende como una actividad compleja, intencional, indivisible, significativa, viva, cambiante e imprevisible. La relación entre la investigación y la práctica no es directiva, sino asesora y comprendida desde el paradigma del pensamiento del profesor.

Schön (1998), defensor de esta postura, considera que la práctica debe ser el punto de partida y no el fin de las conclusiones teóricas; es donde se debe analizar y estudiar el pensamiento práctico del profesor, dado que es en la acción donde se genera. Como resultado, obtendríamos un profesor profesional de la reflexión.

Las críticas a esta teoría han venido desde dos puntos de vista. Por un lado el haber abandonado la repercusión de la formación inicial, en tanto en cuanto esta puede ayudar a formar a los profesionales reflexivos y no sólo dejarle esa parcela a la experiencia. Por otro lado, consideran que dentro de la profesión de la enseñanza, esta teoría reduciría la visión del profesor como agente de cambio y transformación social.

- **Perspectiva de la reconstrucción social.**

Ante las críticas surgidas al modelo anterior surge esta perspectiva, en la que se adoptan muchas de las premisas anteriores pero con una

adaptación específica al ámbito de la educación. En ella se entiende la enseñanza y al profesor como un agente social que no sólo influye en los elementos que intervienen en el proceso, sino también en las estructuras sociales e institucionales en las que se dan. La relación que se establece entre la teoría y la práctica es de contraste, de diálogo, no prescriptiva por parte de ninguno de los elementos y comprometida con el cambio social.

“El profesor juega un papel activo en las situaciones de enseñanza complejas, moldeables, abiertas al diálogo, en las que es preciso tomar decisiones, basadas en la reflexión, tener iniciativas, discernir en condiciones borrosas en las que además de responder a lo particular no debe dejar de lado la perspectiva socio-política en la que está inmerso”.

(González Sanmamed, 1995)

Esta autora, destaca la importancia del conocimiento práctico en el conocimiento profesional de los profesores, puesto que si analizamos la práctica podremos comprender el tipo de conocimiento que poseen los profesores y cómo lo expresan en la acción.

A través del análisis de los estudios hechos por diferentes autores, González Sanmamed (1995) desglosa el conocimiento sobre qué y cómo conocen los profesores en:

- Conocimiento práctico.
- Conocimiento práctico personal.
- Conocimiento experto.

El primero de ellos, el conocimiento práctico, tiene que ver con el cuerpo de conocimientos sobre diversos aspectos de la experiencia de cada profesor. El conocimiento práctico personal, es un cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de la experiencia; es íntimo, social y tradicional y se expresa en acciones personales (Clandinin y Conelly, 1984). El último de los conocimientos a los que hace referencia, el conocimiento experto, tiene que ver con los diferentes dominios del conocimiento que posee un profesor experto y su explicitación en su práctica para la enseñanza.

Pérez y Gimeno (1988), señalan dos corrientes diferenciadas sobre el estudio del pensamiento del profesor, que surgen a posteriori de la hegemonía que en este ámbito había ejercido antes el paradigma proceso-producto: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo. Desde la perspectiva alternativa, ellos definen el conocimiento profesional como un conjunto de constructos de carácter personal, que se elaboran y reformulan constantemente a partir de un pensamiento inicial y una reflexión de la práctica. Es un conocimiento que se proyecta en la acción y que sólo se puede analizar y comprender cuando se hace en base a la propia acción que lo genera.

“Al reflexionar sobre la acción concreta, el profesor descubre el pensamiento práctico que en ella se expresa, (...) observando y reflexionando sobre la práctica pueden descubrirse las verdaderas raíces y características del conocimiento que realmente condiciona la acción.”

(Pérez y Gimeno, 1988:55)

Las características que reconocen en este conocimiento son las siguientes:

- Idiosincrásico: propio de cada uno y por lo tanto no generalizable.
- Con prejuicios, mitos, creencias e ideologías que impiden su desarrollo.
- Conservador: que se genera en la experiencia y se alimenta en la acción.

Esta idea de considerar la práctica de la enseñanza como expresión y origen del conocimiento del profesor, la comparten con Clandinin y Conelly (1987), que entienden que el conocimiento se genera en la acción y se proyecta en la acción, derivándose características tales como: tácito, poco articulado y organizado; aspectos reflejados también por Porlán y Rivero (1998) y Pérez Gómez (1992).

Elbaz (1981, 1983), considera que el conocimiento del profesor tiene que ver con el “cómo”, con una serie de habilidades a ser desarrolladas y sobre todo a un conjunto de conocimientos relacionados con la experiencia del profesor. En base a esto el conocimiento girará en torno a tres ejes básicos:

- el contenido,
- la orientación,
- la estructura.

Respecto al contenido del conocimiento, el profesor debe: conocerse a sí mismo, conocer el contexto en el que trabaja, conocer la materia, lo que implica conocer también las técnicas específicas y las rutinas para la enseñanza de esa materia, conocer el curriculum y conocer la instrucción.

El conocimiento se orientará hacia: la situación práctica concreta, hacia la propia percepción de la realidad, hacia lo teórico, lo social y lo generado en la propia experiencia.

Posee una estructura jerarquizada en tres niveles: las reglas de la práctica, los principios prácticos y las imágenes.

Las características definatorias para Elbaz (1981, 1983) son:

- no es un conocimiento mecánico, sino proposicional, posee un contenido,
- no es estático, sino que se transforma en su interacción con la práctica,
- tiene un carácter individual e idiosincrásico y no generalizable, ya que se ha de orientar hacia situaciones concretas.

Atendiendo a éstas, Elbaz (1983), introduce el concepto de “conocimiento práctico personal”, que posteriormente será elaborado por Clandinin y Connelly (1988) definiéndolo como:

“Un cuerpo de convicciones y significados conscientes o inconscientes que surgen a partir de la experiencia, es íntimo, social, tradicional y expresado en acciones personales.”

(Clandinin y Connelly, 1988:135)

Otros autores que hablan también de conocimiento práctico personal son Black y Halliwell (2000). Se refieren al conocimiento que reúne las formas en las que se hace posible manejar las cuestiones prácticas de la enseñanza. A la hora de acceder a este conocimiento, proponen una serie de formas, con carácter alternativo a las que se suelen utilizar, y que van a permitir acceder menos a este tipo de conocimiento ya que se adaptarán mejor a las características que éste presenta: entrevistas e historias de vida, dibujos y metáforas, diarios, grupos de discusión y relatos. Ya no son sólo formas de que los investigadores accedan al conocimiento, sino que son instrumentos que se pueden utilizar para que el propio profesor reflexione y piense su propia práctica.

Imbernón (1998), al analizar la función docente, considera que existe un conocimiento pedagógico específico y un componente práctico que consta de conocimientos y habilidades especializados y adquiridos a lo largo de la vida profesional; los cuales son el resultado de intervenciones contextualizadas, únicas y particulares propias de las intervenciones educativas.

El conocimiento que poseen los profesores debe responder a la característica de la polivalencia, en tanto debe cubrir diferentes ámbitos:

“Todo lo referente a lo que podríamos denominar el sistema educativo, los problemas que originan la construcción del conocimiento, el pedagógico general entendido como la cultura educativa, el metodológico-curricular como intervención práctica, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza. Y destacaría la importancia de conocimientos sobre el ámbito sociocultural y socio-científico considerando que en la mayoría de propuestas el ámbito contextual lo refieren normalmente al ámbito estrictamente institucional.”

(Imbernón, 1998:23)

Además de esta característica, Imbernón (1998) reconoce otras como que no es absoluto ni único; sino que es gradual y va desde lo que denomina como conocimiento vulgar (tópico, tradiciones, etc.) al conocimiento especializado. Este carácter evolutivo se debe a la constante interacción entre la teoría y la práctica. El centra su interés en el conocimiento especializado, al que adjetiva como pedagógico, característico y diferenciador de la función docente. Es un

conocimiento basado en la experiencia, la teoría y la práctica, se legitima en la práctica y determinará un conocimiento profesional especializado. Conocimiento ligado a la práctica y que será necesario reflexionar, analizar y legitimizar dado que se puede caer en la reproducción de modelos o ideas.

De manera pormenorizada, Imbernón (2001) describe los componentes del conocimiento profesional (o conocimiento pedagógico como él lo identifica):

- Conocimiento profesional base: el de iniciación a la profesión y que se recibe en la formación inicial, y donde el profesor aprende conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades básicas para ejercer la docencia. Es un conocimiento no especializado.
- Conocimiento profesional especializado: estrechamente unido a la acción, con un alto contenido práctico y adquirido a partir de la experiencia.

La relación que se establece entre ambos conocimientos es que uno, el primero, ha de suministrar las bases sobre las que se construya el otro, el especializado.

Diferencia dos perspectivas a la hora de comprender, estudiar y desarrollar el conocimiento de los profesores. Por un lado la perspectiva técnica en la que se deja al margen el contexto y el conocimiento práctico. Dicha visión se caracteriza por:

“ - La subordinación de la profesión a la producción del conocimiento de otros.

- La desconfianza en el profesorado, al que se considera incapaz de generar conocimiento pedagógico y por tanto, de que éste sea válido.

- La separación entre teoría y práctica, en la que la práctica se considera una aplicación de la teoría, no existiendo una relación dialéctica entre ellas.

- El aislamiento profesional, por el desarrollo de un modelo metodológico de aula.

- La marginación de los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación, que son olvidados y marginados en el conocimiento formal.

- El impulso del gremialismo, más que del trabajo conjunto para la mejora colectiva.

- El factor de la descontextualización, ya que las soluciones a la práctica son aplicables a cualquier contexto educativo.”

(Imbernón, 2001:33)

Por otro lado, la perspectiva práctica, que concibe el conocimiento como dinámico, que se desarrolla a lo largo de la carrera profesional y que se ve influenciado por la experiencia, que funciona como elemento socializador y contextualizador del conocimiento; y por la formación permanente, que posee una función legitimadora del conocimiento que se pone en práctica.

Imbernón (2001), es partidario de la segunda perspectiva y en torno a la adquisición de un conocimiento profesional válido propone:

- Una formación inicial, que otorgue un bagaje sólido en los diferentes ámbitos que afectan al profesor y a la tarea educativa; la cual será abordada desde un punto de vista global. Generará una actitud interactiva y dialéctica en el profesor que le permitirá asumir la realidad científica, cultural, contextual, psicopedagógica y personal de la acción de enseñar. Asumirá una metodología que fomente la reflexión y la investigación.
- Una práctica educativa que consolide el conocimiento profesional, utilizando la reflexión y el análisis como elementos dinamizadores de dicho conocimiento.
- Una formación permanente que ordene, fundamente, revise y recomponga la relación entre la teoría y la práctica. Que convierta las destrezas básicas en específicas en un intento por adaptarse a la diversidad y al contexto de la enseñanza.

Una concepción particular a la hora de entender el conocimiento profesional de los profesores, es la que establecen Carlgren y Lindblad (1991), al asociar, por un lado, diferentes tipos de conocimiento a diferentes tipos de práctica; es decir, en función del tipo de conocimiento que posean los profesores se generará un tipo de práctica. Por otro lado, establecen también una conexión entre el pensamiento del profesor y el contexto en el que se da ese tipo de pensamiento. Como resultado de estas interacciones el estudio del conocimiento del profesor, pasa por el análisis del impacto del contexto en la acción, dando lugar a una “reflexión en la acción”. Esta es la manera de que el contexto en el que se desarrolla la acción, pase a ser considerado un conocimiento de la práctica, y pueda contribuir al desarrollo del conocimiento teórico base para la práctica de la enseñanza.

1.3. DEL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR AL CONOCIMIENTO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA.

En el ámbito de la educación física y siguiendo la línea clasificatoria propuesta por Shulman (1987), surgen trabajos como los de Griffey, Hacker y Housner (1988), en el que estudian las estructuras de conocimiento en profesores con experiencia, frente a profesores novatos; Ennis, Mueller y Zhu (1991), con un estudio centrado en el análisis del desarrollo del conocimiento de tres grupos de estudiantes a profesores en diferentes cursos del programa de formación; Walkwitz y Lee (1992), que comparan el conocimiento de profesores en prácticas con tutor y sin él; Rink, French, Lee, Solmon y Lynn (1994), con un análisis comparativo en

función de programas de formación diferenciados; Rovegno (1992, a y b), que realiza un estudio con profesores en pre-servicio y en donde describe la adquisición del conocimiento pedagógico del contenido a través de un programa específico; Graber (1995), en el que analiza el tipo de conocimiento de los profesores de educación física en pre-servicio y la influencia del programa de formación que están siguiendo; Griffin, Dodds y Rovegno (1996), en el que describen el conocimiento pedagógico del contenido y cómo se desarrolla, a través de un ejemplo de integración entre el conocimiento pedagógico del contenido y el trabajo táctico en la enseñanza de los juegos.

En esta misma línea, se presenta el trabajo de Schempp (1993), en dónde examina la construcción del conocimiento de un profesor de educación física con 16 años de experiencia. Dentro de este trabajo destaca la importancia de abordar este estudio desde lo cualitativo utilizando técnicas como el estudio de casos, las historias de vida y otras técnicas etnográficas. Este autor considera que el profesor construye su conocimiento a partir del mundo en el que vive; es decir, el proceso de construcción de su conocimiento es un proceso social. Entender el conocimiento de los profesores supone entender la influencia que las dinámicas sociales y ocupacionales tienen en los profesores y en su puesto de trabajo. Como conclusión a su estudio, califica el conocimiento profesional como complejo, con un cuerpo de hechos y teorías basado en la experiencia, procesual, flexible, creativo, memorístico, articulado y asociado.

Con la intención de reconciliar el dilema entre la teoría y la práctica y establecer nexos entre ambos, Ethell y McMenniman (2000), proponen un programa de workshops interactivos desarrollados con 9 estudiantes, a un año de graduarse, en el que a través del visionado de vídeos y entrevistas de profesores expertos, buscan la reflexión grupal, el análisis y el diálogo acerca de su pensamiento. La intención es que se produzca un análisis comparativo entre lo que ellos piensan y las reflexiones que los expertos hacen de la práctica. Estos autores consideran que adquirir conocimiento requiere que los estudiantes aprendan a tomar decisiones y emitir juicios acerca de la práctica de la enseñanza. Las diferentes situaciones de aprendizaje práctico por las que pasan los profesores en pre-servicio, raras veces establecen una relación entre el conocimiento teórico y procedimental.

Otras líneas de trabajo, dentro del ámbito de la educación física, son las que desarrolla Wright (2000) al trasladar la problemática del conocimiento práctico y la discusión entre teoría y práctica a la educación física, donde el conocimiento práctico es juzgado como inferior al académico. De ahí que se prioricen los estudios teóricos frente a los prácticos. Una situación similar, la plantea Reid (1996) cuando analiza el énfasis que tradicionalmente se ha puesto sobre el estudio académico y teórico de la educación física. Este autor considera la intervención práctica como la base a partir de la cual se analiza el papel que juega el conocimiento práctico en la actividad física como materia curricular. Dadas las características inherentes a la práctica de la actividad física y la tradición científica con una visión tecnicista sobre la relación entre la teoría y la práctica, lo único a lo que nos conduce es al conflicto. Concluye este autor, señalando que los criterios sobre el conocimiento de la educación física, se encuentran, básicamente

condicionados por la práctica y que dicho conocimiento no puede ser cuantificado en términos de competencia teórica.

Newell (1990), al igual que Pérez Gómez (1992), Porlán y Rivero (1998) y González Sanmamed (1995), establece una relación entre los tipos de conocimiento y los programas formativos en actividad física, destacando la importancia de integrar los tipos de conocimiento en cualquier propuesta que se haga de los programas de formación.

En una línea similar, Del Villar (1993, 1997, 2001), entiende que el análisis del conocimiento de los profesores pasa por el estudio de las diferentes perspectivas desde las que se asume la formación; es decir, que en función del programa formativo, el cual dependerá a su vez de un determinado paradigma o perspectiva epistemológica, se generará un tipo de conocimiento determinado. Este autor es partidario de situar los modelos formativos del profesor, dentro de los modelos reflexivos que propone el paradigma del pensamiento del profesor (Carreiro da Costa, 1999; Piéron, 1999). Es por esto que, define como componentes de este modelo de formación los siguientes:

- **Conocimiento académico:** compuesto por las bases teóricas y desarrollado a través de la formación inicial. Es un conocimiento externo y desligado de la práctica profesional.
- **Destrezas docentes:** compuestas por las estrategias conductistas que buscan el dominio de las diferentes situaciones que se generan en el aula y que se adquieren en la formación inicial.
- **Conocimiento práctico:** compuesto por las creencias, valores, conceptos teorías y formas de intervenir en la práctica. Está ligado a la acción, es personal y busca la relación entre la teoría y la práctica.

Componentes de la formación del profesor de educación física		
Principios teóricos	Conocimiento académico	Teoría
Destrezas técnicas	Destrezas docentes	Práctica
Reflexión en la acción	Conocimiento práctico	Conexión teoría-practica

Cuadro 1.2. Componentes de la formación del profesor de educación física. Del Villar Álvarez, 1993.

Entre estos componentes, y siguiendo a Zabalza (1991), el cual considera que la base del conocimiento práctico es el proceso de ajuste entre la teoría y la práctica; Del Villar (1997, 2001) establece una relación de complementariedad, al considerar que el conocimiento académico o teórico debe ser completado con el “saber hacer” en la práctica, y de cuya unión resulta el conocimiento práctico, ligado a la acción y altamente especializado.

“El conocimiento práctico no se construye en vacío. La información y los aprendizajes docentes son la base para su construcción.”

(Del Villar, 1997:31)

“El conocimiento teórico, aun siendo importante, debe ser completado con el dominio de las “destrezas docentes”, con el “saber hacer”, con la práctica. (...) El conocimiento práctico, ligado a la acción y altamente especializado, es la unión entre la teoría y la práctica, el conocimiento académico y las destrezas docentes.”

(Del Villar, 2001:177)

Teniendo en cuenta lo altamente especializado del conocimiento del profesor, Del Villar (2001), señala que se puede considerar al profesor de educación física como un técnico y entender su trabajo desde el punto de vista de la racionalidad técnica. Concepción con la que no está de acuerdo porque sería incompleta, ya que se debe incluir en ella la idea del profesor que posee capacidad de análisis sobre lo que sucede en su aula, situándonos en un modelo de enseñanza más dinámico, en donde analiza y reflexiona en la acción y sobre la acción, las consecuencias de su intervención en el aula.

Partiendo de los estudios realizados por Piéron (1982), Siedentop (1983), Carreiro da Costa, (1988) y Delgado Noguera (1990), en donde se analizan las conductas de los profesores de educación física en el aula, Del Villar (1993), centra su trabajo en el desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física. Este autor identifica el conocimiento práctico con el conocimiento profesional (Del Villar, 1997), al que define como:

“Tipo de “saber” que debe ir formándose a partir del análisis de la propia práctica.”

(Del Villar, 1993:17)

“Cuerpo de conocimientos sólido, desde el cual los profesores describen y justifican su propia práctica educativa.”

(Del Villar, 1997:31)

A la hora de caracterizarlo, lo hace de la siguiente manera:

“Personal; particular, está contextualizado; parte desde la experiencia; está ligado a la acción; es adaptativo; está cargado de ideología.”

(Del Villar, 1993:18)

Dentro del análisis que este autor propone de la función docente, parte de la dualidad entre la conducta docente y el pensamiento docente, ya que considera que un profesor eficaz en el aula lo es si domina un repertorio de destrezas docentes y si es capaz de analizar y reflexionar sobre las decisiones adoptadas. Es por ello que, un profesor debe actuar tanto como técnico, dado que debe instruir técnicamente a sus alumnos, y como sujeto reflexivo, racional que toma decisiones y emite juicios; es decir, que su pensamiento orienta y guía su conducta.

Él, define las **destrezas docentes** como el conjunto de conductas técnicas que realiza el profesor en el aula y que le permiten enseñar con mayor eficacia. Dentro del estudio de éstas, destacan Siédentop (1983), Piéron (1988) y Delgado Noguera (1990), considerados como los principales impulsores del modelo competencial en la formación de profesores de educación física. Estos autores consideran que, las que más contribuyen a la calidad de la enseñanza son:

- **Presentación de las tareas de enseñanza.** Con ella el profesor debe intentar que los alumnos comprendan las propuestas, mediante la facilitación de las características y los objetivos de la misma. Es la situación en la que el profesor explica y/o demuestra, y el alumno escucha y observa. Para Ruiz Pérez (1994), las condiciones de esta presentación de tareas son: motivación, significación, transferencia, activación, atención y vigilancia. Del Villar, (2001) señala que con la información inicial que damos, buscamos: ganar la atención de los alumnos, introducir la tarea, explicar la tarea y motivar a la tarea.
- **Corrección de la ejecución de los alumnos.** Se puede definir como la información que se le da, a los alumnos, relativa a la adquisición o ejecución de una habilidad. Se considera como una de las funciones más complejas, ya que es necesaria tanto para informar al alumno cómo está realizando las tareas, como para reforzar la ejecución correcta, como para incentivar a que se continúe con el aprendizaje. Es una acción que implica dos fases, por un lado la observación de la ejecución y por otro la emisión de la corrección. La observación ha de ser focalizada, dirigida a aspectos específicos de la ejecución y unida a un diagnóstico o identificación del error. La emisión de la corrección se realiza una vez finalizada la observación y el profesor ha de tomar la decisión de si proporciona una información específica y técnica, o si la información es de refuerzo.
- **Aprovechamiento del tiempo de práctica motriz.** Tiene que ver con el tiempo que el alumno necesita practicar para aprender la realización de una habilidad. Se utiliza como indicador de la competencia docente del profesor. Del Villar (2001), lo define como el tiempo que el alumno dedica a la práctica motriz, en el cual se han tenido que eliminar el tiempo dedicado a la organización de las actividades y a la presentación de las tareas. El profesor deberá garantizar que el alumno emplea todo su tiempo en la práctica de

las tareas de enseñanza relacionadas directamente con el objetivo de enseñanza.

- **Organización del aula de aprendizaje.** Son un conjunto de procedimientos que el profesor desempeña con la intención de optimizar la comunicación con el alumno, distribuirlo en el aula en función de las actividades programadas y del material a utilizar, gestionar el material para la óptima utilización del mismo, evitar la aparición de conductas de indisciplina.

Para Del Villar (1993, 2001), analizar por completo las funciones docentes del profesor de educación física, supone abordar los contenidos del conocimiento práctico, ya que así conoceremos sobre qué focaliza su atención. Respecto a estos contenidos hace una revisión desde Elbaz (1983), pasando por Shulman (1987) y Medina (1989), hasta hacer su propia propuesta en base a un estudio realizado con profesores de educación física en formación (1993) y que conectan con las funciones del profesor a través de las destrezas docentes:

- Planificación de la sesión,
- La tarea de enseñanza,
- La intervención didáctica,
- La organización del aula,
- El control y gestión del aula,
- La motivación.

Vizueté (2003), define el conocimiento profesional como un conocimiento complejo y en parte implícito que integra saberes epistemológicamente diferentes. Está compuesto por:

- conocimiento académico o proposicional, el cual se adquiere en los centros de formación.
- conocimiento práctico o fruto de la experiencia, que se desarrolla en la práctica de la enseñanza.

Dentro de la conceptualización de este autor, debemos destacar la matización que hace acerca de estos componentes. Considera que a la hora de estudiar el conocimiento, debemos tener en cuenta las concepciones o creencias que los profesores tienen, ya que éstas actuarán como filtros al poseer una importante carga valorativa, que hará que la interpretación de la realidad y los conocimientos adquiridos sea diferente. Es decir, previo a la formación inicial, los profesores poseen creencias e ideas que pueden permanecer o modificarse a lo largo de esa formación inicial o cuando comienza su experiencia práctica; de ahí que sea necesario estudiarlas para una mejor comprensión de los comportamientos docentes. Estas concepciones y conocimientos son:

- Concepciones sobre la naturaleza de la educación física.
- Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la educación física.

- El conocimiento del contenido de la materia a enseñar.
- El conocimiento didáctico del contenido.

Gil Madroa (2002), nos habla desde la conceptualización en el maestro de educación física. Entiende que el conocimiento profesional no sólo presenta un carácter teórico sino que también práctico y que ambos deben darse de modo simultáneo. Considera que podemos descifrarlo en “saber” y “saber hacer”, interpretando esto como ciencia y arte respectivamente.

“El conocimiento profesional de los profesores de educación física, integra, o al menos debería integrar, proposiciones teóricas y modos técnicos que dirigen y pueden optimizar su actuación en la práctica en la sala-gimnasio, ya que el conocimiento de las distintas materias que conforman la educación física como el conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos tienen mucho que aportar a la mejora de la práctica de la enseñanza del área”.

(Gil Madroa, 2002:309)

De los dos componentes en los que él divide el conocimiento profesional (saber y saber hacer), destaca el papel básico y fundamental del conocimiento práctico o “saber hacer”, siendo éste el que emana de la experiencia proporcionada por el análisis crítico y reflexivo de la práctica educativa; y motor fundamental del desarrollo profesional.

“El conocimiento práctico de los profesores estaría referido a conocimientos e ideas que cada profesor va formando desde su experiencia personal, filosofía personal, ritual e imagen, conocimiento que se va incorporando a los profesores que intentan conectar su pasado, presente y futuro profesional de la enseñanza de la educación física.”

(Gil Madroa, 2002:302)

Todo ello contribuirá a la mejora de la práctica educativa, en el contexto y comunidad educativa correspondiente.

“En este sentido entendemos por desarrollo profesional el conjunto de acciones y procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales de los maestros y maestras que sean capaces de llevar a cabo innovaciones en las situaciones educativas.”

(Gil Madroa, 2002:308)

1.4. EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL ENTRENADOR DEPORTIVO.

La evolución que nuestra revisión ha seguido hasta ahora, parte del análisis y conceptualización del conocimiento profesional, desde el ámbito de las profesiones con los trabajos de Schön (1998), pasando por el mundo de la educación en general, hasta los estudios específicos realizados en educación física.

Llegado este momento, consideramos oportuno, abordar la pregunta que nos planteábamos inicialmente de si todo lo que se hablaba del tema en educación física se podía trasladar al ámbito del rendimiento deportivo. Para ello hemos estructurado este apartado en función de las diferentes líneas de investigación que se han seguido para estudiar, de una manera u otra, todo lo relacionado con el conocimiento profesional del entrenador deportivo.

1.4.1. Estudios sobre las diferencias entre el conocimiento del profesor de educación física y el del entrenador deportivo.

Tal y como hemos reflejado en la introducción de este marco teórico, siguiendo las palabras de Matveiev (1993), las diferencias que pueden surgir entre el proceso de entrenamiento deportivo y de enseñanza de la educación física, se sitúan a nivel de los métodos utilizados, dada la necesidad en el entrenamiento deportivo, de conseguir mayores rendimientos orgánicos de los deportistas. Esta cuestión es también comentada por Ibáñez (1996), al señalar que en función del ámbito o contexto en el que se desarrolle el entrenamiento deportivo, éste, va a condicionar y mediatizar el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, no es lo mismo desarrollar un trabajo de entrenamiento deportivo con finalidades lúdico-recreativas, que de desarrollo integral del sujeto, que de obtención de un resultado motriz o deportivo.

De manera pormenorizada, Ibáñez y Medina (2000), afirman que a partir de la línea de investigación iniciada por Delgado (1990), en la que se trabajaba sobre la formación y actualización del profesor de educación física y que posteriormente se consolidó como grupo de investigación de la Junta de Andalucía, integrándose de manera novedosa el estudio de la formación del entrenador; varias han sido las investigaciones en las que se han analizado ambos contextos formativos (Delgado, 1990; García Ruso, 1992; Del Villar, 1993; Fraile, 1993; Fraile, 1995; Medina, 1995; Ibáñez, 1996; Yagüe Cabezón, 1998; Ibáñez, 1998; Ramos, 1999; Castejón, 1999; Fuentes, 2001; González Valeiro, 2001; Moreno, 2001; Toja, 2001; Sanz, 2003; Jiménez Fuentes-Guerra, 2003; entre otros.)

Como conclusiones de esta línea de investigación, señalan que a pesar de existir puntos en común, se han encontrado diferencias tales como: los objetivos o resultados a alcanzar, las características y peculiaridades de su desarrollo profesional, los contenidos a transmitir y los métodos a aplicar. Así y todo, muchos de los trabajos que se han desarrollado en los últimos años han tomado como referencia para estudiar y analizar las conductas y el pensamiento de los entrenadores, todo el trabajo que procede de la educación en general y de la educación física en particular, dada la similitud entre los procesos formativos y los modelos de profesorado de educación física y los modelos de entrenador.

Estudios como los de Tharp y Gallimore (1976) y Horm (1987), sugieren que la enseñanza y el entrenamiento tienen el mismo proceso básico y los mismos tipos de conocimiento. En una línea similar se sitúan Gould, Krane, Giannini y Hodge (1990), al señalar que profesores de educación física y entrenadores poseen fuentes de conocimiento comunes: la experiencia práctica y la gestión de sus habilidades. Estos autores, aun considerando que existen puntos en común, señalan que tradicionalmente se ha cometido un error al identificar el conocimiento y las necesidades de los entrenadores con las de los profesores de educación física. Son conscientes de que de los procesos formativos de los profesores se puede aprender mucho, pero creen que la formación de los entrenadores debería responder a sus necesidades (y no a las que los profesores creen que tienen), las cuales tendrían que ser identificadas para poder, posteriormente, diseñar programas específicos de formación.

1.4.2. Estudios sobre el entrenador experto.

Como propuesta para la identificación de estas necesidades, plantean hacerlo a través del estudio del entrenador experto (Gould, Krane, Giannini, Hodge, 1990; Samela, Draper y Laplante, 1993; Thomas, 1994; Samela, 1994; Saury y Durand, 1995; Jones, Housner y Kornspan, 1995, 1997; Bloom, Schinke y Samela, 1997; entre otros), siguiendo la línea del paradigma “experto-principiante”, utilizado en el ámbito de la pedagogía de las actividades físico-deportivas (Griffey y Housner, 1991; Piéron, 1982c; Piéron y Cloes, 1981; Piéron y Delmelle, 1982; Graham, Hopple, Manross y Sitzman, 1993). Con la intención de buscar las necesidades emergentes de la práctica y sobre todo que respondan al carácter específico del entrenamiento deportivo, ya que para ellos el estilo del entrenamiento dependerá de la experiencia y de la observación de entrenadores de éxito (Samela, 1996); Gould, Krane, Giannini y Hodge (1990), realizaron un estudio con 130 entrenadores de élite americanos. Como resultados más destacados señalamos sus fuentes de conocimiento, en donde los clinics y los seminarios ocupan el primer lugar, les sigue la prensa específica, el visionado de vídeos y en último lugar el hablar con otros entrenadores y asistir a competiciones. El cuerpo de conocimientos al que dotan de mayor importancia en el desempeño de su trabajo son las habilidades y estrategias propias del deporte, en menor medida sitúan las ciencias del deporte afines como la fisiología, la psicología y la biomecánica. Las experiencias que más les han ayudado en su desarrollo profesional son: la experiencia de otros entrenadores internacionales, el conocer las ciencias del deporte, el tener un mentor, la psicología del deporte y su propia experiencia, el entrenar ellos mismos. Estos datos fueron interpretados en función del tipo de deporte (individual-colectivo, abierto-cerrado), de los años que los entrenadores llevan trabajando, del sexo y de la formación inicial (formación universitaria relacionada con las ciencias de la actividad física y el deporte o formación deportiva en exclusiva). Las diferencias se situaron a nivel de la experiencia de los entrenadores y de la formación inicial.

En una línea similar, (paradigma experto-principiante) encontramos el estudio de Bloom, Samela y Schinke (1995), en el que estudiaron las recomendaciones que 21 entrenadores expertos, daban acerca del proceso de

formación de jóvenes entrenadores. En consonancia con Gould, Krane, Giannini y Hodge (1990), Samela (1994) y Côté, Samela, Trudel, Baria, Russell (1995), destacan las siguientes recomendaciones como elementos que mejor contribuyen al proceso de formación de los entrenadores:

- Clinics, seminarios y simposiums,
- Experiencia transmitida en directo,
- Observación pasiva de otros entrenadores,
- Desarrollo de un programa con mentor.

Otro autor a destacar, dentro de lo que se concibe como entrenadores de éxito, es Martens (2002), quien señala como clave del éxito de un entrenador la filosofía con la que conciba el entrenamiento:

“Por filosofía entiendo las creencias o principios que guían las acciones que emprende. Es el fundamento sobre el que se van a erigir todos sus conocimientos sobre ciencia del deporte, gerencia deportiva y técnicas y tácticas. Su filosofía como entrenador determinará cuan sabiamente empleará estos conocimientos.”

(Martens, 2002:9)

Los conocimientos que señala este autor, procederán tanto de materiales teóricos (libros y manuales) como de la observación del trabajo de otros entrenadores y de hablar con ellos, además de la experiencia personal que será analizada y reflexionada para poder adecuarse a las experiencias; es decir, a las necesidades y características de cada situación. Para Martens (2002), un entrenador de éxito será aquel que:

“Puede asimilar nuevas aptitudes que son lo bastante flexibles como para cambiar los viejos usos cuando es preciso el cambio, que pueden aceptar la crítica constructiva y que pueden evaluarse críticamente a sí mismos.”

(Martens, 2002:9)

1.4.3. Estudios sobre los componentes de la formación de los entrenadores.

Atendiendo a las necesidades de formación de los entrenadores, varios autores, han definido los contenidos y/o conocimientos que se deben incluir para que puedan desarrollar de manera correcta su rol pedagógico, técnico, organizador y estrategia interactivo (Moreno, 1997). Es decir, partiendo del modelo de formación del entrenador, han intentado definir los componentes de su conocimiento profesional. Araújo (1994) señala que con la formación del entrenador se debe pretender que: adquiera conocimientos (“saber”), que domine

técnicas y destrezas (“saber hacer”) y que transforme positiva y continuamente sus actitudes (“saber estar”).

En el caso concreto de los trabajos de Ibáñez (1996, 1997) e Ibáñez y Medina (2000), establecen un paralelismo a partir de los modelos de profesor y entrenador propuestos por Zeichner (1983) y Tausch (1977), (citados por Ibáñez y Medina, 2000); y a partir de los cuales establecen una correlación que da como resultado la siguiente tipología:

“- Los modelos conductistas y tradicional-oficio, estarían impregnados de una alta carga autocrática (alta dirección y menosprecio).

- El modelo personalista estaría sujeto a una dirección pero tendente a generar un clima de aprecio relacional.

- El modelo orientado a la indagación, no se sustentaría en una alta dirección y control de la actividad (neutralidad), permitiendo la aparición de aprecio y calor emocional en la relación.

- La actitud permisiva, de dejar hacer, no tiene una relación directa con los modelos planteados por Zeichner, debido a que se trata de un posicionamiento, una actitud individual del profesor/entrenador, pudiendo darse en cualquiera de los modelos anteriormente descritos.”

(Ibáñez y Medina, 2000:42)

Además de establecer esta correlación, Ibáñez (1996, 1997) considera que existen una serie de variables que afectan al establecimiento de los modelos de entrenador. Estas son:

- La actitud ante el entrenamiento; es decir, la personalidad del entrenador, si es permisivo, si es democrático o si es autoritario.
- La formación del entrenador; si es academicista, autodidacta o un jugador adaptado.
- El proceso de planificación; si es rígido en sus planificaciones, si es flexible, si improvisa.
- La implicación profesional; si es profesional, pseudo-profesional o no profesional.

Como resultado de la influencia de estas variables y de la correlación entre los modelos de profesorado y del entrenador, Ibáñez (1996) establece seis modelos de entrenador deportivo:

1. El entrenador clásico.
2. El entrenador tecnócrata.
3. El entrenador creativo.
4. El entrenador colaborativo.
5. El entrenador dialogador.

6. El entrenador inconformista.

A partir de estas clasificaciones Ibáñez (1996) establecerá nuevas relaciones entre los modelos de formación del entrenador y del profesorado de Educación Física, porque será con estos últimos con los que se presenten mayores similitudes, dada la especificidad de los contenidos a transmitir, aunque será en los procesos de desarrollo profesional en donde se encuentren las principales diferencias.

Atendiendo a las diferencias relativas al proceso de desarrollo profesional, y dentro del alto rendimiento deportivo, Sánchez Bañuelos (1994) señala que en dicho proceso, será necesario poner en práctica varias dimensiones de conocimiento y así obtener una acción del entrenador efectiva. Estas dimensiones serán:

- **Dimensión psicopedagógica:** son el conjunto de relaciones que se establecen en la práctica deportiva, entre el entrenador y el deportista, de manera consciente e intencionada, con la intención de conseguir el objetivo del entrenamiento.
- **Dimensión técnica:** tiene que ver con el conocimiento de las funciones y “saberes” que todo entrenador debe poseer para la consecución del objetivo específico del entrenamiento; es decir, la mejora del rendimiento orientada hacia la forma para la competición.
- **Dimensión de coordinador y líder:** dada la necesidad de articular su trabajo con el resto del equipo técnico, a favor de la consecución de los objetivos.
- **Dimensión de gestor y manager:** referente a la toma de decisiones y gestión de aspectos organizativos, económicos, publicitarios, etc.

Este autor, considera que el entrenador de alto rendimiento, debe conocer y formarse en estas dimensiones, porque le permitirán desarrollar sus funciones como tal, utilizándolas para ello de manera interrelacionada ya que, Sánchez Bañuelos (1994), no considera que una sea más importante que las otras, si no que su uso prioritario, se realizará en función de las necesidades de cada momento. Así y todo considera que existe una dimensión, no profesional, que influye en las anteriormente señaladas y que hace que el entrenador ejerza un nuevo rol: el afectivo. Esta dimensión será la **personal**.

Para Moreno y Del Villar (2004), los procesos de desarrollo profesional de los entrenadores les supone estar permanentemente actualizados en lo que se refiere a:

“- El conocimiento específico que se genera del análisis y observación sistemática del comportamiento técnico-táctico del deportista en competición.

- El conocimiento que las Ciencias del Deporte proporcionan a la modalidad deportiva concreta.

- El conocimiento acerca del desarrollo de las destrezas didácticas para dirigir el proceso de entrenamiento o enseñanza deportiva, especialmente las relacionadas con la dirección de grupos deportivos."

(Moreno y Del Villar, 2004:180)

Esta actualización debe realizarse a través de la propia experiencia, la cual proporcionará un conocimiento ligado a la acción, personal, profesional, que integra teoría y práctica, que responde a las características contextuales del propio deporte y que incluye creencias y valores, teorías y conceptos, así como formas de intervención en la práctica.

"La génesis del conocimiento práctico surge del intercambio de experiencias entre el entrenador y las múltiples dimensiones de la situación de entrenamiento. De este flujo de intercambios recíprocos que provienen, tanto del medio psicosocial del entorno de entrenamiento, como de la estructura mental del propio técnico que percibe e interpreta su propia práctica, surge un conocimiento profesional, cargado de ideología, y que orienta y configura la acción del entrenador."

(Moreno y Del Villar, 2004:182)

Según Prata (1998), el proceso de desarrollo profesional, debe permitir articular los conocimientos teóricos en la práctica. Los conocimientos de la formación inicial, de carácter científico, representan una pequeña parte de las acciones y no garantizan el éxito. Se convierten en indispensables si se saben plasmar en la acción, combinándolos con lo que el autor denomina "saberes intuitivos", los cuales son fruto de la experiencia y del "saber hacer", que identifica con las habilidades pedagógicas. La relación entre la teoría y la práctica será resultante de la reflexión sobre la acción; es decir, sobre las dudas, los fracasos, los éxitos, etc.

Delgado Noguera (1994, 2004), considera que el proceso de desarrollo profesional de los entrenadores, se inicia en el momento en que se acaba la formación inicial, la cual ha de ser necesaria para ser entrenador, pero que aun siendo muy importante, no lo es menos la formación permanente y actualizada para que dicho proceso sea exitoso. Este autor considera que la formación de un técnico deportivo debe entenderse de manera tridimensional: como persona, que además se relaciona; como ser social y como técnico. Teniendo en cuenta esto, la formación debe componerse de una serie de competencias: un conjunto de conocimientos, unas habilidades y características personales. Dichas competencias, el entrenador las puede adquirir bien a través de la formación inicial, bien a través de la experiencia práctica; pero se ha de tener en cuenta una de sus características principales y es que no pueden ser entendidas desde el punto de vista conductual, sino que el componente cognitivo es el más importante; de ahí que el análisis que de ellas se haga, tendrá un carácter vivenciado, interpretativo y

reflexivo, permitiendo que la formación se actualice y se alcance el éxito en el proceso.

Delgado Noguera (1994, 2000), ha centrado parte de sus estudios en el análisis de los comportamientos docentes del entrenador, ya que considera que muchas de las tareas que realiza el entrenador son similares o están relacionadas con la docencia, con la enseñanza. Este tipo de trabajo responde a la concepción de la formación de los entrenadores desde el modelo técnico y al paradigma de investigación proceso-producto. En consonancia con lo que señalan Del Villar y Fuentes (1999) y Del Villar (2001) los comportamientos docentes del entrenador son el conjunto de conductas didácticas realizadas durante el desarrollo de las sesiones de entrenamiento y competición de un deporte y que permiten trabajar con mayor eficacia. Para Delgado (1994, 2000), el análisis de dichas conductas le permite:

- Describir lo que sucede en el entrenamiento y comprender la complejidad del acto.
- Diagnosticar y valorar las competencias del entrenador, para así mejorar los procesos formativos, tanto iniciales como permanentes, y ser más eficaces en su trabajo.
- Conocer la conducta del deportista en base al comportamiento del entrenador.
- Favorecer una actitud crítica y reflexiva de mejora profesional.
- Investigar sobre la enseñanza y entrenamiento deportivo.
- Conocer el pensamiento del entrenador y del deportista respecto a sus comportamientos en el entrenamiento.
- Utilizar los resultados obtenidos del análisis para mejorar en la competición.

Con la intención de optimizar el estudio y análisis de estas conductas destaca como variables más importantes las siguientes:

- **El tiempo de práctica motriz:** relacionado con el aprovechamiento del tiempo útil o con el tiempo de atención y organización de la clase.
- **La forma de dar las instrucciones:** tiene que ver con la claridad, la adecuación la estructuración de la información inicial de cada una de las tareas y de la organización.
- **La aplicación de las correcciones:** cantidad y calidad de los feedbacks: es decir, conocimiento de la ejecución y de los resultados.
- **Los aspectos organizativos:** forma de estructurar el grupo de trabajo, posición y evolución del mismo, control de la actividad de entrenamiento, adecuación de la posición del entrenador.

- **Otros factores como clima social del entrenamiento y la motivación.**

Estas variables poseen un paralelismo con las destrezas docentes, definidas por Siedentop (1983), Piéron (1988) y Delgado Noguera (1990), desde el ámbito de la educación física, y a las que correlacionan con niveles óptimos de aprendizaje y eficacia docente.

La mayoría de los estudios, que hemos revisado, se han centrado en el análisis de los comportamientos del entrenador y, éstos, han seguido dos vías diferenciadas: por un lado los que directamente han estudiado y analizado las destrezas docentes, siguiendo el paralelismo anteriormente señalado; y por otro lado, los que han estudiado el comportamiento del entrenador en situación de competición y/o de entrenamiento, pero no sólo desde el punto de vista didáctico. Para ambas vías, la observación ha sido la técnica y/o la metodología fundamental a la hora de la recogida de información; dando lugar a la creación de instrumentos específicos para el análisis del comportamiento del entrenador, bien en situación de competición, bien en situación de entrenamiento.

Los sistemas de observación han diferido en función de si la situación deportiva se daba en situación de entrenamiento o en situación de competición. Como ejemplo de sistemas de observación de las situaciones de competición encontramos, entre otros: el LOCOBAS (Sistema lombardo de análisis de la conducta del entrenador), desarrollado por Lombardo (1989); el C.O.S.G. (Sistema de observación del entrenador en juego), desarrollado por Trudell, Côté y Bernard (1996); etc. En situación de entrenamiento, destacamos los siguientes sistemas: ASUOI (Sistema de observación de la Universidad del Estado de Arizona), desarrollado por Lacy y Darst (1989); el CBORS (Sistema de registro de observación de comportamientos en los entrenamientos), desarrollado por Tannehill y Burton (1989); el SCOL (Observación sistemática del entrenador), desarrollado por Tharp y Gallimore (1976); el CBAS (Coach behavior assesment system), desarrollado por Smith, Smoll y Hunt (1977), etc.

Mesquita (1997), en una línea similar a la de Delgado Noguera (1994, 2000), Del Villar (2001), Del Villar y Fuentes (1999), Piéron (1999), habla de competencias del entrenador, como del conjunto de capacidades específicas que permiten al entrenador ser competente y que se centran en tres dominios básicos: **conceptual, comunicativo y técnico**. El dominio **conceptual** hace referencia a la serie de conocimientos sobre la modalidad deportiva que permiten integrar el proceso de entrenamiento deportivo y la preparación de los jugadores; donde el entrenador es un mediador entre los contenidos del entrenamiento y los deportistas. Identifica este dominio con el ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? señalados por Carreiro da Costa (1996) en la formación del profesorado. El dominio **comunicativo**, destacado también por Leith (1992), Martens (1999) y Hotz (1999), se refiere a las habilidades comunicativas del entrenador y que según Mesquita (1996), éste debe dominar a dos niveles: genérico y específico. Este dominio le permitirá al entrenador construir un buen espíritu de grupo, resolver conflictos, generar autonomía en la toma de decisiones, saber hablar, saber escuchar, saber hacer preguntas, saber estimular la comunicación, tanto verbal como no verbal. El dominio **técnico**, hace referencia a las habilidades y destrezas

pedagógicas por parte del entrenador y fundamentales en el proceso de formación del entrenador.

1.4.4. Estudios comparativos de entrenadores de éxito.

En consonancia con el interés por analizar los comportamientos del entrenador utilizando elementos sistematizados de observación, surge una línea de estudio en las que se busca comparar los comportamientos de entrenadores con éxito frente a entrenadores que no han tenido tanto éxito. En esa dirección encontramos trabajos como los de:

- Tharp y Gallimore (1976), en lo que constituye uno de los referentes principales de esta línea de estudio, analizaron el comportamiento, durante 15 sesiones, de John Wooden, entrenador de baloncesto de U.C.L.A. A partir de este trabajo, y con el mismo instrumento de análisis, surgieron otros como los de Williams (1976) y Langsdorf (1979), (citados por Rodríguez, 1997).
- Claxton (1988), que describe y analiza el comportamiento de 9 entrenadores de tenis (cinco con más éxito y cuatro con menos éxito, en función de los logros conseguidos a lo largo de su carrera) utilizando el ASUOI (Arizona, State University Observation Instrument; Lacy y Darst, 1989). El comportamiento de instrucción fue el más observado.
- Markland y Martinek (1988), que examinan la naturaleza del feedback en entrenadores de voleibol, concretamente dos con más éxito y dos con menos éxito, tomando como referencia los porcentajes de partidos ganados y perdidos en la liga regular. Utilizando el Cole-DAS (Cole Descriptive Analysis Sistem; Cole, 1979), concluyen señalando que los entrenadores más exitosos, utilizan mayor variedad de feedback que los otros.
- Segrave y Ciancio (1990), que utilizando el CBRF (Coachin Behavior Recording Form; Langsdorf, 1979) analizaron los comportamientos de un entrenador de éxito (logros conseguidos a lo largo de su carrera) durante 20 sesiones de entrenamiento. La instrucción es el comportamiento mas utilizado y a nivel de diferencias, la edad y el nivel de desarrollo de los deportistas, son las variables que intervienen en la modificación de la conducta del entrenador.

1.4.5. Estudios sobre pensamiento de los entrenadores.

Como señalamos anteriormente, la mayoría de los estudios que hemos encontrado hacen referencia al análisis de los comportamientos de los entrenadores o al estudio de los procesos de formación; pocos han sido los que han hecho referencia específica a nuestro objeto de estudio: el conocimiento profesional. El analizar el comportamiento del entrenador, nos proporciona una visión externa del conocimiento práctico, pero si tenemos en cuenta dos de sus características: tácito e implícito; nuestra pregunta es: ¿cuántos de los entrenadores observados son

conscientes de sus habilidades y de cómo las gestionan en el entrenamiento?, y algo también importante: ¿cómo pueden analizarlas y reflexionar para mejorar?

Dentro de los pocos estudios específicos sobre conocimiento profesional de los entrenadores, encontramos el realizado por Langley y Knight (1996). Estos autores entienden el conocimiento práctico dentro de la actividad que están desarrollando, de ahí que exista un conocimiento práctico específico de las situaciones deportivas. Siguiendo a Fenstermacher (1994) consideran que el conocimiento práctico es un concepto general que engloba a otros como el estratégico y el de rendimiento, los cuales ocupan un lugar destacado en las actividades físicas. El primero (estratégico), está relacionado con procesos de toma de decisiones y con solución de problemas. Paris, Lipson y Wilson (1983), sugieren que éste, posee tres componentes: declarativo, procedimental y condicional, y que en el ámbito del rendimiento deportivo representan los componentes más apropiados del conocimiento práctico. El segundo (rendimiento) es definido como el saber cómo hacer algo (Fenstermacher, 1994) y se refiere a un conocimiento de tipo procedimental. Langley y Knight (1996), afirman que estos dos componentes (estratégico y rendimiento) son interactivos; es decir, actúan de manera integrada, pero para su estudio es mejor separarlos, ya que permiten una mejor comprensión.

En la línea de la especificidad del conocimiento que marcan estos autores (Langley y Knigh, 1996), se sitúan Saury y Durand (1995), los cuales a través de un estudio sobre el conocimiento práctico de entrenadores expertos en vela, consideran que las situaciones a las que deben hacer frente los entrenadores poseen un carácter complejo, incierto, dinámico y singular, de ahí que los procedimientos que éstos desarrollen deban responder a estas características, siendo la interacción con los deportistas uno de los principales motivos de desajuste entre su acción y la realidad.

Baria, Samela, Côté, Russell, Moraes, Baier, Ping, Pristarincha, (1993), en un estudio realizado sobre el conocimiento entrenadores de gimnasia de diferentes países, señalan que la experiencia, como fuente de conocimiento es más usada que los principios teóricos de entrenamiento (Gould, Giannini, Krane y Hodge, 1990). Así y todo, los entrenadores chinos y brasileños confían más en cursos y workshops; la razón de esta discrepancia puede residir en la diferente formación inicial que reciben. En general, presentan homogeneidad en cuanto a su conocimiento declarativo y procedimental, las diferencias las sitúan a nivel de metacognición, el cual depende de la experiencia de los entrenadores. A través de la comparación entre una situación de competición y de entrenamiento, señalan que en competición los entrenadores se ocupan más del material y del equipamiento que de la interacción con los deportistas. Se destaca la importancia de la relación entre los entrenadores y las gimnastas y señalan que ésta, tiene un carácter paternalista, como si de padres e hijos se tratara.

Cushion, Armour, y Jones (2003), en una revisión realizada sobre las investigaciones en desarrollo profesional de los entrenadores, destacan la observación de otros entrenadores, el uso de mentores y la reflexión crítica de la práctica como las fuentes primarias de conocimiento para los entrenadores.

Moreno y Del Villar (2004) señalan la importancia de analizar el pensamiento del entrenador, ya que condiciona la actuación e influye en su comportamiento (Jones, Housner y Kornspan, 1997). Respondiendo a la necesidad de estudiar el pensamiento práctico de los entrenadores, se busca acceder a los procesos de pensamiento tanto en lo que se refiere a sus decisiones preactivas como las interactivas.

Al igual que sucede con el estudio de los comportamientos del entrenador, en esta línea, también se ha buscado el paralelismo entre los ámbitos de la educación física y del entrenamiento deportivo. De ahí que la mayoría de los estudios se sitúen en los dos enfoques propuestos por Elbaz (1983) para el estudio del pensamiento del profesor:

- El enfoque empírico: a través del cual se busca comprender las actividades de la enseñanza.
- El enfoque interpretativo: que considera que los estudios de pensamiento poseen un fin en sí mismo y en el que se da importancia a los procesos reflexivos como guía y orientación de la conducta.

Esta relación paralela, se ha visto reforzada con los estudios de Jones, Housner y Kornspan (1995) en los que después de comparar el conocimiento y las estrategias cognitivas empleadas por entrenadores con y sin experiencia, en la planificación de sesiones (decisiones preactivas) con un contenido concreto, reflejan que no existen a penas diferencias con el estudio realizado por Griffey y Housner (1991) en educación física.

Respecto a las decisiones interactivas, además del trabajo de Jones, Housner y Kornspan (1997), en el que estudiaron tanto las decisiones preactivas (planificación) como la interactivas (comportamiento) con 10 entrenadores de baloncesto con experiencia y 10 novatos, demostrando la existencia de un vínculo entre ambas; tenemos trabajos como los de Côté, Samela, Trudel, Baria y Russell (1995), que suponen una referencia en el estudio de las decisiones interactivas. Estos autores, en base a las entrevistas realizadas a entrenadores expertos en gimnasia, plantearon un modelo de entrenamiento en el que recogen las variables que se manejan en el proceso de entrenamiento deportivo:

- Competición, organización y entrenamiento; como componentes centrales.
- Características del entrenador, características personales y nivel de desarrollo de las mismas en los deportistas y factores contextuales; como componentes periféricos.
- Objetivos e idea del entrenador sobre el deportista; como componentes adicionales.

Tomando como referencia este planteamiento, Côté, Samela y Rusell (1995 a, b), buscan identificar y conceptualizar los conocimientos de entrenadores expertos en gimnasia, tanto en situación de entrenamiento como de competición. Diferenciaron cinco categorías:

- Tiempo empleado en el entrenamiento.
- Estilo de intervención.
- Destrezas técnicas.
- Destrezas mentales.
- Simulación de la competición.

En esa misma línea, Gilbert, Trudel y Haughian (1999), mediante un estudio de casos con entrenadores de hockey hielo, analizaron las decisiones interactivas durante la acción de juego. Como resultado obtuvieron las decisiones más frecuentes: hablar con los deportistas y sustituirlos. Con estas acciones buscaban fundamentalmente: aportar feedback, organizar, motivar, disciplinar y observar. Como conclusión de este estudio, estos autores definieron 21 factores de los que dependerá la toma de decisiones del entrenador y que han organizado en dos subcategorías:

- **Información de campo:** referida a los factores que el entrenador puede atender durante el juego y que a su vez contiene dos categorías, información objetiva e información subjetiva.
- **Conocimiento del entrenador:** referida al conocimiento de los jugadores por parte del entrenador y al conocimiento que el éste posee del juego en sí. Las dos categorías en las que se divide son: conocimiento del juego y conocimiento de los jugadores.

Una propuesta interesante a la hora de estudiar los componentes del conocimiento práctico de los entrenadores, es la que hacen Moreno y Del Villar (2004), partiendo de la clasificación dada por Medina y Domínguez (1989) para el conocimiento práctico de los profesores. Medina y Domínguez (1989), dividen dicho conocimiento, en siete componentes, a los que Moreno y Del Villar (2004), en un intento una vez más por establecer paralelismo entre el profesor y el entrenador, asocian ejemplos de la acción y del pensamiento del entrenador, para así analizar la temática y características de la reflexión del mismo. A continuación, mostramos una tabla en la que aparecen los componentes definidos por Medina y Domínguez (1989) y la propuesta de Moreno y Del Villar (2004) para los entrenadores:

COMPONENTES (Medina y Domínguez, 1989)	EJEMPLOS (Moreno y Del Villar, 2004)
<p>CONCEPTOS: abstracciones y significados sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde los cuales se organiza y profundiza en dicha actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de tareas. • Organización.
<p>CREENCIAS: interpretaciones personales desde las que se asume la realidad educativa, son formas de sentir y concebir la enseñanza y que suponen una adhesión ideológica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La continua obtención de éxito, provoca desinterés y desmotivación en los mismos. • Los frecuentes cambios de compañeros en el desarrollo de las actividades grupales del entrenamiento, mejoran el rendimiento de los jugadores.
<p>ACTITUDES: predisposiciones estables de formas de actuar, fruto de procesos cognitivos y afectivos que sustentan, orientan y estabilizan la conducta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La puntualidad al iniciar y finalizar la sesión de entrenamiento. • Planificar y reflexionar sobre su propia práctica.
<p>IMÁGENES: representaciones mentales de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El incremento del número de sesiones de entrenamiento contribuye a la consecución de un mayor rendimiento deportivo. • La cohesión de equipo es fundamental para afrontar con éxito la competición.
<p>PRINCIPIOS DE ACCIÓN: concepciones generales que sistematizan y estructuran su acción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de valoración de esfuerzo. • Principio de individualización.
<p>JUICIOS: formas de interpretar y establecer relaciones conceptuales de manera personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mis deportistas presentan ciertas deficiencias en la ejecución, que condicionan aprendizajes posteriores, plantearé determinadas regresiones técnicas en los entrenamientos. • Algunos de mis deportistas no soportan la presión de la competición, trataré de que permanezcan más tiempo en juego durante los partidos preparatorios.
<p>TEORÍAS: manera de descubrir, sentir, racionalizar e interpretar la realidad. Permiten establecer leyes particulares de funcionamiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aporte del feedback por parte del entrenador influye favorablemente en el aprendizaje de los deportistas. • La creación de un clima positivo durante la competición contribuye a la optimización de la actuación de los jugadores durante la misma.

Cuadro 1.3. Propuesta de estudio del conocimiento práctico de los entrenadores. Moreno y Del Villar, 2004.

Otros estudios, centrados en el pensamiento de los entrenadores, son:

- Duke y Corlett (1992), analizaron los condicionantes que llevaban a un entrenador de baloncesto a pedir tiempos muertos en el transcurso de los partidos. Destacaban: el estado físico de los jugadores y el desarrollo de estrategias como respuestas a las diferentes acciones del juego.
- Wilcox y Trudel (1998), estudiaron las creencias que guiaban a los entrenadores en la toma de decisiones en la competición de hockey hielo. Después del análisis en profundidad de uno de los entrenadores objeto del estudio, concluyeron que lo que definía la toma de decisiones, para ese entrenador, era ganar y desarrollar a sus jugadores.

1.4.6. Estudios sobre programas formativos de los entrenadores.

Muchos de estos estudios se limitan a explorar y describir el pensamiento del entrenador con la intención de conocer las características de dicho pensamiento, y los componentes necesarios para desarrollar el entrenamiento con éxito. Pero una vez, se han definido dichas características, el siguiente paso sería analizar cómo se desarrollan; es decir, estudiar de qué manera ese conocimiento es adquirido por los entrenadores, en un intento por elaborar programas formativos que nos conduzcan a la mejora de la práctica del entrenamiento. En esta línea se han desarrollado trabajos como los de:

- Barata y Lacoste (1990), que se centran en la modificación del feedback verbal emitido por un entrenador de baloncesto, con la intención de aumentar la tasa de feedback y generar una compensación entre los feedback valorativos y los prescriptivos individuales.
- Kenneth, More y Franks (1996), aplicando el programa formativo CAI (Coach Analysis Instrument) analizaron la conducta verbal de entrenadores de fútbol, reflejando el estudio, un cambio en la conducta verbal hacia las conductas deseables.
- Gilbert y Trudel (2001), desarrollaron un programa de formación para jóvenes entrenadores utilizando la reflexión de su propia experiencia, como instrumento de desarrollo de su conocimiento. Siguiendo los pasos de Douge y Hastie (1993) y Bell (1997), consideran que la simple acumulación de experiencia no les garantiza la competencia en el entrenamiento, de ahí la necesidad de aprender a usar la experiencia acumulada. Destacan que su propuesta no busca generalizar sino, un proceso individual representativo para cada uno de los participantes que contribuya a la elaboración y desarrollo de su conocimiento profesional.
- Moreno (2001), en un estudio realizado con entrenadores de voleibol, busca la modificación de su conducta verbal, aproximándola a un modelo de eficacia establecido, a través de incrementar la diversidad, especificidad y profundidad de la

reflexión, existiendo una interrelación entre las modificaciones acontecidas en la reflexión y en la conducta verbal del entrenador.

- Sanz Rivas (2003), que desarrolló un estudio con entrenadores de tenis en silla de ruedas, buscando optimizar la actuación docente a través de la aplicación de un programa formativo que les dotara del conocimiento especializado necesario para dicho deporte. El programa, dividido en tres fases: línea base, intervención y extinción, se diseñó a partir de los criterios de entrenadores expertos en tenis en silla de ruedas, y se aplicó con tres entrenadores en situación de entrenamiento. Dicho programa presentó mayor incidencia sobre la conducta verbal que sobre las tareas de entrenamiento.

1.4.7. Estudios sobre las características del buen entrenador.

Otra línea de trabajo que se ha desarrollado en torno a la figura del entrenador deportivo, es aquella que se refiere a la definición del perfil de lo que se considera un “buen entrenador”. Platonov (1988), desde la teoría del entrenamiento, señala que un entrenador de calidad debe haber estudiado desde un punto de vista teórico y práctico la disciplina que enseña, mantenerse informado de las últimas novedades y estar acostumbrado al trabajo personal. Debe ser capaz de adaptar su práctica a las características individuales de las personas a las que entrena y de manera permanente cuestionarse su propia práctica a través del contraste con los resultados y con los obtenidos por otros entrenadores. Concluye señalando que:

“Conocimientos, cualidades pedagógicas, pero también entusiasmo y entrega a su trabajo son los rasgos principales de un buen entrenador”.

(Platonov, 1988:57)

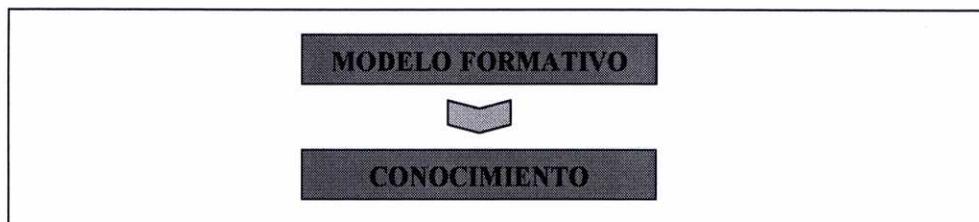
Araújo (1997), identifica como características del buen entrenador aquel que: es líder, es profesor y tiene habilidades para enseñar, organiza y planifica, motiva, aconseja, mantiene la disciplina, posee conocimientos, que sepa trabajar en equipo y que cree un clima adecuado. Montiel (1997), define al entrenador como un gestor de recursos humanos, que se encarga de las relaciones humanas del entrenamiento, con la intención de generar un clima adecuado con repercusión directa sobre el rendimiento. Dentro del concepto de “buen entrenador”, señala que se debe incluir: poseer unos buenos conocimientos técnicos y tácticos, crear un buen clima de entrenamiento, ser capaz de liderar para poder transmitir ideas, hacer respetar principios y provocar los comportamientos deseados. Prata (1998), recomienda para un buen entrenador: obtener más conocimientos, a partir de fuentes como la literatura, la observación y la discusión con y de otros entrenadores; identificar lo importante, referido fundamentalmente a la planificación, programación e identificación de objetivos; estar atento, reconocer los problemas y resolverlos rápidamente; aumentar la memoria a corto y largo

plazo, buscar rutinas y automatismos en su trabajo, lo que le conducirá a una optimización del tiempo de entrenamiento; controlar y evaluar de manera regular sus capacidades como entrenador. Cunha, Gaspar, Costa, Carvalho y Fonseca (2000), identificaron las características del buen entrenador de fútbol, a partir de las opiniones que los deportistas tenían de ellos. Las características más destacadas fueron: relación adecuada con los deportistas, empleo de la metodología adecuada, planificador, transmisor de muchos conocimientos, conocedor de las características de los atletas, práctico y reflexivo.

Una vez finalizada la revisión de la literatura, nos gustaría, a modo de síntesis, concretar qué es lo que nosotros entendemos por conocimiento profesional y de qué manera lo hemos concebido para posteriormente estudiarlo. Si bien la revisión ha ido evolucionando desde la educación en general, pasando por la educación física hasta llegar al entrenamiento deportivo, creemos importante reflejar las aportaciones que de cada uno de estos ámbitos hemos recibido.

Entendemos el conocimiento profesional como el conjunto de conocimientos y destrezas que las entrenadoras poseen para el desarrollo de su trabajo. Estos conocimientos son de dos tipos: teóricos, proporcionados por la formación inicial; y prácticos, proporcionados por el análisis y reflexión de la práctica. Las características que posee dicho conocimiento, son el resultado de la combinación de las características particulares de cada uno de los componentes; y señalamos como fuente principal de dicho conocimiento la integración consciente y reflexiva del conocimiento que procede de la ciencia y de la experiencia.

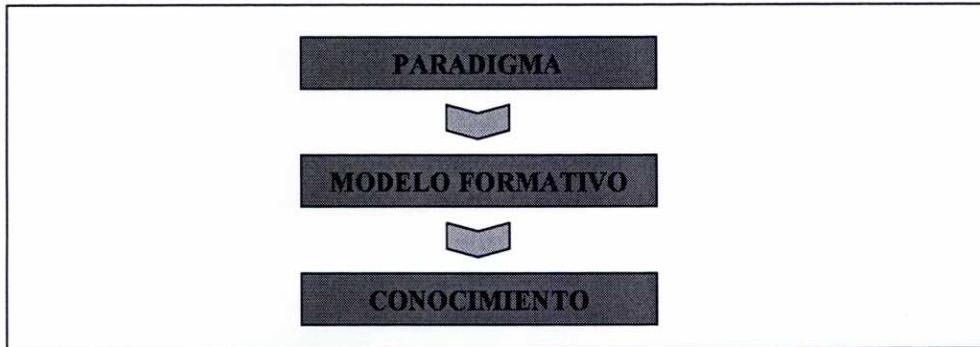
A la hora de estudiar el conocimiento profesional de las entrenadoras de Gimnasia Rítmica, hemos seguido el planteamiento inicial de Porlán y Rivero (1998), en el que, en función del modelo formativo, se promueve un tipo de conocimiento profesional, con unas características y contenidos determinados.



Cuadro 1.4. Relación modelo formativo y tipo de conocimiento.

El tipo de conocimiento que inicialmente cabe esperar de los técnicos deportivos dependerá del modelo formativo recibido. Desde nuestro punto de vista, dicho modelo responde a una concepción técnica (Schön, 1998), de ahí que el conocimiento adquirido tenga más que ver con aspectos teóricos y se aleje de la práctica.

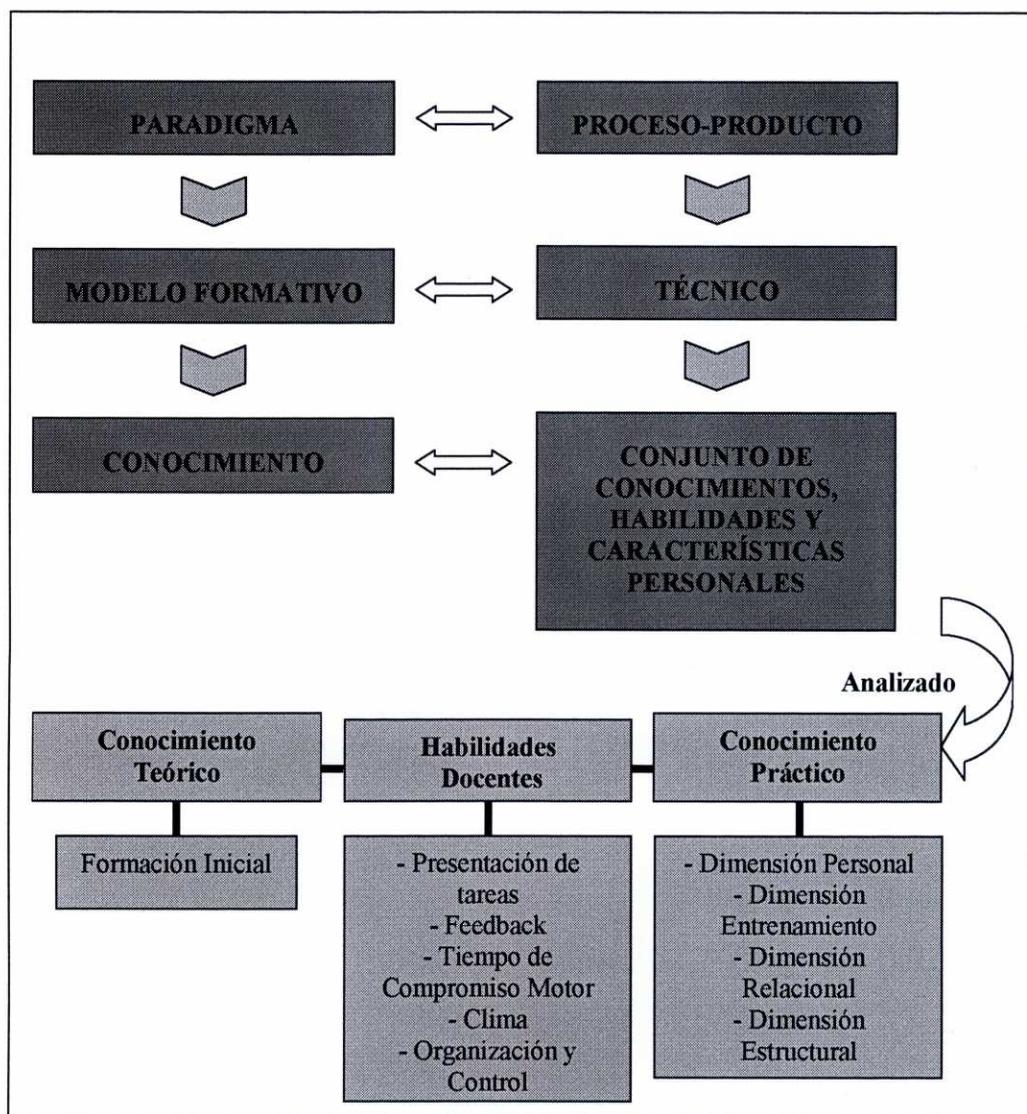
Siguiendo a Del Villar (1993, 1997, 2001), a la propuesta anterior (Porlán y Rivero, 1998) hemos añadido la suya, en donde cada modelo formativo dependerá del paradigma o la concepción epistemológica desde la que se asuma la enseñanza.



Cuadro 1.5. Relación paradigma, modelo formativo y tipo de conocimiento.

Si el modelo formativo aleja la teoría de la práctica, concibiendo la formación desde una perspectiva de la racionalidad práctica, será porque el sustento epistemológico del modelo así lo define. Conforme se asuma un modelo paradigmático se definirá un pensamiento y una acción, en este caso, ligado al paradigma proceso-producto.

Finalmente, hemos identificado esta propuesta con lo señalado por Delgado Noguera (1994, 2004) en el ámbito del entrenamiento deportivo, al entender que los modelos de formación de los técnicos deportivos en España responden a las concepciones técnicas del paradigma proceso-producto, donde el conocimiento de los entrenadores está compuesto por un conjunto de conocimientos, habilidades y características personales. Estos componentes, nosotros y siguiendo a Del Villar (1993), los hemos concretado en tres, para facilitar su estudio: conocimiento teórico, procedente de la formación inicial y cuyo análisis se abordará en el marco contextual y en el estudio descriptivo; destrezas docentes, analizadas mediante observación en el estudio de casos; y conocimiento práctico, descrito en el estudio de casos.



Cuadro 1.6. Relación entre paradigma, modelo de formación y tipo de conocimiento del entrenador.

CAPÍTULO 2: MARCO PARADIGMÁTICO

“El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión de mundo, que un grupo de científicos ha adoptado”

(Arnal et.al., 1994)

“El paradigma permite clasificar, ordenar y organizar la investigación en la enseñanza y los contenidos que nos ha permitido acumular”

(Piéron, 1999)

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior sobre los componentes del conocimiento profesional y quedando estos delimitados para el estudio, ha llegado el momento de definir la perspectiva o perspectivas desde las cuáles hemos abordado la investigación.

Definimos como componentes del conocimiento profesional: la formación académica o bases teóricas fundamentales, las habilidades o destrezas docentes y el conocimiento práctico. Siguiendo las palabras de Del Villar (1993, 1996), diferenciaremos entre el análisis de la conducta docente y el del pensamiento docente. Esta situación nos lleva a contemplar un doble marco paradigmático.

Para Moreno y Del Villar (2004), el estudio de la conducta docente del entrenador nos lleva al modelo técnico de formación de profesores, emergente del paradigma proceso-producto, el cual busca identificar las destrezas docentes más eficaces para su posterior desarrollo en los centros de formación. Mientras, el estudio del pensamiento del entrenador, dentro del modelo cognitivo – reflexivo, lo sitúa en el paradigma interpretativo o de los procesos mediadores del pensamiento y acción del profesor y los alumnos, señalado por Carreiro da Costa (1999), entre otros.

Este doble marco paradigmático, podía llevarnos a pensar en dos líneas de investigación, totalmente separadas e independientes, pero siguiendo a García Ruso (1997), hemos optado por una relación interparadigmática, en la que utilizaremos de forma complementaria presupuestos y planteamientos metodológicos provenientes de distintas perspectivas de investigación. Esta opción metodológica, también descrita por Cook y Reichardt (1986), posibilita el uso de técnicas cualitativas y cuantitativas de diferentes maneras: secuencial, paralela o interactiva. Nosotros, hemos hecho un uso secuencial e interactivo, al utilizar técnicas diferentes en cada una de las fases de la investigación y con la finalidad de triangular los datos del estudio.

A continuación realizamos un acercamiento teórico a los paradigmas de los que participa nuestro estudio: el paradigma proceso-producto y el paradigma de los procesos mediadores.

El obstaculizado camino que la enseñanza de las actividades físicas y deportivas ha tenido que recorrer en su afán por lograr un carácter científico, tiene su punto de partida en las tres grandes líneas que han marcado la investigación en educación (Arnal, del Rincón, Latorre, 1994; Colás y Buendía, 1992): el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico.

➤ **El paradigma positivista.**

Situamos su origen en las ideas positivistas y empiristas de los grandes teóricos del siglo XIX y del XX como Comte (1798-1857), Durkheim (1858-1917) y Popper (Viena 1902).

Las investigaciones realizadas bajo esta perspectiva, tratan de describir la naturaleza tal como es, basándose en los datos de la experiencia y dejando a un lado los prejuicios. Buscan descubrir, mediante analogías y generalizaciones, regularidades que permitan la formulación de leyes, las cuales rigen los hechos y también nos dan la posibilidad de entenderlos.

Arnal, del Rincón y Latorre, (1994) señalan que este enfoque puede conducir al reduccionismo si lo aplicamos al ámbito educativo, ya que a pesar de que nos permite un rigor metodológico sacrifica aspectos relacionados con la realidad educativa: aspectos humanos, sociales, culturales, etc. Así mismo cuestionan su incidencia y utilidad en la mejora de la calidad de enseñanza y la práctica educativa.

➤ **El paradigma interpretativo.**

Tiene sus orígenes en escuelas de pensamiento como la fenomenología, el interaccionismo simbólico y la sociología cualitativa (finales del siglo XIX y principios del XX).

Surge por oposición a los planteamientos positivistas y pretende sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción.

Colás y Buendía (1992) señalan algunos de los postulados referentes a la comprensión de los significados de la conducta humana, según esta corriente:

- La ciencia no es algo abstracto ni aislado del mundo, si no que tiene que ver con el contexto en el que se da para poder comprender la conducta humana, puesto que es dentro de ese contexto en donde los pensamientos, sentimientos y acciones tienen sentido.
- La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos, de ahí que no se entienda pueda ser explicada de la misma forma que se explican los fenómenos en las ciencias naturales.
- Las teorías son relativas ya que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo. Se cuestiona el criterio de validez universal, el de objetividad y el de científicidad.

➤ **El paradigma sociocrítico.**

Surge como alternativa a los modelos fenomenológico y positivista y tiene su origen en la escuela de Frankfurt, en el neomarxismo y en la teoría crítica social.

Su intencionalidad es el análisis de las transformaciones sociales y busca el dar respuesta a los problemas que estas generan. Algunos de sus principios son:

- La realidad se conoce y se entiende desde el punto de vista práctico.

- La unión de teoría y práctica supone conocimiento, acción y valores.
- El conocimiento debe emancipar y liberar al hombre.
- El docente debe estar implicado en la autorreflexión.

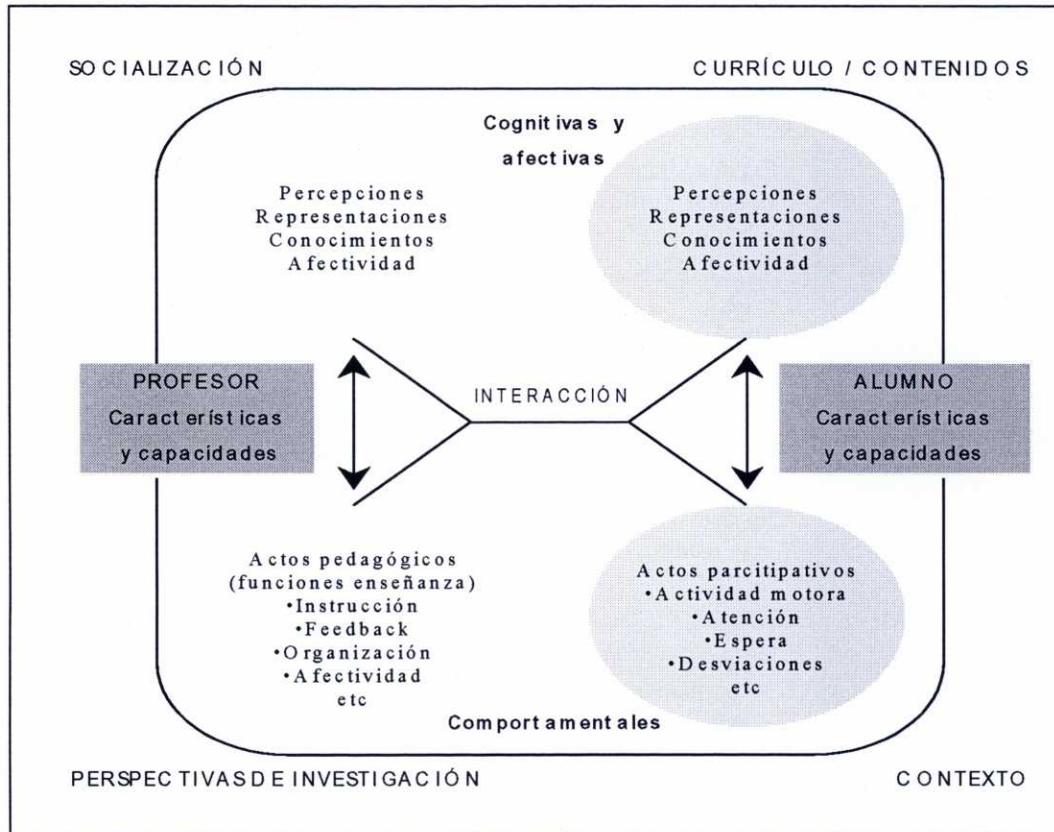
A modo de síntesis, presentamos un cuadro, tomado de Colás y Buendía (1992), en el que se incluyen las características más generales de los tres paradigmas expuestos:

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
Naturaleza de la realidad	Única, fragmentable, tangible, simplificada.	Múltiple, intangible y holística.	Dinámica, evolutiva, interactiva.
Finalidad	Explicar, controlar, dominar, verificar.	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento.	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio.
Conocimiento	Técnico. Leyes nemotécnicas.	Práctico. Explicaciones ideográficas.	Emancipativo. Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos.
Valores	Neutralidad. Rigor de los datos. Libre de valores	Influencia de los valores en el proceso de investigación. Explícitos.	La ideología y los valores están por detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados.
Teoría y práctica	Separación. Teoría normativa y generalizable.	Interpretación y aplicación se unen.	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable.
Investigador-objeto de investigación	Distanciados, independientes.	Interacción entre ambos.	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación.

Cuadro 1.7. Comparación entre los paradigmas de investigación educativa (Colás y Buendía, 1992)

Sin perder de vista estos enfoques, en educación física, tal y como Carreiro da Costa (1996) asevera, han predominado y coexistido dos de estas visiones: "el modelo positivista" y "el modelo interpretativo". El primero de ellos se ha preocupado fundamentalmente por el análisis de la parte visible del procesote enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, de los comportamientos de profesores y alumnos en la relación pedagógica. Mientras que los estudios que se encuadran en el «modelo interpretativo» no sólo exploran esos comportamientos sino que también valoran sobretodo la parte invisible que subyace en las actividades de los dos personajes principales del proceso, es decir, se adentra en los motivos y razones de sus acciones intentando comprender e interpretar las creencias, pensamientos y actitudes de profesores y alumnos. En la investigación en actividad física y deporte se tiene asumido el antagonismo entre estos dos modelos así como su abordaje

metodológico (métodos cuantitativos frente a métodos cualitativos). Sin embargo se trata de una visión simplista pues es necesario reconocer las limitaciones así como las potencialidades de cada uno de ellos y utilizarlos complementariamente según el tema o problema a investigar. Esta visión queda explícita en la gráfica siguiente elaborada por Carreiro da Costa (1996) en la que además pretende, no sólo representar la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje (como las variables que la integran e interactúan entre sí), sino también identificar los niveles y las dimensiones que han sido objeto de estudio en la educación física.



Cuadro 1.8. Variables mediadoras que influyen en la participación de los alumnos en Educación Física. Carreiro da Costa, 1996.

Haciendo referencia directa a la pedagogía de las actividades físicas y deportivas, Piéron (1999) señala que sobre los anteriormente citados, se han desarrollado, completado o articulado otros modelos o conceptos de investigación que ha pretendido responder a la complejidad del fenómeno a estudiar, la cual ha venido determinada por el número de variables a considerar y las diferentes situaciones en las que se da la acción y sus interacciones. Estos son:

➤ **Paradigma descripción-correlación-experimentación.**

Cuenta, por lo menos, con los siguientes elementos:

- El desarrollo de procedimientos y medios que permitan describir la enseñanza de una forma cuantitativa y/o cualitativa.
- Los estudios de correlación en los que las variables descriptivas se relacionan con las adquisiciones y los aprendizajes de los alumnos y también con los cambios de actitud o de motivación.
- Los estudios experimentales en los que las variables significantes obtenidas a través de los estudios de correlación se ponen a prueba en situaciones controladas de forma más rigurosa.

➤ **Paradigma pronóstico-proceso-producto.**

Este paradigma señalado por Carreiro da Costa (1999), combina tanto el modelo pronóstico- producto como el modelo proceso-producto.

Para Piéron (1999), cinco son las variables que se manejan en este tipo de estudios: de pronóstico, de proceso, de producto, de contexto y de programa. Las variables de pronóstico se refieren a las características de los profesores: experiencia, motivaciones, inteligencia, actitudes, valores, personalidad. Las variables de producto tienen que ver con los resultados de la enseñanza, a los cambios que se den en los alumnos como consecuencia de la misma: efectos educativos, aprendizajes, actitudes, etc. Las variables del proceso se refieren a las actividades y a los comportamientos, tanto de profesor como de los alumnos en las clases. Las variables de contexto tienen que ver con las condiciones a las que el profesor debe adaptarse: entorno, material, instalaciones, etc. Las variables de programa abarcan aspectos dependientes de la toma de decisiones, pero que pueden influir en los comportamientos de los principales agentes implicados en el proceso.

Estos estudios, señala Carreiro da Costa (1999), se centran en la eficacia pedagógica y emplean técnicas cuantitativas o empíricas con la intención de establecer correlaciones o comparaciones. Son varios los autores que critican las investigaciones realizadas bajo este paradigma al acusarlas de poca utilidad práctica (Shulman, 1986; Devís, 1993), ya que consideran cuantificables y observables todas las variables antes referidas, siendo posible la generalización y generación de teorías. Probablemente, ese interés y necesidad por dotar de carácter científico a la enseñanza de las actividades físicas y deportivas, nos ha llevado a una cuantificación y objetivación de realidades concretas, en las que es difícil acceder adecuadamente aplicando estos planteamientos positivistas.

Así y todo, Piéron (1999) señala que el conocimiento de valores y actitudes, tanto del profesor como del estudiante, pueden contribuir a aclarar comportamientos y decisiones en la acción de enseñar (investigaciones pronóstico-producto). Del mismo modo, cuando se trata de objetivos cuantitativos, fáciles de medir (calidades atléticas), los estudios basados en el “producto”, se consideran como concluyentes.

➤ **Paradigma ecológico y observación etnográfica.**

“Tiene como objeto el estudio de las relaciones entre las necesidades del entorno, es decir las situaciones de la clase y la forma en la que los individuos responden a ellas”

(Doyle, 1985, citado por Piéron, 1999)

Es un paradigma que tiene en la observación, descripción crítica y profunda e interpretación de todos los elementos que intervienen en una situación dada, su hacer metodológico. Se busca la no modificación del entorno a la hora de entender lo que sucede en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y tanto un enfoque cualitativo como uno cuantitativo son válidos para realizar el estudio, la principal característica que deben cumplir es que se adapten a las características del problema tratado.

El hecho de que lo que se estudia esté íntimamente relacionado con el contexto, hace que los resultados no sean generalizables; pero bien es cierto que esta no es su finalidad.

El punto de vista crítico lo señala Siedentop (1987), citado por Piéron (1999), al destacar:

- Dificultades a la hora de garantizar la precisión de los procesos.
- Interpretación de datos por parte de personas distintas al observador.
- Realización de atribuciones causales por parte del observador.
- Atribución de un papel central a las intenciones.
- Las interpretaciones de los datos por parte de los investigadores.

➤ **Paradigma de los procesos mediadores.**

Paradigma que presenta muchas similitudes con el interpretativo.

Para Carreiro da Costa (1999), las principales áreas de investigación que abarca este paradigma son: creencias de los profesores, problemas prácticos de los profesores, aspectos sobre la planificación, percepciones sobre el comportamiento del profesor, percepciones personales de los alumnos, etc.

Las críticas a este paradigma se han centrado en el carácter subjetivo de las interpretaciones y en la dificultad de generalizar en contextos diferentes al estudiado.

La matización que realiza Piéron (1999), tiene que ver con el hecho de que las investigaciones encuadradas en el mismo, tratan los procesos humanos mentales existentes entre el estímulo emitido por el profesor/entrenador y la respuesta del alumno/deportista o los resultados del aprendizaje.

➤ **Paradigma “experto-principiante”.**

Tal y como indica el título, este paradigma tiene por objeto el comprender mejor el recorrido que un profesor principiante ha de hacer para llegar a ser un profesor experto (Piéron 1999). Éste, tendrá que ver con diferentes aspectos de su vida profesional: cuestiones sobre la planificación, sobre su consideración de la enseñanza, en su comportamiento en clase, en la toma de decisiones, etc.

Dentro de este paradigma, tanto Berliner (1986), como Siedentop y Eldar (1989) y Piéron (1989), hablan de las características del “experto”, aportaciones que a nosotros nos han servido para definir lo que entendemos por entrenador experto y que ya hemos expuesto. Berliner (1986), define este concepto desde un punto de vista más general y en oposición al de principiante:

- Los expertos infieren su realidad a partir de objetos o acontecimientos, mientras que los principiantes dan una visión más literal.
- La valoración y representación que hacen de los problemas es diferente, siendo más superficial en el caso de los principiantes con respecto a la valoración.
- Los expertos dan muestras de capacidades metacognitivas y de autoregulación superiores a las de los principiantes.
- Sus competencias profesionales se desarrollan progresivamente y a lo largo de su carrera profesional.

Siedentop y Eldar (1989), describen las características de los profesores expertos en base a sus comportamientos:

- Son capaces de controlar los estímulos y centrarse sobre los verdaderamente significativos. Tienen mayor capacidad de discriminación.
- Presentan mayor velocidad de respuesta a los estímulos significativos.
- Disponen de un repertorio, capacidad de ajuste y especificidad, más amplios, en sus comportamientos.
- Ejercen un mayor control sobre las variables que intervienen en el proceso.

Por su parte Piéron (1999) define como principiante al profesor que se encuentra en situación de prácticas o que ha empezado a trabajar hace poco. Señala además, que los expertos poseen mayor número de esquemas de referencia sobre características, pensamientos y comportamientos de los alumnos. También han adquirido un conocimiento elevado sobre los contenidos, proporcionándoles de esta manera una mayor capacidad de adaptación con las características de sus alumnos, de ahí que tengan mayor autonomía en la toma de decisiones.

A la hora de justificar paradigmáticamente nuestro trabajo, podemos hacerlo, bien desde la perspectiva pedagógica general o bien desde la específica de las actividades físicas y deportivas.

En el primero de los casos situaremos el estudio en:

- El paradigma interpretativo, al estudiar variables como las creencias, problemas prácticos, cuestiones sobre planificación, etc; a través de instrumentos y técnicas de análisis de datos cualitativas: entrevista y análisis de contenido.

En el caso de utilizar una terminología propia de la pedagogía de las actividades físicas y deportivas, la situación de nuestro estudio estaría:

- Entre el paradigma proceso-producto, al estudiar las habilidades docentes de la entrenadora.
- Entre el paradigma de los procesos mediadores, puesto que nos centramos en el pensamiento y acción de las entrenadoras.
- Podíamos decir que también participa del paradigma “experto-principiante”, puesto que dentro del estudio de casos, utilizamos como variable comparativa y clasificatoria la experiencia de las entrenadoras, tanto en su trabajo como en el hecho de haber sido gimnastas antes de ser entrenadoras.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

Tal y como queda reflejado en puntos anteriores, el estudio general que aquí presentamos supone la combinación de dos metodologías: la metodología descriptiva y el estudio de casos.

A continuación, y en primer lugar, haremos una revisión teórica de lo que supone el desarrollo de un trabajo a través de la metodología descriptiva. En segundo lugar abordaremos los aspectos metodológicos de los estudios de casos.

3.1. METODOLOGÍA DESCRIPTIVA.

Dentro de las diferentes perspectivas que los autores dan a esta metodología optaremos por la descriptiva tipo encuesta.

Nuestros intereses tienen que ver con un contexto real, queremos definir el conocimiento profesional desde el punto de vista de las entrenadoras y de su experiencia práctica y la metodología que mejor responde a estos intereses y a nuestras posibilidades es ésta.

“La opción metodológica deberá conjugar de manera óptima los intereses y posibilidades del investigador con las exigencias del problema planteado y la naturaleza de la situación de la investigación.”

(Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994:100)

3.1.1. Definiciones y características.

La mayoría de los autores, está de acuerdo a la hora de definir esta metodología. Las pequeñas diferencias las encontramos en que algunos autores destacan más una función o característica a la hora de explicarla. Bisquerra (1998), con quien coincidimos, sitúa esta metodología dentro de los principales métodos de investigación en educación y señala que es un método propio de las primeras etapas en el desarrollo de un nuevo campo de estudio o disciplina, como así sucede en nuestra investigación.

Otra posibilidad a la hora de definirla es hacerlo en contraposición a la metodología experimental. Por ejemplo, Best (1970) dice que en la descriptiva el investigador cuenta lo que ha ocurrido, mientras que en la experimental organiza lo que ocurrirá. Del mismo modo, Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) manifiestan que la metodología descriptiva supone buscar un contexto o una situación de la que se recogerán datos y se analizarán, pero no se modificará ni se provocará la situación, tal y como es el caso de la metodología experimental; es decir, en la metodología descriptiva el investigador describe una situación que le viene dada, mientras que en la experimental el investigador busca la situación.

Estos últimos autores, desde un punto de vista más genérico, consideran los estudios descriptivos como aquellos en los que se exploran relaciones, para lo que se establecen asociaciones y comparaciones entre grupos de datos, intención también perseguida por nosotros.

Autores como Echeverría (1983), definen la metodología descriptiva como un método que persigue describir un fenómeno dado, para lo que analiza su estructura y explora las asociaciones entre las características que lo definen.

Colás (1992) señala que los métodos descriptivos están siendo utilizados, y de un modo apropiado, en determinados campos educativos tales como la evaluación, el diagnóstico, la organización, la planificación, la formación del profesorado, etc. Creemos que esta explicación justifica su utilización en nuestra investigación.

Entre los diferentes autores que hablan de este tipo de metodología, observamos bastantes coincidencias a la hora de señalar las características.

Desde el punto de vista metodológico destacamos tres, siguiendo a Colás y Buendía (1992), las cuales también son propias de nuestro estudio:

- Utilizan el método inductivo,
- Hacen uso de la observación como técnica,
- Tienen como objetivo generar hipótesis.

3.1.2. Objetivos.

Desde un punto de vista global, como se comprueba en las definiciones, la mayoría de los autores coinciden en señalar *la descripción de un fenómeno* como el objetivo fundamental de los métodos descriptivos. Así y todo, cada autor realiza las matizaciones oportunas.

“Los métodos descriptivos tienen como principal objetivo describir sistemáticamente los hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable.”

(Colás y Buendía, 1992:177)

Colás (1992) considera que este objetivo puede sintetizarse en otros más operativos:

- Identificación de fenómenos relevantes,
- Sugerencia de variables que causen la acción,
- Registro de conductas,
- Estudio de áreas que no pueden ser abordadas mediante la metodología experimental,
- Sugerencias de hipótesis y asociaciones entre variables.

Estos objetivos son señalados por esta autora desde un punto de vista global, es decir, considera que son propios de los métodos descriptivos en general, pero al hablar de determinados campos educativos como evaluación, planificación, orientación, formación del profesorado, etc.; recoge los señalados por Van Dalen y Meyer (1981):

- Recogida de información detallada que describa una determinada situación.
- Identificación de problemas.
- Realización de comparaciones y evaluaciones.
- Planificación de futuros cambios y toma de decisiones.

Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) destacan como finalidades y objetivos, los siguientes:

- Recoger y analizar información con fines exploratorios.
- Constituir aportaciones previas para orientar futuros estudios, bien de carácter experimental, correlacionales o predictivos.
- Contrastar hipótesis generadas por otros estudios.
- Descubrir hipótesis.

Cohen y Manion (1990) citan como objetivos:

- Describir,
- Comparar,
- Clasificar,
- Analizar,
- Interpretar.

Best (1970) nos ofrece una matización acerca de los objetivos de la metodología descriptiva, que está muy en relación con los que nosotros perseguimos, ya que considera que la preocupación de la metodología descriptiva son las relaciones o condiciones que existen, las creencias, los puntos de vista o actitudes que se mantienen de los procesos en marcha, de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. Señala además que ésta se ocupa de cómo las cosas o las situaciones tienen relación con algún hecho o suceso anterior que ha influido en la situación actual.

Selltiz, Wrightsman y Cook (1980) afirman que los objetivos que los investigadores se pueden plantear son los siguientes:

- Estudiar frecuencias,
- Estimar proporciones,
- Definir estructuras de organización,
- Describir formas de conductas,
- Descubrir o comprobar la probable asociación de variables.

3.1.3. Tipos de estudios.

Se distinguen cuatro tipos de estudios descriptivos: analíticos, observacionales, de desarrollo y de encuesta.

- **Analíticos:** Se utilizan para conocer las relaciones existentes entre las variables del estudio. Tratan de obtener información a través del análisis de datos pudiendo utilizar tres procedimientos metodológicos o técnicas diferentes: el análisis factorial, el análisis de contenido y las correlaciones.

En el análisis factorial se selecciona una muestra de variables en las que trataremos de descubrir los componentes o los factores necesarios para explicar sus relaciones.

En el análisis de contenido existen diferencias entre autores puesto que algunos lo consideran una técnica y otros lo entienden como uno de los métodos de investigación descriptiva; independientemente del uso que le demos, el análisis de contenido tiene que ver con un proceso sistemático y objetivo de descripción de los fenómenos. Colás y Buendía (1992) señalan dos finalidades de este tipo de estudios: descubrir aspectos del discurso de forma sistemática y comprobar determinadas hipótesis.

Un estudio correlacional utiliza la correlación como técnica básica para el estudio de datos; con ellos se determinará el grado de correlación existente entre las variables, mediante lo que se conoce como coeficiente de correlación.

- **Observacionales:** utilizando este diseño, la observación que en otros estudios es utilizada como técnica, aquí se convierte en el instrumento fundamental de recogida de datos siendo recogidos durante el proceso real, lo que hace que la información registrada sea más válida. Le proporciona al investigador la capacidad para operar en situaciones naturales. Es un método básico para el descubrimiento de hipótesis y de fenómenos relevantes, para sugerir variables causantes de la acción, para registrar conductas y para abordar áreas de estudio que no pueden ser tratadas con otras metodologías.

Nosotros en nuestro estudio, la observación es utilizada como técnica.

- **Tipo desarrollo:** este tipo de estudios tienen como objetivo principal la descripción de la evolución de una serie de variables durante un período de tiempo determinado.

La mayoría de los autores (Cohen y Manion, 1990; Colás y Buendía, 1992; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Bisquerra, 1998) distinguen entre estudios tipo desarrollo longitudinales y estudios tipo desarrollo transversales. Los primeros analizan las características de un grupo de individuos en diferentes momentos o niveles de edad mediante observaciones repetidas. Los estudios transversales analizan en un mismo momento distintos períodos evolutivos; es decir, se comparan diferentes grupos de edad, observados en un solo momento.

- **Tipo encuesta:** Este tipo de estudios se basa en un conjunto de preguntas dirigidas a sujetos con la intención de describir y/o relacionar características personales con cierta información necesaria para responder al problema de investigación: intereses, expectativas, motivaciones, actitudes, percepciones, vivencias, etc. Tal es nuestro caso, al preguntarles

a las entrenadoras por aspectos relacionados con el conocimiento profesional utilizando un cuestionario, herramienta fundamental para la obtención de los datos.

Este tipo de metodología es de carácter fácil y directo, lo que hace que sea muy utilizada en el ámbito educativo.

Cohen y Manion (1990) señalan que los principales objetivos de los estudios tipo encuesta son:

- Describir la naturaleza de las condiciones existentes.
- Identificar los valores estándar con los que poder comparar las condiciones existentes.
- Determinar las relaciones existentes entre eventos específicos.

Estos objetivos responden de modo exacto a nuestros intereses por esta metodología, ya que pretendemos describir e identificar los componentes del conocimiento profesional en las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva.

A su vez, teniendo en cuenta las perspectivas de análisis de datos a realizar en nuestra investigación, consideramos importante incluir un objetivo que proponen Arnal, del Rincón y Latorre (1994): descubrir frecuencias y distribuciones estadísticas.

Las principales técnicas de recogida de datos utilizados en la metodología descriptiva de encuesta son los cuestionarios, las entrevistas, los test estandarizados y las escalas de actitud.

3.2. EL ESTUDIO DE CASO.

El segundo estudio que se realizó en esta tesis doctoral se llevó a cabo mediante un estudio de caso. A continuación, profundizamos teóricamente en esta metodología, contextualizando a su vez el uso que de ella hemos hecho.

Inicialmente, hacemos nuestras las palabras de Ramos Mondéjar, para justificar la utilización de este método:

“Hemos pretendido el descubrimiento de un conocimiento profesional reflexivo, íntimamente ligado a la práctica y siempre definido por las acuciantes características contextuales implícitas en dicha práctica. Para ello, nos hemos convertido en investigadores principales, a la vez que recolectores y supervisores de los datos aportados por los profesores, aplicando para ello técnicas de recogida de datos abiertas como el diario, la entrevista y el recuerdo estimulado (...) mediante el estudio de casos en profundidad y detalle”.

(Ramos Mondéjar, 1999:252).

3.2.1. Definiciones y características.

La mayoría de los autores (Walker, 1983; Ying, 1987; De la Orden, 1985; Marcelo y Parrilla, 1991), están de acuerdo en señalar que el estudio de caso constituye uno de los diseños generales de investigación en las ciencias sociales. En el ámbito de la educación física, ha sido una estrategia que ha ido tomando fuerza poco a poco, hasta convertirse hoy en día, en uno de los caminos más seguidos para afrontar la investigación educativa basada en la práctica y que responde a las situaciones de los prácticos y al lenguaje de los prácticos.

Vázquez y Angulo (2003), sitúan sus orígenes en los estudios de campo de los etnógrafos y en los análisis históricos, señalan además, que este tipo de diseños, permiten un conocimiento de lo idiosincrásico, lo particular y lo único frente a lo común, lo general y lo uniforme.

Esta metodología es definida por Merriam (1988) como un análisis particular de un programa, un acontecimiento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Ying (1987) lo define como la forma de profundizar en un fenómeno dentro de su contexto de vida real. Devís (1996) señala que es un proceso en el que se intenta describir y analizar alguna entidad en términos cualitativos, complejos y comprensivos conforme se desarrolla durante un periodo de tiempo, también señala la definición dada por Walker, 1983, en la que presenta el estudio de casos como el análisis de un ejemplo en acción.

Del mismo modo, la mayoría de las definiciones aportadas por dichos autores, coinciden al resaltar cuatro propiedades del estudio de caso (Merriam, 1988:11-13):

- Particular.
- Descriptivo.
- Heurístico.
- Inductivo.

Estos mismos autores coinciden en señalar las siguientes características como las más relevantes:

- Totalidad: referida a la necesidad de incluir todos los elementos en el caso. Relacionado con el carácter holístico.
- Particularidad: referida a la particularidad de cada caso.
- Realidad: el estudio de casos debe atender a los hechos acontecidos, sin alterarlos en algún modo.
- Participación: implicación de todos los interesados en la investigación.
- Negociación: con fines de consenso que nos permita aumentar la validez del estudio.
- Confidencialidad: favorecer la libre expresión de los participantes.
- Accesibilidad: posibilidad de dar a conocer el conocimiento generado en el estudio.

Para Marcelo (1991), este tipo de estudios, tiene mayor trascendencia social y relevancia educativa pues permite una mayor comprensión en profundidad de los hechos. Éstos, deben ser:

- Integral.
- Particular.
- Representativo de la realidad.
- Participativo.
- Sujeto a negociación.
- Confidencial.
- Accesible.

3.2.2. Objetivos.

Siguiendo las aportaciones de Ary y otros (1982), los objetivos fundamentales de los diseños de los estudios de caso son:

- Describir y analizar situaciones únicas.
- Generar hipótesis para contrastar posteriormente en otros estudios más rigurosos.
- Adquirir conocimientos.
- Diagnosticar una situación.
- Completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

3.2.3. Tipos de estudios.

Muchas son las clasificaciones dadas por los autores a la hora de definir los tipos de estudio de caso que existen. Algunos de los criterios de clasificación que se utilizan son:

- Según el número de casos.
- Según el tipo de estudio realizado.
- Según el diseño de investigación.
- Según la naturaleza y finalidad del caso.
- Según el criterio de selección del caso.

Tomando como punto de partida todos estos criterios, exponemos a continuación un cuadro resumen tomado de Ramos Mondéjar (1999), en donde refleja las clasificaciones del estudio de caso en función de los distintos criterios anteriormente señalados y según diferentes autores.

Según el número de casos. Bogdam y Blikem (1982)	Según el tipo de estudio realizado. Arnal y otros (1992)	Según el diseño de investigación. Ying (1987)	Según la naturaleza y finalidad del caso. Merriam (1988)	Según el criterio de selección del caso. Goetz y Lecompte (1988)
1. Estudio de caso único.	1. Institucional.	1. De caso único holístico.	1. Estudios de caso descriptivos.	1. Caso ideal.
	2. Observacional.			2. Caso único.
2. Estudios multicaso.	3. Historias de vida	2. De caso único ramificado.	2. Estudios de caso interpretativos.	3. Estudio de caso de máxima variación.
	4. Comunitarios.			
	5. Análisis Institucional.	3. Multicaso holístico.	3. Estudios de caso evaluativos	4. Estudio de casos extremos.
	6. Microetnografía.	4. Multicaso ramificado.		5. Casos políticamente importantes.
7. Estudios de caso múltiples.				

Cuadro 1.9. Clasificaciones del estudio de caso. Ramos Mondéjar, 1999.

Seguendo la clasificación de Bodgan y Blikem (1982) hemos elegido un diseño de estudio multicaso, porque nos permite prestar atención a casos simples en acción; queremos recoger incidentes, hechos específicos, información biográfica personal, de intenciones y valores de cada uno de los tres casos utilizados. Buscamos poder captar y reflejar los elementos significativos de lo que estamos estudiando.

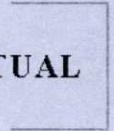
3. 2.4. Condiciones de los casos.

Una vez hemos delimitado la tipología del estudio de caso que queremos llevar a cabo, dentro del desarrollo metodológico, existen una serie de condiciones que debemos respetar a la hora de definir el caso (Vázquez y Angulo, 2003):

1. El caso debe destacar por su carácter único y específico, y desde luego por lo que de él podamos aprender.
2. Hemos de identificar tanto lo común como lo particular, centrándonos para ello en: su naturaleza, su historia, el ambiente, los contextos relacionados, otros casos a través de los que cada uno se diferencia y se reconoce, las personas que informan a través de los cuales puede ser conocido y estudiado (Stake, 1994).
3. La singularidad no excluye su complejidad, es por ello que tendremos en cuenta todo lo que lo determina y define.
4. Debemos respetar la singularidad intrínseca de cada uno, sin ocultarla en pro de las necesidades de la investigación o del investigador.

5. Tener en cuenta el contexto en el que se da el caso y establecer las relaciones necesarias con él, para así poder comprender e interpretar mejor la realidad estudiada.

CAPÍTULO 4: MARCO CONTEXTUAL



En el apartado que presentamos a continuación, destacaremos las características del contexto en el que se ha desarrollado esta tesis doctoral. En primer lugar nos referiremos de un modo general al deporte en el que trabajan los sujetos de este estudio. En segundo lugar hablaremos de las posibilidades formativas de las entrenadoras, en nuestra comunidad y que nos permitirá dar respuesta a uno de los objetivos de nuestra investigación:

“Analizar el currículum en la formación inicial de los técnicos superiores de gimnasia rítmica deportiva”.

4.1. LA GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.

4.1.1. Definición.

La gimnasia rítmica deportiva se concibe hoy como un deporte de competición, con una larga evolución desde su origen en el mundo antiguo, hasta la actualidad que está consolidado como deporte olímpico tanto en su modalidad individual como en la de conjuntos.

Muchos han sido los autores que han definido este deporte; matizando cada uno de ellos los aspectos que consideraban más relevantes:

- Parlebás (1988), destaca el carácter psicomotor y cerrado del deporte; en donde la práctica se caracteriza por producirse en un entorno estable sin ningún grado de incertidumbre.
- Cassagne (1990), señala el carácter expresivo y su finalidad en la interacción permanente entre la gimnasta y el aparato; interacción en un espacio y tiempo determinados y modelada por una gestión energética del movimiento.
- Autores como Dalcroce (citado por Fernández del Valle, 1991), habla de su carga educativa al considerarlo como un método de educación en general.
- Es esta misma línea se sitúan Bobo y Sierra (1998) al señalar que se trata de un medio enriquecedor y diferente a otros deportes por el hecho de contribuir de modo global al desarrollo de la persona que lo práctica.
- Otra tendencia a la hora de definirlo es el destacar el carácter eminentemente técnico del deporte (Guedes, 1993).
- Le Camus (1982) habla de la gimnasia rítmica desde los aspectos comunes que tiene con:
 - La danza: dado que ambas son actividades de expresión que se efectúan con acompañamiento musical y presentan acciones motrices comunes.
 - La gimnasia deportiva en el suelo: al compartir espacio formal y también por la similitud de elementos corporales.

- Actividades deportivas manipulativas: ya que es practicado con aparatos, los cuales representan un repertorio de habilidades manipulativas propio.
- Desde el punto de vista del juicio deportivo lo define Bobo (2002) como:

“Un deporte morfocinético y de apreciación estética en el que se valora la forma del movimiento atendiendo a parámetros de calidad, técnica, artística y de ejecución, en el que las gimnastas compiten sucesivamente agotando su tiempo de participación y con el afán de alcanzar la máxima puntuación; en el que para determinar el rendimiento de las gimnastas se utiliza la evaluación y para ello intervienen jueces expertas que valoran los ejercicios gimnásticos en función de un código de puntuación oficial.”

(Bobo, 2002)

- Martínez Vidal (1997), la define partiendo de la dimensión expresiva del deporte, la cual permite hacer explícita tanto la personalidad de los creadores del ejercicio como la del deportista que lo interpreta.

“Un deporte de comunicación artística, en el que vinculado esencialmente a su objetivo de triunfo y sin poder desprenderse de el, se encuentra en el mundo de la creatividad, la expresión personal y la percepción estética. Valores que para su desarrollo, requieren planteamientos bajo criterios artísticos, tanto en la formación de técnicos como de gimnastas.”

(Martínez Vidal, 1997)

4.1.2. Características.

A la hora de definir sus características, Cassagne (1990) señala dos dimensiones:

- Deportiva: puesto que como deporte está sometido a un conjunto de reglas y normas.
- Artística: al destacar su dimensión estética y expresiva.

Bobo y Sierra (1998), utilizando como criterio de clasificación las constantes observadas tanto en gimnastas de nivel como principiantes y que se convierten en indicadores de la especificidad del deporte, describen:

- El diálogo con el aparato: entre la gimnasta y el aparato debe haber una relación de complicidad y simbiosis, consiguiendo una

integración total del aparato en el cuerpo de la gimnasta, como si se tratara de un apéndice más de su cuerpo.

- El ritmo: esta dimensión se pone de manifiesto en la relación música-movimiento, debiendo existir una concordancia entre ambos de tal manera que la música no sirva de fondo sino que se convierta en un elemento indispensable para comprender la técnica y el movimiento.
- El espacio: además de suponer el soporte material de la actividad, el espacio tiene otras matizaciones. Éste, en tanto en cuanto es el lugar físico de desarrollo de los ejercicios, ha de ser recorrido en su totalidad y de manera uniforme por las gimnastas. Pero las autoras destacan también el espacio “próximo”, el espacio “vital del aparato” y el “espacio de interacción”. El espacio “próximo” es el que utiliza el cuerpo en el desarrollo de los elementos gimnásticos y en sus desplazamientos. El espacio “vital del aparato” es el que la gimnasta debe respetar trabajando lejos del cuerpo y sujetándolo sin perturbar su movilidad y el encadenamiento de las acciones. El espacio de “interacción” es el compartido con el aparato o, en el caso de ejercicios de conjunto, con las compañeras.
- La continuidad de las acciones: necesaria para que en ningún momento del ejercicio se observe estatismo, tanto por parte de las gimnastas como por parte del aparato.
- La globalidad de las acciones: hace referencia a la participación global y simultánea de cuerpo y del aparato en el movimiento.
- La expresión: siendo la gimnasia rítmica un deporte en el que a través de la acción corporal y del manejo del aparato, se comunican e interpretan personajes, ideas, emociones y sentimientos. Tres son los parámetros que determinan la variable expresiva en rítmica: la utilización del aparato, el empleo del soporte musical y la expresión de la gimnasta.
- La creatividad: al tener un repertorio técnico abierto, que le permite a la gimnasta desarrollar, con autonomía y en base a sus características, nuevos gestos técnicos y formas de enlace. Esto constituye además una fuente de evolución del deporte.
- La variedad: concepto que afecta a la composición del ejercicio desde la elección de los elementos corporales y de aparato, al dinamismo del ejercicio, a la ocupación del espacio y a los desplazamientos.

Bobo (2002), desde un punto de vista más general, destaca una serie de características relativas a aspectos más externos de la gimnasia rítmica:

- La forma de participación: individual y/o conjunto.
- La utilización de aparatos propios: pelota, aro, cuerda, mazas, cinta.
- Los esquemas de acción con los aparatos.

- Los esquemas propios de acción corporal, diferenciadores de la danza y otras especialidades.
- El acompañamiento musical.
- El tratamiento particular de la estética y la búsqueda de valores artísticos.
- La valoración cualitativa y cuantitativa del rendimiento en función de un código de puntuación.

4.1.3. Componentes.

Entendemos como componentes aquellos aspectos que las entrenadoras deben tener en cuenta en el desarrollo de su trabajo, de los cuales destacamos: la preparación física, la preparación técnica, la especial o coreográfica y la táctica.

- La preparación física. Tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades físicas motrices necesarias para la ejecución del deporte.
- La preparación técnica. Conjunto de procesos desarrollados para el correcto aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades corporales y manipulativas del deporte. Lisitskaya (1995) distingue dos tipos: la preparación técnica motora y la preparación técnica expresiva. Bobo y Sierra (1998), incluyen en esta: la preparación coreográfica, la rítmico-musical, la corporal, y la de aparatos.
- La preparación especial o coreográfica. Definida por el trabajo de la danza que implica una técnica específica del deporte y un desarrollo muscular específico.
- La preparación táctica. Con la importancia de destacar, aquellos aspectos técnicos y físicos más positivos de la gimnasta, disimulando los más negativos. En ella podemos considerar factores como: la elección de la música, la composición de los ejercicios, la ejecución de los ejercicios, la elección del mayot, la elección de los elementos de aparato, etc...

4.2. LA FORMACIÓN DE LAS ENTRENADORAS NACIONALES DE GIMNASIA RÍTMICA DEPORTIVA.

A hablar de la formación de las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva, debemos señalar las dos posibles vías de obtención de la titulación. El primer modo de obtener el título, y que conlleva una forma de entender la formación de la entrenadora, es a través de los cursos que organiza la Federación de Gimnasia.

El segundo modo, que supone otro punto de vista de cómo abordar la formación, es a través de la convalidación de la titulación, la cual es realizada por la Federación de Gimnasia tras haber cursado, en la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o en la Licenciatura en Educación Física, la aplicación

específica en gimnasia rítmica deportiva, haber superado la asignatura de reglamento y realizar 200 horas prácticas.

4.2.1. Obtención del título a través de la federación.

En el Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre, se configuran las enseñanzas de régimen especial; las conducentes a la obtención de titulaciones de técnicos deportivos. En él, se aprueban las directrices generales de los títulos y de las correspondientes enseñanzas mínimas. Con fecha del 30 de diciembre del 2002, se publica en el Boletín Oficial del Estado la orden ECD 3310/2002, de 16 de diciembre, por la que se regulan los aspectos curriculares, los requisitos generales y los efectos de la formación en materia deportiva, a los que se refiere la disposición transitoria primera del Real Decreto 1913/1997, de 19 de diciembre. En esta nueva orden se corrigen cuestiones que resultaban incompatibles con el espíritu del Real Decreto. Otros asuntos como la compensación de materias acreditando la superación de enseñanzas del ámbito de la actividad física y el deporte, son tratados también con detenimiento por la Orden 3310/2002, de 16 de diciembre.

Es en el Real Decreto 594/1994, de 8 de abril, en el que se señala que tradicionalmente la formación de los técnicos deportivos, ha sido asumida por las federaciones deportivas españolas. En algunos casos éstas han creado las denominadas “escuelas de entrenadores”, en donde se ha podido realizar la formación de sus técnicos.

Teniendo en cuenta estos datos legislativos, la Federación Española de Gimnasia en Asamblea General, aprueba la normativa por la cual se rige la Escuela Nacional de Gimnasia. En esta normativa se establecen como funciones de la escuela:

- Formación, actualización y capacitación de técnicos; la concesión y reconocimiento de títulos de ámbito nacional, de acuerdo con el artículo 55 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte.
- Formación y capacitación de profesores de la Escuela Nacional de Gimnasia.
- Formación, capacitación y actualización de jueces, dentro de los niveles establecidos por el Comité nacional de Jueces de la Real Federación Española de Gimnasia.
- Divulgación de las técnicas, sistemas de entrenamiento y enseñanza con todos los medios a su alcance.

Dentro de esta misma normativa se registra como título el tercer nivel de técnico de gimnasia en la especialidad de gimnasia rítmica deportiva y que se corresponde con la titulación que poseen las entrenadoras del estudio. Las funciones para las que capacita este título son:

- Planificar y dirigir entrenamiento de gimnastas y equipos.
- Dirigir a gimnastas y equipos en competiciones de alto nivel.
- Dirigir y coordinar a técnicos deportivos de nivel inferior.

- Garantizar la seguridad de los técnicos de la misma especialidad que dependan de ella.
- Dirigir un departamento, sección o escuela de su especialidad deportiva.
- Aplicar el reglamento de la especialidad.
- Dinamizar la actividad.
- Organizar, planificar y programar competiciones.
- Participar en competiciones nacionales y/o internacionales, federadas o no, además de los mencionados en los niveles inferiores.

El ámbito laboral en el que podrán desarrollar sus funciones será: clubes, asociaciones deportivas, patronatos deportivos, asociaciones recreativas, centros escolares, etc.

A la hora de obtener esta titulación, son necesarios una serie de requisitos; cada entrenadora debe superar tres niveles, con los que se busca la consecución de los siguientes objetivos:

PRIMER NIVEL	SEGUNDO NIVEL	TERCER NIVEL
- Iniciar y conocer los principios técnicos fundamentales de la gimnasia rítmica.	- Profundizar en los principios técnicos y tácticos de la gimnasia rítmica.	- Perfeccionar y profundizar en la técnica y táctica de la gimnasia rítmica.
- Conocer los componentes y principios básicos de un entrenamiento.	- Profundizar en el estudio de los componentes y principios de un entrenamiento.	- Profundizar en el estudio de los componentes y principios de un entrenamiento de alto rendimiento.
- Conocer el reglamento básico de la disciplina.	- Conocer y aplicar el reglamento específico de la disciplina.	- Conocer y aplicar el reglamento específico de la disciplina.

Cuadro 1.10. Objetivos de los niveles establecidos por la Federación Española de Gimnasia.

Los requisitos de acceso que cada entrenadora debe cumplir para pasar de un nivel a otro son:

PRIMER NIVEL
<ul style="list-style-type: none"> • Tener los 16 años cumplidos. • Estar en posesión del título de Graduado E.S.O. o equivalente. • Tener la licencia federativa en vigor para el año en curso o en cualquier caso ajustarse al artículo 59 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. • Certificado médico oficial en el que conste que no padece impedimento alguno para la práctica física y la docencia del deporte. • Superar pruebas de condición física en caso de que lo requiriera la especialidad.

Cuadro 1.11. Requisitos de acceso al primer nivel.

SEGUNDO NIVEL
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir todas las exigencias del plan de estudios correspondientes al nivel inferior para cada especialidad. • Tener la licencia federativa en vigor para el año en curso o en cualquier caso ajustarse al artículo 59 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. • Presentación de las 200 horas prácticas docentes correspondientes al primer nivel.

Cuadro 1.12. Requisitos de acceso al segundo nivel.

TERCER NIVEL
<ul style="list-style-type: none"> • Cumplir todas las exigencias del plan de estudios correspondientes al nivel inferior para cada especialidad. • Estar en posesión de la licencia federativa en vigor para el año en curso o en cualquier caso ajustarse al artículo 59 de la Ley 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. • Presentación de las 200 horas prácticas docentes correspondientes al segundo nivel.

Cuadro 1.13. Requisitos de acceso al tercer nivel.

El Plan de Estudios que la Normativa de las Escuela Nacional de Gimnasia establece para la obtención del título de técnico superior en gimnasia rítmica deportiva es el siguiente:

PRIMER NIVEL	Nº DE CRÉDITOS	ASIGNATURAS
BLOQUE COMÚN.	6 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Biológicas: Fisiología, Anatomía y Primeros Auxilios. • Ciencias del Comportamiento: Didáctica, Psicología, Sociología. • Teoría del Entrenamiento. • Legislación.
BLOQUE ESPECÍFICO.	10 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Técnica: Danza, técnica corporal, cuerda, aro, pelota, mazas, cinta, conjunto reglamento. • TPED Específico.
PRÁCTICAS	20 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas Docentes.

Cuadro 1.14. Plan de estudios del primer nivel.

SEGUNDO NIVEL	Nº DE CRÉDITOS	ASIGNATURAS
BLOQUE COMÚN.	14 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Biológicas: Fisiología, Anatomía y Nutrición. • Ciencias del Comportamiento: Psicología, Sociología. • Teoría del Entrenamiento. • Legislación.
BLOQUE ESPECÍFICO.	14 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Técnica: Danza, técnica corporal, cuerda, aro, pelota, mazas, cinta, conjunto reglamento, Didáctica aplicada. • TPED específico. • Infraestructuras F. • Profesionalismo.
PRÁCTICAS	20 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas docentes.

Cuadro 1.15. Plan de estudios del segundo nivel.

TERCER NIVEL	Nº DE CRÉDITOS	ASIGNATURAS
BLOQUE COMÚN.	20 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Biológicas: Fisiología, Biomecánica • Ciencias del Comportamiento: Psicología, Sociología. • Teoría del Entrenamiento. • Legislación y Gestión.
BLOQUE ESPECÍFICO.	16 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Formación Técnica: Danza, técnica corporal, cuerda, aro, pelota, mazas, cinta, conjunto reglamento, Didáctica aplicada. • TPED específico. • Profesionalismo.
PRÁCTICAS	20 Créditos	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas docentes.

Cuadro 1.16. Plan de estudios del tercer nivel.

4.2.2. Obtención del título a través de la convalidación.

En el artículo VIII de la Normativa de la Escuela Nacional de Gimnasia se contemplan las posibles convalidaciones que llevarán, por otra vía, a la obtención de la titulación. Estas son:

1. Para los títulos de la Real Federación Española de Gimnasia.
2. Para los alumnos que cursen estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Educación Física y Deporte.
3. Para los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Educación Física y Deporte.
4. T.A.F.A.D, maestros con la especialidad en Educación Física.

5. Licenciados y diplomados en otras especialidades.
6. Técnicos de otras modalidades deportivas.
7. Técnicos extranjeros de otra modalidad.

El caso que tiene que ver con nuestra realidad es el de convalidaciones para los Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Educación Física y Deporte. Ellos tendrán la totalidad de las asignaturas correspondientes al bloque común, convalidados y además:

- Si dichos licenciados cursaron las asignaturas correspondientes a las aplicaciones específicas I y II de la especialidad en gimnasia rítmica; tendrán la totalidad de las asignaturas correspondientes al bloque específico convalidadas, excepto la asignatura de Reglamento y Prácticas de Tercer Nivel.
- Si dichos licenciados no cursaron las asignaturas correspondientes a las aplicaciones específicas I y II de la especialidad en gimnasia rítmica deportiva; tendrán la totalidad de las asignaturas correspondientes al bloque específico, excepto aquellas materias teóricas que por su curriculum académico pudieran convalidar.
- Realización del Curso Nacional de Jueces.
- Realización de 200 horas prácticas docentes.

En el caso de las entrenadoras de nuestra investigación, que han obtenido su titulación vía convalidación; los estudios que han convalidado son los realizados en la Universidad de A Coruña, en el INEF de Galicia, como Licenciadas en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte o Licenciadas en Educación Física. Aquí, y desde la creación del INEF en el año 1987, tres planes de estudio se han puesto en marcha, uno en el año 1987, otro en el año 1994 y finalmente el que se inició en el curso 2000-2001.

En el primero de los planes de estudio (1987), la licenciatura se estructuraba en 5 cursos académicos divididos en dos ciclos:

- Uno de carácter obligatorio y general que comprendía los tres primeros cursos.
- Otro de especialización y de carácter mayoritariamente optativo, que abarcaría los dos últimos cursos.

En este plan de estudios, la aplicación específica de gimnasia rítmica se impartía dentro de las asignaturas optativas en el segundo ciclo y en cuarto y quinto curso. Presentaba una carga horaria de tres horas a la semana y se impartía durante todo el año.

En el segundo de los planes de estudio (1994), la licenciatura se articuló en dos ciclos de dos cursos académicos cada uno. En este plan de estudios, la aplicación específica en gimnasia rítmica, pasa a denominarse Maestría en Gimnasia Rítmica I y II. Ambas asignaturas son de carácter optativo y se imparten en tercer y cuarto curso respectivamente.

La Maestría en Gimnasia Rítmica I, presenta un total de nueve créditos, tres de carácter teórico y seis prácticos, y está vinculada con el área de conocimiento de la Educación Física y Deportiva. Como breve descripción de los contenidos tenemos:

- Conocimiento y desarrollo del proceso de entrenamiento y competición de las técnicas, estrategias y capacidades específicas que determinan el rendimiento en cada una de las disciplinas en la etapa de especialización en gimnasia rítmica.

La Maestría en Gimnasia Rítmica II, presenta un total de nueve créditos, repartidos en cuatro y medio de carácter práctico y otros tantos de carácter teórico. El área de conocimiento con la que está vinculada es también la Educación Física y Deportiva. El contenido tiene que ver con:

- Perfeccionamiento de la técnica y metodología teórico práctica en gimnasia rítmica: composición y código.
- Proceso de entrenamiento específico.
- Selección de talentos para gimnasia rítmica.

En el plan de estudios que ahora mismo está vigente, el iniciado en el curso 2000/2001, la titulación se estructura nuevamente en cinco cursos, divididos en dos ciclos. El primero con tres cursos y el segundo con dos. En este plan de estudios se mantiene la denominación de Maestría en Gimnasia Rítmica Deportiva I y II. Se imparten en cuarto y quinto curso y ambas están vinculadas al área de conocimiento de Educación Física y Deportiva. Los contenidos se mantienen con respecto al plan de estudios anterior.



ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 5: ESTUDIO DESCRIPTIVO

5.1. OBJETIVOS:

El estudio descriptivo que presentamos a continuación, viene a responder a dos de los objetivos generales y fundamentales de nuestra investigación:

1. *“Identificar los diferentes perfiles profesionales de las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva en la comunidad gallega, su estatus profesional, características de su puesto de trabajo, tipo de formación inicial y permanente.”*
2. *“Identificar las necesidades de formación inicial y permanente de la entrenadora de GRD.”*

Consideramos importante realizar este primer análisis de la realidad porque queríamos establecer un diagnóstico inicial, que nos permitiera posteriormente, analizar el conocimiento profesional, desde la práctica profesional.

Los dos objetivos generales anteriormente señalados los concretamos en otros más específicos:

- Identificar a las distintas profesionales que están trabajando en GRD.
- Saber los años que tienen de experiencia como entrenadoras.
- Conocer el nivel de entrenamiento.
- Definir su experiencia como gimnastas.
- Comprobar su formación inicial y permanente recibida, tanto académica como deportiva.
- Comprender la importancia que otorgan a los contenidos de entrenamiento de su deporte.
- Delimitar las tareas propias de una entrenadora.
- Evaluar los aspectos de formación básicos para una entrenadora de GRD.
- Identificar los elementos que contribuyen al desarrollo eficaz de su trabajo.
- Conocer las necesidades de formación, inicial y permanente tanto a nivel teórico como a nivel didáctico.

5.2. ELEMENTOS DE ESTUDIO:

Los objetivos señalados en el punto anterior, hacen referencia a diferentes variables o elementos de estudio (por no tratarse de un estudio de tipo experimental, el término variable no se ajusta totalmente a nuestras intenciones). La mayoría se miden en escala nominal, aunque existen algunas de carácter cuantitativo. Estas son:

- Años de experiencia como entrenadora.

- Nivel de entrenamiento/ nivel de rendimiento.
- Experiencia como gimnasta.
- Formación inicial deportiva recibida.
- Formación académica recibida.
- Formación permanente recibida.
- Valoración de la importancia de los contenidos de entrenamiento de su deporte.
- Valoración de las tareas propias de una entrenadora.
- Valoración de los aspectos de formación básicos para una entrenadora de GRD.
- Valoración de los elementos que contribuyen al desarrollo eficaz de su trabajo.
- Necesidades de formación tanto a nivel teórico como a nivel didáctico.

5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población la constituyen todas las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva, que ejercen su labor en la Comunidad Autónoma de Galicia, bajo licencia federativa de la Federación Gallega de Gimnasia. La muestra invitada, estaba constituida por las entrenadoras de gimnasia rítmica deportiva que poseían o habían poseído en algún momento la licencia federativa otorgada por la Federación Gallega de Gimnasia, durante el periodo de tiempo que incluía desde el año 1998 hasta el momento de la realización del estudio.

Consideramos este periodo de tiempo porque nos interesaba que la información que pudiéramos obtener tuviera un carácter reciente y fuera lo más amplia posible. Necesitábamos que las respuestas fueran lo más claras y fáciles posibles, tanto para facilitar el trabajo a las entrenadoras encuestadas como para la fiabilidad de las respuestas.

Otro aspecto que influyó en esta decisión fue el unificar los contenidos del deporte que estas personas están impartiendo; es decir, el código de puntuación en gimnasia rítmica deportiva determina de un modo muy importante lo que la gimnasta desarrolla sobre el tapiz, por lo que la entrenadora deberá adaptarse a las exigencias del mismo, y sus conocimientos sobre la actividad estarán también condicionados por dicho código. El elegir a las entrenadoras que han disfrutado de licencia federativa en los últimos años, nos garantizaba que todas fueran concededoras y trabajaran con los mismos códigos de puntuación.

Teniendo en cuenta esto, el número total de entrenadoras que poseían las condiciones exigidas fue de: 32.