

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE UN CURRÍCULUM RECONCEPTUALISTA

Herminia M^a García Ruso

El principal objetivo de este artículo es presentar el papel que puede jugar un currículum basado en los supuestos de la perspectiva reconceptualista de cara a la formación del profesorado de Educación Física.

Comenzar diciendo que la formación del profesorado de Educación Física se realiza hoy en día de formas muy diversas, coexistiendo actualmente diferentes perspectivas. Así, no podemos hacer referencia a una única perspectiva curricular, ni consecuentemente a un único modelo de formación del profesorado. En este sentido, nuestro propósito consiste en proporcionar una fundamentación teórica coherente para la deliberación del currículum y la formación del profesorado, y mediante este examen hacer la propuesta de mejorar la formación del profesorado de Educación Física a través de un currículum reconceptualista.

Teniendo presente este propósito, creemos conveniente el hacer una breve reflexión en torno al currículum y a las diferentes perspectivas curriculares, perspectivas que a su vez sustentan los diferentes modelos de formación del profesorado. Respecto a las diferentes perspectivas curriculares, utilizaremos en nuestra exposición, la terminología empleada por Pinar (1983), a saber: la perspectiva tradicionalista, empírico-conceptual y reconceptualista.

Para comprender el significado de las distintas perspectivas curriculares, hemos de comenzar aludiendo a lo que significa el término currículum. A menudo se habla del currículum, entendiéndolo como un plan organizado, sin una contextualización escolar real. El ejemplo más representativo de este enfoque lo encontramos en las guías y manuales del profesor.

Esta visión reduccionista del currículum, afirma Kirk (1990, p. 24) nos proporciona “una idea muy pobre de como podemos en realidad emprender la tarea de estudiar el currículum”. En esta misma línea, Kemmis (1988) alude a que el currículum debe ser entendido como una construcción histórica, social y cultural, permitiendo así enfocar y organizar la

praxis educativa con la implicación de la relación dialéctica de elementos como la teoría y la práctica, la educación y la sociedad. Al hilo de la cuestión afirmar que, el currículum, desde nuestro punto de vista, no puede ser entendido como un plan estático, elaborado descontextualizadamente, sino que debe entenderse como un proceso continuo de relación reflexiva y crítica, bidireccional entre la teoría y la práctica y enmarcado en un contexto histórico, social y político.

Las diferentes perspectivas curriculares en el campo de la Educación Física han generado distintos planteamientos o aproximaciones en torno a la figura del profesor y a la concepción de la enseñanza. A nivel general podemos señalar que, desde la perspectiva tradicionalista, también llamada tecnológica, tecnicista, positivista, cuya hegemonía ha alcanzado el campo de la Educación Física, al igual que lo ha hecho con otras áreas, se concibe la enseñanza como la actividad del profesor de lograr cambios comprobables en los alumnos, concediendo gran importancia a los objetivos conductuales como resultados observables y cuantificables. Por ello el rol del profesor se ve reducido al de mero transmisor de conocimientos y, a su vez, como afirma Zeichner (1983, p. 7), de ejecutor de destreza y competencias que tiene a mano la conducta adecuada a las diversas situaciones. O sea, el profesor adopta un papel pasivo en el conocimiento profesional, ajeno a su programa de preparación.

En consecuencia, la formación de profesorado de Educación Física desde esta perspectiva, gira en torno al entrenamiento del futuro docente, dotándolo de conocimientos teóricos, que le permitan así ser competente en el dominio de esta disciplina curricular, para posteriormente transmitir, de manera eficaz, dichos conocimientos a sus alumnos.

Deteniéndonos por un momento en la perspectiva empírico-conceptual, podemos afirmar, al igual que Arnold (1979), Carr (1983a y b) y Lawson (1983, 1986) que dicha perspectiva representa una nueva visión de la teoría curricular. Esta teoría del currículum, basada en la primacía de la práctica, supone que los profesores deben participar, de manera activa, en su desarrollo profesional. Sin embargo, esta perspectiva práctica de toma de decisiones corre el riesgo, afirma Kemmis (1988, p. 73), “de olvidar que éstas son también decisiones políticas”.

En este sentido, Kirk (1990, p. 38) alude a que “la orientación empírico-conceptual ha sido incapaz, excepto quizá en alguna de sus formas filosóficas, de elevar una crítica a la visión tradicionalista predominante”.

Llegados a este punto, y tras la breve revisión de las dos perspectivas precedentes, adoptamos respecto al currículum, la perspectiva reconceptualista, dado que pone el acento en el entendimiento del currículum como praxis, compuesta ésta por la acción y la reflexión, en un contexto real, construido en relación con las interacciones sociales y culturales.

La teoría crítica, que subyace a la perspectiva reconceptualista del currículum, siguiendo a Kemmis (1988, p. 80) “implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico”. Este tipo de razonamiento trata de superar los simples dualismos, lo que ha sido de suma importancia para el concepto de Educación Física, dado que el hecho de haber superado el dualismo cartesiano cuerpo-alma, ha supuesto un avance importante en el enfoque teórico-práctico de esta materia.

Los intereses que rigen el razonamiento dialéctico son calificados como emancipatorios por Habermas (1972, 1974). Para este autor, más allá de los intereses técnicos y prácti-

cos, representativos respectivamente de la ciencia social técnica o tradicionalista y de la ciencia social práctica o empírico-conceptual, se encuentra la ciencia social crítica, cuyo interés emancipador trata de poner de manifiesto cómo los procesos sociales son deformados por el poder social dominante, e intenta, en palabras de Kemmis (1988, p. 91), “superar las funciones ideológicas de formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas”.

Insistiendo sobre la idea de entender el currículum como praxis, contribuyendo éste así al interés emancipatorio. Dicha praxis, en palabras de Grundy (1987, pp. 114-116) y Gimero (1988), estaría compuesta por los siguientes elementos:

* Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión dentro de un proceso circular, integrado por la planificación, la acción y la evaluación, todo ello constitutivo de un proceso de investigación-acción.

* La praxis tiene lugar en el mundo real y no en otro hipotético, por ello, el proceso de construcción del currículum no debiera separarse del proceso de realización del mismo.

* La praxis opera en un mundo de interacciones que es el mundo social y cultural, significando con ello, que el currículum no puede reducirse a problemas de aprendizaje individual exclusivamente, ya que se trata de un acto social, lo que implica contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones sociales.

* El mundo de la praxis es un mundo construido, no natural. La aplicación principal de la teoría del currículum supone reconocer que el conocimiento es una construcción social. Es a través del aprendizaje del contenido del currículum como los alumnos se convierten en participantes activos de la elaboración de su propio conocimiento, lo que debe implicar a todos los participantes del proceso a reflexionar sobre ese conocimiento, incluido el profesor.

* La praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos, pues se descubre que ese significado lo acaba imponiendo el que más poder tiene para controlar el currículum.

Estos principios o elementos afines a la teoría crítica del currículum van más allá de los supuestos de la teoría técnica, y no se conforman solamente con mejorar las formas y funciones institucionales de la escolarización, ni tampoco con buscar nuevas formas de currículum no cuestionadas socialmente, como lo hace la teoría práctica. La teoría social crítica analiza el currículum a partir de una perspectiva más amplia; desde este punto de vista crítico, el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como “el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre la educación y la sociedad, por otro” (Kemmis, 1988, p. 30).

La enseñanza y el currículum, argumentan Carr y Kemmis (1988, p. 56), tienen lugar: primero, en un contexto sociohistórico y proyectan una visión de la clase de futuro que deseamos construir, están históricamente localizados. Segundo, la educación constituye una actividad social. Tercero, la educación es intrínsecamente política, porque produce en los sujetos que intervienen en este proceso educativo unos efectos y oportunidades. Por último, todos los aspectos del acto educativo pueden considerarse problemáticos, tanto a nivel teórico como práctico.

La visión que desde esta perspectiva se tiene de la teoría y de la práctica no es unidireccional; las relaciones entre lo teórico y lo práctico, desde el punto de vista de la teoría

social crítica, son de relación reflexiva. Así pues, “todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría” Carr y Kemmis (1988, p. 25). En esta misma línea, se manifiesta Giroux (1990, p. 5), al comentar que “la teoría informa algunas veces directamente sobre la práctica, mientras que otras es la práctica quien reestructura la teoría como una fuerza primaria para el cambio”.

Para realizar el cambio escolar y social emancipador, es necesario disponer de una capacidad crítica (autorreflexión crítica), sobre los aspectos que afectan a la práctica escolar; aspectos, en muchos casos, tan arraigados en el sistema educativo que cuestionarlos provoca en los profesionales, incertidumbre y desconfianza. Pero todavía exige algo más: es obligada la comunicación entre la escuela y la comunidad de la que provienen los alumnos. Esta idea está bien expresada en un comentario de Kemmis, Cole y Suggett (1983), acerca de la orientación sociocrítica:

La orientación sociocrítica considera juntos al conocimiento y la acción, no valora únicamente el conocimiento para dar paso a la acción. Por lo tanto, requiere la participación de la escuela en la vida de la comunidad y viceversa. Ello implica una constante interacción entre estos valores, un pensamiento crítico acerca de los problemas sociales y una autorreflexión crítica sobre las acciones de los alumnos y profesores (p. 10).

Por todo ello, se exige un cambio profundo y real de las prácticas escolares, más allá de las lecciones magistrales y actividades repetitivas que no logran los deseados frutos; exige del profesor y demás personas implicadas, una constante reflexión sobre su actuación, en la medida en que el estudio crítico del currículum es un proceso continuo, atribuyendo a los alumnos un papel activo en el desarrollo de su conocimiento, no quedando exentos de su propia autorreflexión, sobre todo aquello que es aceptado unánimemente sin discusión.

En coherencia con la perspectiva reconceptualista del currículum, adoptada como vía más comprometida y capaz de asentar las bases idóneas para formar un profesor más crítico y reflexivo, estaría la propuesta de un modelo técnico-crítico de formación del profesorado; hecho éste apuntado por Zeichner y Liston (1987). En este modelo, las definiciones que los diferentes autores elaboran del buen profesor se componen de cualidades, aptitudes y actitudes que aquel debe integrar en su personalidad: procesador activo de la información, investigador en el aula (Stenhouse, 1984, 1987), profesional que planifica y toma decisiones (Clark y Peterson, 1986), el profesor como práctico reflexivo (Schön, 1983, 1987), son algunas de las denominaciones que pretenden resaltar el componente técnico-crítico del profesor.

La pretensión de este modelo de formación estriba en la consecución de un profesor que sea investigador práctico y directo en su propia aula, obteniendo datos originales y verificando hipótesis directamente. Los profesores no participaban generalmente en las investigaciones, quedándose únicamente en la tarea de comprobar las hipótesis aportadas por los estudiosos, ajenos muchas veces al mundo docente. Si ello ocurre, no pueden progresar en la transformación de su práctica, incorporando teorías y técnicas que provengan de su propia experiencia. Dentro del paradigma técnico-crítico no se espera que la práctica pueda ser deducida de la teoría, pues ésta no puede proporcionar a los profesores sugerencias sobre cómo actuar en las más diversas situaciones. En este sentido, Veenman (1984, p. 167) afirma que “la teoría tiene una función crítica y reflexiva y es constructiva sólo de manera parcial”. Por ello, teoría y práctica son “mutuamente constitutivas y se relacionan

de forma dialéctica” (Carr, cit. por Elliott, 1990, p. 122). En este dualismo teoría-práctica no se establece una prioridad de un polo sobre otro, más bien, se afirma que ambos crecen en simbiosis. Sin embargo, hemos de tener presentes las palabras de Elliott (1990, p. 17) cuando, refiriéndose al desarrollo crítico del profesor, alude a que “el profesor que desarrolla sus teorías únicamente a partir de la reflexión sobre la experiencia, dejando de lado las reflexiones pasadas y presentes de los demás, acaba inventando la rueda”.

En este punto de nuestra exposición, consideramos insuficiente el dotar al profesor de técnicas y destrezas de resolución estereotipadas de problemas, al igual que se cuestiona la nueva reflexión que aquel pueda hacer de su labor, si ésta no es compartida con otros profesionales docentes, contrastando experiencias e informaciones de diversa índole, y teniendo conocimiento de las aportaciones científicas y culturales, acumuladas a lo largo de la historia. Son válidas las expresiones de Elliott (1990, p. 17) en este punto: “es necesario pasar de la reflexión individual a la reflexión cooperativa, para llegar a desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente”.

Así pues, la capacitación de los profesores desde el paradigma técnico-crítico implicará enfrentar críticamente al futuro profesor a los contextos sociales, seleccionando alternativas de acción acordes con las situaciones reales, complejas, cambiantes e irrepetibles, reelaborando las decisiones adoptadas y compartiendo experiencias con el colectivo docente. En este sentido, la investigación-acción colaborativa puede jugar un papel muy importante.

Un modelo curricular específico de esta propuesta es el diseñado, como hemos dicho anteriormente, por Zeichner y Liston (1987, pp. 33-34), en el que establecen los elementos esenciales para lograr el desarrollo del pensamiento crítico y la toma de decisiones a través del modelo de indagación. Otros modelos surgen en el tratamiento formativo (Clark y Yin-ger, 1979; Shavelson y Stern, 1981). Las características comunes a todos ellos subyacen en la propuesta de las competencias básicas a considerar en formación del profesorado realizada por Gimeno (1983) en la siguiente relación:

- Una capacitación cultural.
- Unas bases de conocimiento sobre la educación.
- Una capacidad de diagnóstico de la situación.
- Un conocimiento técnico de los recursos metodológicos.
- Un proceso de información previo a la toma de decisiones.
- Un entrenamiento en la toma de decisiones.
- Una puesta en práctica.
- Una evaluación crítica.

En el contexto de la Educación Física, de nuevo, se hace referencia a la carencia de investigaciones y estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la reforma del currículum dentro del paradigma técnico-crítico. Resaltar sobre todo la obra mencionada de Kirk (1990) y los trabajos de Almond (1986), Almond y Thorpe (1988), Carroll (1986), Evans y Davis (1986), Martinek y Butt (1988), Sshempp y Martinek (1988), Sparkes (1986, 1991) y Tinning (1987, 1988).

Sparkes (1986) argumenta sobre la dificultad que tienen los profesores para acomodar nuevas ideas, surgidas de las investigaciones críticas, al pensamiento dominante conven-

cional y práctico. Asimismo, Hargreaves (1982) hace referencia a que, el profesional de la Educación Física ha omitido ampliamente el tomar una actitud reflexiva hacia sus propias prácticas y las razones positivistas y científicas de las teorías que las sustentan. Probablemente, en opinión de Evans y Davies (1986, p. 12), esta situación sea el resultado del énfasis puesto, sobre lo medible, lo observable y lo cuantificable y como consecuencia, sabemos muy poco sobre los procesos de la enseñanza de la Educación Física y de sus consecuencias en las entidades física y social de los niños.

Somos conscientes del peso que la tradición impone en el discurrir de las prácticas educativas, sin embargo ello no puede ni debe justificar su continuación. Se impone un cambio más costoso, por lo novedoso, pero con resultados presumiblemente más beneficiosos.

Las implicaciones de las nuevas formas de elaborar el currículum son difícilmente alcanzables, porque desafían a la organización de la sociedad. Gibson (1986, p. 171) expone que este desafío puede centrarse en tres niveles: en el aula, en el sistema educativo y en el sistema social. No es tarea fácil el desarrollar en la práctica un currículum enfocado a partir de la perspectiva crítica, hecho éste señalado por Bernstein (1979, pp. 225 y ss.) cuando interpreta que la teoría de Habermas (1970) no es suficiente por no aportar ejemplos concretos.

“Cuando la crítica está fundamentada y basada en la reflexión y la evidencia, el conflicto puede ser productivo y beneficioso para nuestro futuro desarrollo como ‘profesión’”, dice Kirk (1990, p. 155), al hablar de la Educación Física, reivindicando la conciencia reconceptualista para los profesores de esta disciplina y rechazando el papel que han desempeñado estos profesionales a lo largo de su profesionalización. Sin menospreciar la vertiente de éstos, exige que intervengan directamente en la confección del currículum, considerándolo como una actividad amplia, donde lo técnico y lo político son interdependientes y los medios y los fines se trabajan conjuntamente.

También, al igual que Giroux (1990, p. 50), queremos resaltar que cualquier teoría curricular necesita analizar las escuelas, no meramente como lugares de instrucción, sino también como lugares culturales. Los profesionales del campo de la Educación Física han puesto mucho énfasis, a lo largo de la historia, en la instrucción física, en detrimento de la formación integral de la persona. No obstante, autores como Bain (1990), Evans (1990), Kirk (1986, 1990), Sparkes (1990) y Tinning (1988, 1990) argumentan que la perspectiva crítica, que responde a cuestiones relacionadas con las finalidades éticas, morales y políticas, debe iluminar el currículum de la Educación Física; en palabras de Tinning (1991, p. 9), “los escritores de Kirk (1986, 1990) representan la mejor articulación de esta posición crítica en la literatura de la Educación Física”.

Hemos realizado un recorrido sobre el sentido que las diferentes perspectivas curriculares dan a la formación del profesorado, a la luz de lo hasta aquí expuesto nos parece evidente concluir con la afirmación que si realmente queremos mejorar la formación del profesorado de Educación Física, los supuestos que subyazcan a las futuras propuestas curriculares de los formadores de profesores de Educación Física, deben orientarse, desde nuestro punto de vista, hacia una perspectiva reconceptualista.

Hemos realizado un breve recorrido sobre la visión que las diferentes perspectivas curriculares dan a la formación del profesorado; a la luz de lo hasta aquí expuesto nos parece evidente concluir que, si realmente queremos mejorar la formación del profesorado de

Educación Física, los supuestos que subyazcan a futuras propuestas curriculares de los formadores de profesores de Educación Física, deben orientarse hacia una perspectiva reconceptualista del currículum.

BIBLIOGRAFIA

- Almond, L. (1986) "Research-based teaching in games" in Evans, J. (Ed.) *Physical education, sport and schooling*. Studies in the sociology of physical education. London: The Falmer Press; pp. 156-166.
- Almond, L. & Thorpe, R. (1988) "Asking teacheres to reserarch" in *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 221-227.
- Arnold, P. J. (1979) *Meaning in movement, sport and physical education*. London: Heinemann.
- Bain, L. L. (1990) "A critical analysis of the hidden currículum in physical education" in Kirk, D. & Tinning, R. *Physical education, currículum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. Great Britain: The Falmer press; pp. 23-42.
- Bernstein, R. J. (1979) *The restructuring of social and political theory*. London: Basil Blackwell.
- Carr, D. (1983a) "The place of physical education in the school currículum" in *Momentum*, 8 (1); pp. 9-12.
- Carr, D. (1983b) "On physical education and education significance" in *Momentum*, 8 (3); pp. 21-24.
- Carr, D. & Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carroll, B. (1986) "Troublemakers: making a name in physical education. A study of a label" in Evans, J. op. cit.; pp. 117-132.
- Clark, Ch. M. & Peterson, P. L. (1986) "Teacher's thought processes" in Wittrock, M. C. (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3 rd. ed.) New York: MacMillan; pp. 255-296 (trad. cast. (1990) *La investigación de la enseñanza*. MEC: Paidós; pp. 433-539.
- Clark, Ch. M. & Yinger, R. (1979) "Teacher thinking" in Peterson, P. & Walberg, H. J. (Eds.) *Research on teaching concepts. Findings and implications*. Berkeley: MacCutchan; pp. 231-263.
- Elliott, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Evans, J. (1990) "Ability, position and privilege ein school physical" in Kirk, D. & Tinning, R. op. cit.; pp. 139-168.
- Evans, J. & Davies, B. (1986) "Sociology schooling and physical education" in Evans, J. op. cit.; pp. 11-37.
- Gibson, R. (1986) *Critical theory and education*. London: Hodder and Stoughton.
- Gimeno, J. (1983) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Anaya.
- Gimeno, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990) *Currículum discourse as postmodernist critical practice*. Australia: Deakin University Press.
- Grundy, S. (1987) *Currículum: product or praxis?* London: The Falmer Press (trad. cast. (1991) *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata).
- Habermas, J. (1970) "Towards a theory of communicative competence" in *Inquiry*, 13; p. 3.
- Habermas, J. (1972) *Knowledge and human interest*. London: Heinemann.
- Habermas, J. (1974) *Theory and Practice*. London: Heinemann (trad. cast. (1987) *Teoría y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos).
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kirk, D. (1986) "A critical pedagogy for teacher education: toward an inquiry oriented approach" in *Journal of teaching in physical education*, 5; pp. 230-246.
- Kirk, D. (1990) *Educación Física y currículum, introducción crítica*. Universidad de Valencia: Servei de Publicacions.
- Lawson, H. A. (1983) "Paradigms for research on teaching and teachers" in Templin, T. & Olson, J. (Eds.) *Teaching in physical education*. Champaigns: Human Kinetics; pp. 339-358.
- Lawson, H. A. (1986) "Occupational socialization and the design of teacher education programs" in *Journal of teaching in physical education*, 5 (2); pp. 107-116.
- Martinek, T. J. & Butt, K. (1988) "An application of an action research model for changing instructional practice" in *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 214-220.
- Pinar, W. (1983) "La reconceptualización en los estudios del currículum" en Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Scempp, P.G. & Martinek, T. J. (1988) "Collaborative research in physical education" in *Journal of teaching in physical education*, 7 (3); pp. 208-213.
- Schön, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc., Publishers.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishes.
- Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981) "Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior" in *Review of Educational Research*, 51; pp. 455-498 (trad. cast. "Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta" en Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1983) op. cit.; pp. 372-419).
- Sparkes, A. (1986) "Strangers and structures in the process of innovation" in Evans, J. op. cit.; pp. 183-194.
- Sparkes, A. (1990) "Winners, losers and the myth of rational change in physical education: towards an understanding of interest and power in innovation" in Kirk, D. & Tinning, R. op. cit.; pp. 193-224.

- Sparkes, A. (1991) "Perspectivas del currículum en Educación Física: una exploración del poder, del control, y de la ubicación del problema". Ponencia presentada en el *VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B.* Cuenca.
- Tinning, R. I. (1987) "Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an Australian case study of action research in teacher preparation" in Barrett, G. T., Feingold, R. S., Rees, C. R. & Pieron, M. (Eds.) *Myths, models, methods in sport pedagogy*. Champaign: Human Kinetics; pp. 113-122.
- Tinning, R. I. (1988) "Student teaching and the pedagogy of necessity" in *Journal of teaching in physical education*, 7 (2); pp. 82-89.
- Tinning, R. I. (1990) "Pedagogy in teacher education: dominant discourses and the process of problem-setting" in *AIESEP World Convention*. England, Loughborough.
- Tinning, R. I. (1991) "Teacher education pedagogy: dominant discourses and the process of problem setting" in *Journal of teaching in physical education*, 11; pp. 1-20.
- Weenman, S. (1984) "Perceived problems of beginning teachers" in *Review of Education of Research*, 54 (2); pp. 143-178.
- Zeichner, K. M. (1988) "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos" en Villa, A. (Coord.) op. cit.; pp. 110-127.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. (1987) "Teaching student teachers to be reflect" in *Harvard Educational Review*, 57 (1); pp. 22-48.