

INFLUENCIA DE UN SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. ESTUDIO DE UN CASO.

INFLUENCE OF AN ACTION-RESEARCH SEMINAR IN THE THOUGHT OF THE FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION. CASE STUDY.

Antonio Gómez Rijo
Ldo en Ciencias de la Actividad Física y los Deportes.
CEIP Julián Zafra Moreno.
CEP Santa Cruz (Tenerife)

Fecha de recepción: 20 de Marzo de 2009.

Fecha de aceptación: 12 Junio de 2009.

Resumen

El objetivo de esta investigación es valorar el proceso de cambio en el pensamiento del profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción. El diseño de la investigación se basa en un estudio de casos múltiple (dos profesores y sus respectivas clases, aunque en este documento sólo se reflejan los datos referidos a sólo uno de ellos) cuyo estudio se realiza sobre la práctica de aula de ambos. Para ello, se utiliza una metodología selectiva que consta de un pretest (una unidad didáctica de línea base), un período de intervención basado en un seminario de investigación-acción y un posttest (una unidad didáctica experimental). Los resultados obtenidos apuntan una clara tendencia: el caso estudiado parece que tiene una mayor percepción de haber cedido autonomía a su alumnado tras la intervención en el seminario, además cree que el aprendizaje del alumnado debe ocupar un papel más importante. Ha disminuido su puntuación en dimensiones como el activismo, la heteronomía y la técnica, lo que supone que da menos importancia a la actividad del alumno, el papel dominante del profesor, el tiempo de compromiso motor y su diversión como elemento primordial para valorar el éxito de sus clases.

Palabras clave: seminario investigación-acción, pensamiento, profesorado, educación física.

Abstract

The objective of this research is to evaluate the process of change in the thinking of teachers as a result of an intervention program based on an action research workshop. The research design is based on a multiple case study (two teachers and their classes, although in this document reflects only the data for only one) whose study is conducted on the classroom practice of both. This is done using a selective methodology that consists of a pretest (a teaching unit of baseline), an intervention period based on an action research workshop and a posttest (an experimental teaching unit). The results indicate a clear trend: the case study seems to have a greater perception of having given autonomy to their students after the intervention in the seminar, believes that student learning should occupy a more important role. His score has decreased in size and activism, heteronomy and technology, which means that places less emphasis on student activity, the dominant role of the teacher, the time commitment and fun engine as a major element in assessing the success of their classes.

Key words: seminar action research, thinking, teaching, physical education

Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia (llevada a cabo en el curso 2007-2008) titulada *Estrategias de intervención docente en EF para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de Educación Primaria* y que tiene como objetivo principal: *Desarrollar, a través de un seminario de investigación-acción, una metodología específica para fomentar la autonomía del alumnado de Educación Física en la Educación Primaria*. En concreto, aquí se expone la parte dedicada al seminario de investigación-acción y los resultados cuantitativos de su puesta en práctica respecto al pensamiento docente.

Planteamiento del problema y antecedentes

Si uno de los grandes retos y finalidades de los sistemas educativos actuales es el logro de la autonomía del alumnado (Ley Orgánica de Educación 2/2006; Decreto 126/2007; Pérez Gómez, 2007), ¿por qué gran parte del profesorado sigue actuando en la práctica (y en la actualidad) con modelos didácticos de cuando aún no se sostenía la capacidad del alumno de aprender por sí

mismo? ¿Por qué la mayoría de los docentes sigue enseñando casi de la misma manera que hace cuatro décadas? ¿Qué influencia tiene el pensamiento docente en la capacidad para mejorar el aprendizaje de los educandos? A éstas, y otras cuestiones que nos irán surgiendo, trataremos de dar respuesta a lo largo de este trabajo.

Estudios anteriores han puesto de relevancia la capacidad de la investigación-acción para transformar el pensamiento del profesorado y su práctica (Del Villar, 1993; Devís, 1996; Fraile, 2002; García Ruso, 1997; Julián, 2005, 2009; Pascual, 2004; Ramos, 1999; Viciano, 1996). Bajo un prisma más práctico, existen algunas propuestas específicas que se han interesado en ver la correspondencia existente entre autonomía y Educación Física como los del grupo Girasol (2003) o el grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia (Barba y López Pastor, 2007).

El profesorado de Educación Física como profesional reflexivo

No podemos soslayar que, el papel que juega la reflexión en la mejora de la práctica docente, está fuera de toda duda. Así lo han manifestado autores como Stenhouse (1984) y Schön (1992), que han subrayado la importancia del desarrollo profesional (a través de la reflexión y el trabajo colaborativo) para el desarrollo curricular. Y para este propósito se considera la investigación-acción como uno de los mejores recursos, ya que como apunta Kirk (1990) dentro del desarrollo curricular, tradicionalmente se ha realizado el modelo centro-periferia (experto-técnico), basado principalmente en la investigación-desarrollo-difusión. Y este modelo presenta, grosso modo, cuatro grandes problemas. Primero, considera al profesor un mero técnico, un pragmático irreflexivo y mero ejecutor, perdiendo su identidad de profesional de la educación. Segundo, presenta un currículo cerrado, inflexible. Se hace, se divulga y se "corta y pega" en las programaciones. Tercero, el cambio social es complicado. Y cuarto, los programas de innovación son difícilmente abarcables. Por todo esto, el currículo oficial debería abogar por una formación permanente del profesorado basado en el trabajo colaborativo (como pueden ser, por ejemplo, los seminarios de investigación-acción).

La investigación-acción como método para el desarrollo profesional docente

Según Elliott (1993, p. 88) la investigación-acción es "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma". Como puede verse, este autor destaca como objetivo *mejorar la calidad de la acción* (que en nuestro caso sería educativa). Por otra parte, para Carr y Kemmis (1988, p. 174) "es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento en las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tiene lugar". Por lo tanto, dos objetivos básicos persigue la investigación-acción: mejorar e interesar. Mejorar la práctica, el entendimiento de esa práctica y la situación en que se da esa práctica. En este trabajo, el uso de esta metodología viene determinada por aspectos como: que nos puede ayudar a conocer cómo aprenden mejor los alumnos y cómo se puede enseñar mejor (Fraile, 1995). Igualmente, nos hemos decantado por esta metodología porque representa un excelente instrumento para investigar sobre nuestro comportamiento docente y el del alumnado y ello nos va a ayudar a mejorar nuestra actividad práctica, y con ello, a desarrollarnos profesionalmente (Fraile, 1995). Por otra parte, y como plantea Elliott (1993, p. 71) "condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar", circunstancia personal que ha atravesado el grupo de trabajo del que forma parte esta investigación.

Algunos autores coinciden en considerar tres tipos de investigación acción (Grundy, 1991; Latorre, 2003). Esta clasificación proviene de la clasificación realizada por Habermas sobre los intereses del saber (técnico, práctico y emancipatorio). De esta manera, podemos diferenciar una investigación acción técnica, una práctica y una crítica o emancipatoria (Tabla 1).

TIPO	INTERESES DEL SABER	OBJETIVOS	ROL DEL INVESTIGADOR	ROL DE PARTICIPANTES	RELACIÓN INVESTIGADOR PARTICIPANTES	AUTORES REPRESENTATIVOS
1. Técnica.	Técnico.	Eficiencia de la práctica educativa.	Experto externo. Dirige toda la investigación.	Dependientes. Asumen las indicaciones del experto.	Vertical.	Lewin (1946)
2. Práctica.	Práctico.	Comprensión e interpretación de los sujetos.	Rol socrático. Asesora, pero no impone.	Mayor autonomía para el trabajo.	Horizontal (cooperación).	Stenhouse (1984) y Elliott (1993)
3. Crítica.	Emancipatorio.	Emancipación de los sujetos. Transformación de la práctica educativa.	Uno más entre los participantes.	Total autonomía para el trabajo.	Horizontal (colaboración).	Carr y Kemmis (1988)

Tabla 1: Modalidades de investigación-acción.

Este trabajo se sitúa entre las modalidades *práctica* y *crítica* ya que el papel del investigador se limita a aspectos como: proponer el tema objeto de estudio (estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía), coordinar las reuniones (citar en espacio y tiempo a los participantes, llevar las actas de las reuniones y otros trámites burocráticos) y realizar propuestas (cartas de los alumnos, diario, etc.). En este caso, los participantes gozan de mucha independencia para el trabajo y en ningún caso, el rol del investigador es imponer. Siempre se respetarán las decisiones tomadas de común acuerdo entre los participantes.

A medio camino entre el planteamiento de Elliott (1993) y Carr y Kemmis (1988) podemos hablar de seis momentos en el desarrollo de la investigación-acción:

1. *Planteamiento del problema.* Donde se formula la cuestión relativa a la práctica educativa que se quiere mejorar. Es planteada por el investigador principal (estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía).
2. *Plan de acción.* A partir de la situación diagnosticada en una valoración inicial, se construye un plan de acción entre los participantes que recoja qué decisiones pueden tomar los docentes para ofrecer mayor autonomía al alumnado.
3. *Puesta en práctica.* Una vez formulado el plan de acción, se lleva a cabo en el patio. La duración de esta fase queda a criterio de los participantes. En cualquier caso, ha de suponer una temporalización mínima para observar un cambio significativo (si es que se produce).
4. *Observación.* Este momento es concurrente al anterior. La observación comienza en el mismo momento en el que se pone en práctica el plan de acción. Se trata de una observación activa, que trata de enfocar su objetivo en la viabilidad del plan de acción y la respuesta al mismo de los educandos. Se pueden utilizar instrumentos elaborados ad hoc para facilitar esta observación activa.
5. *Valoración o análisis de los resultados.* Como consecuencia de la observación activa, se produce una valoración de la puesta en práctica del plan de acción a la vista de los resultados obtenidos. Existen tres momentos de valoración: una *valoración preactiva*, que se produce en el instante en el que se elabora el plan de acción. Se trata de una valoración a priori sobre los posibles resultados que se podrán obtener la puesta en práctica del plan de acción. Se trata de hipótesis que se autoelaboran los participantes en el seminario en función experiencias previas y creencias. Hay una *valoración interactiva*, que se realiza en el mismo momento en el que se está llevando a cabo el plan de acción, es decir, en el patio. Se trata de una primera valoración sobre los resultados obtenidos en función de la respuesta del alumnado. Es un tanto apresurada y, a menudo, "cuasi-irreflexiva". Existe una tercera valoración, *postactiva* o a posterior, que efectúa el docente una vez finalizado el proceso del plan de acción. Se suele poner de manifiesto en momentos posteriores como en la elaboración del diario del profesor o en el seminario, durante los grupos de discusión. Las dos últimas pueden considerarse propias de esta fase, mientras que la primera es más propia de la fase de elaboración del plan de acción. Esta fase es muy importante y responde a la necesidad de considerar al profesor como un profesional reflexivo, como ya se explicó anteriormente. La importancia de esta fase, la reflexión crítica sobre la práctica, se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo (Freire, 1997).
6. *(Re) planteamiento del problema.* Se reformula el problema, y si es necesario el plan de acción, en función de la valoración hecha a partir de los resultados obtenidos de la puesta en práctica del plan de acción.

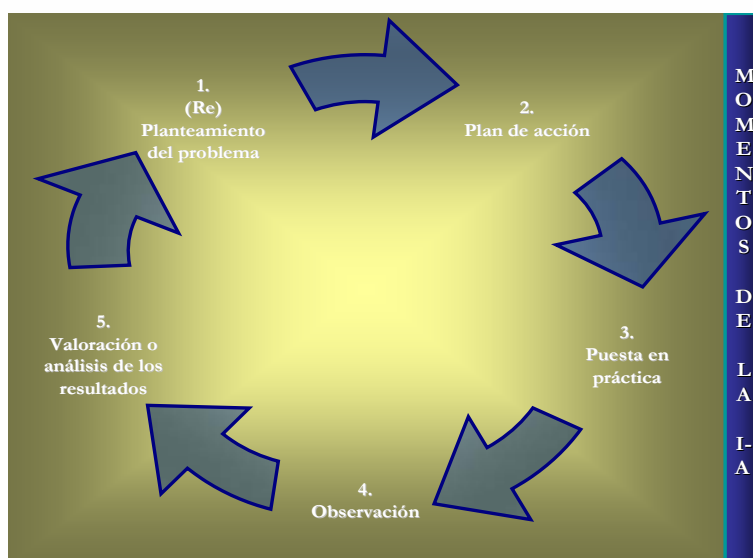


Figura 1: Momentos de la investigación-acción.

El pensamiento del profesorado de Educación Física como agente promotor del cambio social y la innovación educativa

Debemos tener en cuenta que el conocimiento y la descripción del pensamiento del profesorado debería ser un punto de partida de gran importancia en el diseño de la formación y perfeccionamiento del docente (Fernández, Elortegui, Rodríguez y Moreno, 2001). Así, relacionar las teorías implícitas y las intenciones de los profesores con su conducta supondrá una base sólida para programas de formación y perfeccionamiento que permita ponerlos en práctica y llevar a cabo innovaciones educativas acordes a estas experiencias. En esta dirección pretende orientarse este trabajo ya que busca relacionar las teorías implícitas y las intenciones educativas del profesorado estudiado de cara a llevar a cabo una experiencia innovadora, en este caso, el desarrollo de estrategias docentes encaminadas a favorecer la autonomía del alumnado.

La descripción del pensamiento docente, en general, se ha basado en la explicación de las teorías implícitas. Éstas, son ideas y principios que pueden ser usados para interpretar o explicar cuestiones educativas. En esta investigación, las teorías implícitas se entienden como teorías personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Son, por tanto, elaboraciones individuales de origen cultural, relacionadas directamente con el contexto en el que se producen y, consecuentemente, cambiantes a lo largo del tiempo (Marrero, 1988). Podemos considerar cinco teorías implícitas que se relacionan, a su vez, con determinadas corrientes pedagógicas.

CORRIENTE	TRADICIONAL	TÉCNICA	ACTIVA	CONSTRUCTIVA	CRÍTICA
TEORÍA	DEPENDIENTE	PRODUCTIVA	EXPRESIVA	INTERPRETATIVA	EMANCIPATORIA

Tabla 2: Correspondencia entre corrientes y teorías pedagógicas (Marrero, 1988).

Como ya se comentó anteriormente, en este trabajo se justifica su empleo porque satisface los objetivos del mismo y porque un profesor que pretenda desarrollar estrategias docentes favorecedoras de la autonomía discente debería posicionarse entre las corrientes *constructivista* y *crítica*, siendo coherente además con la visión del alumnado constructor de su propio aprendizaje.

Así pues, el objetivo de esta investigación es: *Valorar el proceso de cambio en el pensamiento del profesorado como resultado de un programa de intervención basado en un seminario de investigación-acción*. En otras palabras, se trata de saber de qué forma un programa de intervención a medio plazo (un semestre) basado en la investigación-acción (planificación-acción-observación-evaluación) afecta a la forma en que el profesorado piensa que debe ser el modelo docente dominante en la enseñanza de la educación física.

Método

Participantes

La muestra escogida para la experiencia piloto consta de dos profesores y sus correspondientes alumnos (aunque en este documento sólo se recogen los resultados de sólo uno de ellos). Los requisitos para participar en la experiencia eran ser maestro de primaria, especialista en Educación Física y estar dando clases al tercer ciclo. La muestra se tenía que adecuar a los objetivos de la investigación y al marco teórico de la misma, de ahí lo requisitos exigidos. Así pues, la selección de los casos fue del tipo *no probabilística e intencional* (Anguera, 2003), por el fácil acceso a los mismos. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986, p. 36) afirman que "El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con los intereses investigativos". Este tipo de muestreo no garantiza la representatividad de la muestra, y ni mucho menos la posibilidad de generalización de los resultados. Pero como no es éste el objetivo de la investigación, pues consideramos apropiado este tipo de selección de participantes.

El caso investigado se trata de un maestro especialista en Educación Física, licenciado también en Psicopedagogía, con 17 años de experiencia que desarrolla su docencia en un colegio público de la capital tinerfeña. Su clase, de 6º de primaria, estaba compuesta por 25 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre los 10 y 13 años.

Instrumentos

Escala de apreciación del pensamiento del profesorado (EAPP). Esta escala se ha construido *ad hoc* para esta investigación. La razón de utilizar esta escala es que nos permitirá obtener información sobre el posicionamiento del profesorado acerca de las

dimensiones que son presentadas: heterónimo (profesor clásico preocupado por la enseñanza), técnico (profesor preocupado por el tiempo de aprendizaje de sus alumnos y la eficacia de la enseñanza), activista (profesor preocupado por el disfrute y la actividad de sus alumnos), constructivista (profesor preocupado por el aprendizaje) y autónomo (profesor preocupado por el compromiso ético de sus alumnos). Además, permitirá *conocer el pensamiento del profesorado acerca de su papel como agente promotor del proceso de aprendizaje del alumnado*. Dicha información se utilizará en el pretest-postest con lo que podremos analizar el proceso de cambio provocado en el pensamiento del profesorado a partir de su participación en el seminario de investigación-acción y la puesta en práctica de estrategias docentes favorecedoras de la autonomía del alumnado. La EAPP se presenta estructurada en dos partes. En la primera de ellas, se busca obtener datos estadísticos sociodemográficos que nos permitan caracterizar el perfil de los sujetos que son objeto de estudio. En la segunda parte, se quiere medir el grado de adhesión del profesorado sobre las dimensiones que conforman la escala. La escala la componían 33 ítems distribuidos en cinco dimensiones. Se comienza con la frase: "En las clases de Educación Física...". La dimensión "Heterónimo" consta de seis ítems (p.ej. «Tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje»). La dimensión "Técnico" consta de seis ítems (p.ej. «Para una enseñanza eficaz es necesario una programación muy detallada»). La dimensión "Activista" consta de seis ítems (p.ej. «En mi opinión, la actividad motriz de los alumnos es esencial para desarrollar una enseñanza de calidad»). La dimensión "Constructivista" consta de siete ítems (p.ej. «Para la elección de los objetivos y contenidos de las sesiones tengo en cuenta las necesidades y opiniones de los alumnos»). La dimensión "Autónomo" consta de ocho ítems (p.ej. «Es necesario que los alumnos aprendan a tomar decisiones por sí mismo»). Las respuestas de la escala eran cerradas tipo Likert que oscilaba desde 1, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 4 valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. El estudio piloto para valorar las propiedades psicométricas de la escala (Gómez, 2009) muestra que obtuvo un alpha de .71. Respecto al análisis factorial exploratorio, se aplicó la técnica de Análisis de Componentes Principales y la Rotación Varimax a los 33 ítems para detectar su estructura. El resultado nos permite discriminar 12 factores (con autovalores mayores a 1) que explican el 83.42% de la varianza total.

Procedimiento

Una vez contactada la muestra, se realizó una reunión previa con el profesor para obtener su autorización y explicar el procedimiento de intervención. En dicha reunión se le comentó el objetivo de la investigación, cómo y cuándo realizar el seminario y las instrucciones para cumplimentar las escalas. Se resolvieron cuantas dudas fueron formuladas por el profesor. El pretest fue administrado durante el primer trimestre del curso (diciembre de 2007), el postest fue realizado en el tercer trimestre (junio de 2008). El programa de intervención constó de un seminario colaborativo con una duración de cinco meses. El procedimiento llevado a cabo durante el seminario ha respetado el principio de cumplir, cuando menos, un bucle de investigación-acción para no caer en lo que Carr y Kemmis (1988) denominan "investigación-acción abortada". En este trabajo, el seminario ha llevado una estructura definida a partir de los momentos citados anteriormente.

Diseño y análisis estadístico

El diseño de la investigación se basa en un estudio de casos múltiple (dos profesores y sus respectivas clases, aunque en este documento sólo se reflejan los datos referidos a sólo uno de ellos) cuyo estudio se realiza sobre la práctica de aula de ambos. Para ello, se utiliza una metodología selectiva (Anguera, 2003) que consta de un pretest (una unidad didáctica de línea base), un período de intervención basado en un seminario de investigación-acción y un postest (una unidad didáctica experimental).

Resultados

Veamos ahora los resultados detallados para el caso A. Podemos observar las diferencias entre las medias obtenidas respecto a cada una de las dimensiones estudiadas.

		Media
Par 1	Activista pretest	2.71
	Activista postest	2.57
Par 2	Autónomo pretest	3.75
	Autónomo postest	3.87
Par 3	Constructivista pretest	3.37
	Constructivista postest	3.75
Par 4	Heterónimo pretest	2.62
	Heterónimo postest	2.50
Par 5	Técnico pretest	2.00
	Técnico postest	1.87

Tabla 3: Medias antes – después de la intervención de cada una de las dimensiones estudiadas.

Tal y como muestra la tabla 3, se observan incrementos en las puntuaciones de la dimensión *autónomo* y *constructivista*. Por el contrario, la dimensión *activista*, *heterónomo* y *técnico* sufren un descenso en las puntuaciones.

Discusión

Los resultados obtenidos apuntan una clara tendencia: el caso estudiado parece que tiene una mayor percepción de haber cedido *autonomía* a su alumnado tras la intervención en el seminario, además cree que el *aprendizaje* del alumnado debe ocupar un papel más importante. Ha disminuido su puntuación en dimensiones como *el activismo*, *la heteronomía* y *la técnica*, lo que supone que da menos importancia a la actividad del alumnado, el papel dominante del profesor, el tiempo de compromiso motor del alumnado y su diversión, como elemento primordial para valorar el éxito de sus clases. Además, piensa que el profesor debe ser un mediador o guía y no ocupar el papel de superioridad que se vislumbra desde la visión técnica de la enseñanza. Estos resultados apoyan otros que han puesto de manifiesto cómo la intervención en un seminario de investigación-acción aumenta notablemente la capacidad de reflexión del docente sobre su intervención didáctica (Del Villar, 1993; Julián, 2005, 2009; Ramos, 1999; Viciano, 1996).

No obstante lo anterior, futuras investigaciones deberían complementar las limitaciones de éstas. En este sentido, se hace necesario triangular estos resultados con los obtenidos por otros instrumentos para la obtención de información, bien sea a través de la vía cuantitativa (cuestionarios, escalas, sistemas de categorías, etc.) como de la vía cualitativa (entrevistas, diarios, etc.). Por otra parte, la duración de la intervención sería conveniente ampliarla a, cuanto menos, un curso escolar para obtener resultados significativos. En cualquier caso, los datos son alentadores por cuanto que nos ilusiona en saber que el proceso de la formación permanente goza de una excelente herramienta para provocar el cambio y la mejora en la práctica docente: los seminarios de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (2003). La metodología selectiva en la psicología del deporte. En A. Hernández Mendo (Coord.), *Psicología del deporte (Vol. II). Metodología* (pp. 74-97). Buenos Aires: Tulio Guterman.
- Barba, J. J. y López Pastor, V. M. (2007). Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria. *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 105 (11). Extraído el 27 de septiembre de 2007 desde www.efdeportes.com.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC. núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007.
- Del Villar, F. (1993). El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de educación física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículo. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J., Elortegui, N., Rodríguez, J. y Moreno, T. (2001). *Modelos didácticos y enseñanza de las ciencias*. Tenerife: CCPC.
- Fraille, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraille, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos educativos*, 5, 101-122.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*. Barcelona: INDE.
- Girasol (2003). Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de educación física. *Tándem*, 13, 27-39.
- Gómez, A. (2009). Validación de un instrumento para la obtención de datos cuantitativos: la Escala de Apreciación del Pensamiento del Profesorado (EAPP). *Lecturas: EF y deporte. Revista Digital*, 138 (14). Extraído el 15 de marzo de 2010 desde www.efdeportes.com.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.

Julián, J.A. (2005). Un estudio de casos interviniendo sobre el nivel de reflexión docente, en la formación inicial del maestro de Educación Física. *Revista Flumen, Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, 9, 111-128.

Julián, J.A. (2009). Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de educación física, sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). B.O.E. de 4 mayo 2006.

Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor sobre la planificación*. Tesis doctoral sin publicar. La Laguna: ULL.

Pascual, C. (2004). Formación del profesorado, reflexión-acción y la ética del trabajo bien hecho. *Tándem*, 15, 18-26.

Pérez Gómez, A. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de educación de Cantabria*, 1, 5-23.

Ramos, L.A. (1999). La evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.

Schon, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Viciana, J. (1996). Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.